

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE LA PRATIQUE DES PSYCHOÉDUCATRICES
ET DES PSYCHOÉDUCATEURS AUPRÈS DES FAMILLES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
DOMINIQUE TRUDEL



MARS 2001



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Hull (UQAH)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)



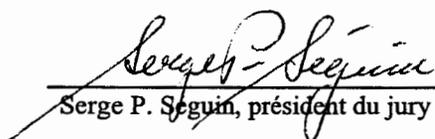
Gérald Boutin, directeur de recherche

Université du Québec à Montréal



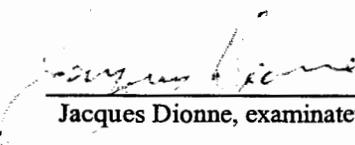
Jacques Rhéaume, codirecteur de recherche

Université du Québec à Montréal



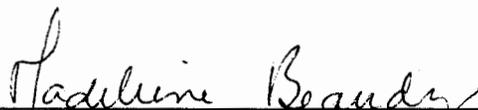
Serge P. Séguin, président du jury

Université du Québec à Montréal



Jacques Dionne, examinateur UQ

Université du Québec à Hull



Madeleine Beaudry, examinatrice externe

Université Laval

Thèse soutenue le 16 novembre 2001

REMERCIEMENTS

Cette thèse doit à plusieurs personnes d'avoir aidé son auteure à persévérer le temps nécessaire à sa réalisation et à vivre l'espace d'isolement, réel et symbolique, associé à une telle entreprise de création.

Je remercie d'abord Gérard Boutin, directeur de thèse et Jacques Rhéaume, codirecteur, pour leur patience, leur disponibilité, leurs judicieux conseils et surtout le climat de respect et d'échange qu'ils ont su maintenir de notre première à notre dernière rencontre.

Je dois aussi à Christiane Gohier et à Serge Séguin, tout à tour à la direction du doctorat en éducation, d'avoir mis en oeuvre tous les moyens administratifs possibles pour me permettre d'achever ce parcours, me témoignant de ce fait leur confiance.

Mes passages à l'UQAM, des plus longs aux plus courts, n'ont jamais manqué d'être salués chaleureusement par Ginette Benoit et Jocelyne Deschênes, secrétaires au programme de doctorat. Je leur sais gré de leur accueil et de leur encouragement.

Mes parents, Claire Girard et Louis-Claude Trudel, furent aussi de cette aventure. Leur assistance et leur support affectif sont demeurés indéfectibles, quels qu'aient été mes hauts et mes bas durant cette période.

Par téléphone, par courriel ou en face à face, Claude Bouffard, mon amie et quasi soeur, m'a appuyée dans tous les moments de ce projet, y compris ceux d'essoufflement ou de découragement.

Je ne voudrais pas oublier de remercier mes collègues de l'UQAT, professeurs, professionnels et personnels de soutien, qui chacun et chacune à leur manière et le plus souvent discrètement, m'ont accompagnée dans la poursuite de mes études doctorales.

Enfin, je dois beaucoup aux psychoéducatrices et aux psychoéducateurs de l'Abitibi-Témiscamingue qui m'ont confié leur parole et leur expérience sans méfiance ni réserve. Sans eux, ce travail ne serait pas; j'espère maintenant qu'il puisse un jour leur servir.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PLACE DE LA FAMILLE DANS LE CHAMP SOCIOÉDUCATIF	7
1.1 Le discours politique et juridique.....	8
1.1.1 L'État-providence.....	8
1.1.2 L'État néolibéral	11
1.2 Le discours scientifique	15
1.2.1 Les courants théoriques.....	16
1.2.2 Les pratiques auprès des familles.....	22
1.3 Le discours sur la pratique professionnelle en psychoéducation	28
1.3.1 Évolution historique de la psychoéducation	29
1.3.2 Identité et reconnaissance professionnelle de la psychoéducation	36
1.3.3 Les courants de pratique en psychoéducation, continuité et ruptures	39
1.3.4 Le travail avec les familles, vecteur important de la pratique actuelle	43
1.4 Limites et défis des discours actuels sur la place de la famille dans l'intervention socioéducative.....	47
1.4.1 De quelle famille parle-t-on?.....	47
1.4.2 Quelle action professionnelle?.....	50
1.5 Problème et question de recherche.....	55
CHAPITRE II	
LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	57
2.1 Les dimensions épistémologiques de la pratique professionnelle	58
2.1.1 Les théories du savoir professionnel	61

2.2	Les dimensions sociales de la pratique professionnelle.....	65
2.2.1	Les notions de qualifications et de compétence	65
2.2.2	L'identité et la culture professionnelles	68
2.2.3	Le contexte organisationnel.....	70
2.3	La pratique analysée	73
2.3.1	L'action comme processus	74
2.3.2	La situation interpersonnelle.....	75
2.4	La pratique comme représentation.....	77
2.4.1	Le concept de représentation	77
2.4.2	Le discours comme voie d'accès à la pratique représentée.....	83

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	86	
3.1	Approche et type de recherche.....	86
3.1.1	La perspective interprétative	89
3.1.2	La recherche qualitative	91
3.2	Démarche méthodologique	97
3.2.1	Mode d'investigation.....	97
3.2.2	Collecte de données	99
3.2.3	Site de la recherche	102
3.3	Opérationnalisation de la démarche de collecte de données	104
3.3.1	Choix de l'échantillon.....	104
3.3.2	Déroulement des entretiens	107
3.4	Méthode d'analyse	113
3.4.1	L'analyse verticale de chaque cas.....	117
3.4.2	L'analyse horizontale inter-cas.....	120

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	122
4.1 Les modèles de pratique	124
4.1.1 Observer et comprendre: l'acte diagnostique	126
4.1.2 Agir auprès des sujets: les interventions	132
4.1.3 Les références à l'appris: la formation	142
4.1.4 Les références à l'appris: l'expérience	145
4.1.5 Les modèles des institutions.....	150
4.1.6 L'identité professionnelle, attentes et réalités.....	155
4.2 Les modèles de pratique avec les familles.....	162
4.2.1 L'espace donné à la famille dans la pratique.....	163
4.2.2 La famille définie	167
4.2.3 La famille diagnostiquée	170
4.2.4 Les interventions auprès des familles, principes et réalités	177
4.2.5 La relation avec les parents	183
4.2.6 L'expérience personnelle comme parent	186
4.2.7 Les modèles professionnels de référence	190
4.2.8 Les zones de tension dans la pratique auprès des familles.....	193
4.3 Deux modèles de pratique.....	200
4.3.1 Marie	200
4.3.2 Henri	213
4.4 Conclusion	224

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	227
5.1 Structuration des représentations.....	228
5.1.1 Les dispositifs de travail	228
5.1.2 Les dispositifs de formation.....	231
5.1.3 L'expérience.....	234
5.1.4 Le jeu de la triple influence: institutions, identité et expérience	242
5.2 Produit des représentations	244
5.2.1 Trois figures de pratique auprès des familles.....	246
5.2.2 Une position à trouver dans sa relation à l'autre	250

CONCLUSION.....	253
APPENDICE A	
LETTRE ET FORMULAIRES AUX PARTICIPANTS.....	261
A.1 Lettre d'invitation à participer à la recherche.....	262
A.2 Formule de consentement.....	263
A.3 Fiche d'identification du participant.....	264
RÉFÉRENCES.....	265

RÉSUMÉ

L'objet de cette thèse consiste en l'analyse des pratiques professionnelles auprès des familles telles qu'elles sont évoquées par des psychoéducateurs. La pertinence de cette recherche tient de sa double thématique. D'une part, à l'heure où les modèles de pratique du champ socioéducatif mettent de l'avant une participation plus active des familles et des parents, il importe de connaître comment des intervenants intègrent cette dimension à leur pratique de terrain. D'autre part, le choix de la psychoéducation comme discipline d'intervention s'avère particulièrement intéressant puisque, au départ, celle-ci fondait son action sur une relation privilégiée avec l'enfant, oubliant parfois son milieu familial. C'est donc le point de vue de psychoéducateurs engagés dans des interventions auprès d'enfants d'âge scolaire dont cette recherche rend compte.

L'orientation familiale donnée aux actions socioéducatives envers les enfants se trouve aujourd'hui supportée par plusieurs voix. Tant les discours théoriques actuels sur le développement des enfants que les programmes spécialisés destinés à soutenir ce développement font valoir la nécessité d'établir avec les parents une communication, voire d'agir directement auprès d'eux. En éducation et dans les services sociaux, les lois et les politiques défendent aussi cette perspective. Soutenir le milieu familial et responsabiliser les parents font désormais consensus. Ce discours dominant suscite malgré tout des craintes et des critiques: crainte de verser dans un familialisme abusif, alors même que la famille évoque plusieurs définitions, critique des formations professionnelles et des conditions de pratique qui supportent peu l'adoption de relations de partenariat et de collaboration avec les parents. La psychoéducation en tant que profession vouée à l'aide aux personnes susceptibles de manifester ou manifestant des difficultés d'adaptation n'échappe pas à ce courant. Même si, à ses débuts, elle comptait peu la famille ou les parents comme sujets de son intervention, elle prône maintenant une approche plus systémique.

Ayant établi la présence de ce discours dans l'environnement des psychoéducateurs, la question demeure de savoir comment ces praticiens intègrent à leur pratique l'idée d'une collaboration avec les familles. La pratique professionnelle se définit certes par des décisions et des gestes qui se fondent sur des connaissances et une méthode apprises. Mais elle repose surtout sur un savoir d'action qui transgresse la formation initiale pour se transformer en une synthèse originale des connaissances reçues et des expériences vécues. Lorsque les praticiens parlent de leur pratique, ils se réfèrent à ce savoir. Ainsi défini, le savoir professionnel présente des parentés épistémologiques avec le concept de représentation sociale, forme de connaissance construite, à la croisée de l'individuel et du social, et ayant fonctions d'adaptation et de communication. La représentation cognitive et affective de tout objet oriente les actions du sujet envers cet objet. Partant, il est possible d'approcher les pratiques en questionnant leur représentation. C'est la voie

empruntée par cette étude. Elle permet en outre de rendre compte des dimensions collectives de la pratique professionnelle.

Pour accéder aux représentations de la pratique, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec dix psychoéducatrices et psychoéducateurs oeuvrant auprès d'enfants âgés de six à douze ans. Le choix des informateurs, tous de la région d'Abitibi-Témiscamingue, garantit une diversité de milieux de travail et d'années d'expérience. Les propos recueillis et transcrits ont été analysés suivant un processus de thématization progressive. Dans cette forme d'analyse inductive, des classements et des regroupements successifs, appliqués aux données de chaque entretien, alternent avec des procédures de comparaison entre les cas.

Au terme de l'analyse des récits des psychoéducateurs, il appert que les représentations de la pratique auprès des familles se construisent dans un jeu d'influences entre trois composantes principales: la formation, l'institution et l'expérience. Les psychoéducateurs souscrivent à l'idée d'une participation des parents à leur propre action auprès de l'enfant mais, par delà cette conviction fondamentale, l'adoption de stratégies précises se heurte à certains obstacles. D'abord, quel que soit le moment de leur formation initiale, celle-ci semble leur offrir peu de repères pour savoir que faire avec les parents. Ensuite, par le mandat qu'elle assume et par la fonction qu'elle leur confie, leur institution respective trace les contours de leur action et, en ce sens, contribue de manière variable à l'élaboration d'une pratique auprès des familles. Mais, tôt ou tard, et quel que soit leur contexte de pratique, les psychoéducateurs sont amenés à se situer dans leur relation aux parents. Cette dimension relationnelle de la pratique se trouve au coeur de leur représentation. Elle relève d'une réflexion sur ses expériences professionnelles et personnelles. Et l'analyse de son propre vécu comme parent y occupe une place prépondérante. Au surplus, la reconnaissance professionnelle reçue de son milieu de travail de même que les opportunités d'échange avec des pairs sont apparues être des conditions propices à l'accomplissement de cette réflexion éthique.

L'organisation cognitive de ces éléments produit deux modèles différenciés de pratique auprès des familles. Dans le premier, le psychoéducateur se centre sur les comportements à changer en regard d'objectifs de normalisation et se perçoit comme maître d'oeuvre de ce projet. Ce modèle correspond plus souvent à la culture des milieux scolaires, d'autant si les professionnels qui y travaillent sont jeunes. Le second modèle, s'il caractérise le centre jeunesse, s'observe également chez les psychoéducateurs ayant plus d'expérience. Parents et professionnel participent à l'évaluation de la situation faisant problème et aux solutions à mettre en place pour y remédier. Le psychoéducateur se définit comme étant au service de son client, qu'il soit enfant ou adulte.

Ces résultats renvoient entre autres aux responsabilités des milieux de formation et de travail au sujet de l'élaboration d'une pratique auprès des parents, notamment des conditions supportant la réflexion éthique qui accompagne la découverte d'une juste position à l'autre.

Mots clés: expérience, famille, pratique, psychoéducation, représentation.

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur la pratique professionnelle d'une catégorie d'intervenants psychosociaux dont l'action, d'abord dirigée vers les enfants présentant des difficultés d'adaptation, est invitée à composer avec l'environnement familial de ceux-ci. Le choix des psychoéducatrices et des psychoéducateurs comme groupe professionnel de référence à cette étude repose sur des motifs de divers ordres. Outre notre connaissance intime de sa culture, son histoire et sa situation actuelle en font des sujets d'intérêt pour aborder une pratique dans ses dimensions professionnelles collectives. De plus, peu de recherches se sont penchées sur ces intervenants. À côté d'autres groupes professionnels, leur univers public est encore restreint: la psychoéducation est à la fois jeune discipline d'intervention et produit typiquement québécois. Ces raisons expliquent l'intérêt que nous leur portons. Par ailleurs, il nous a semblé que la considération accrue que reçoivent de plus en plus les familles ne pouvait être ignorée des psychoéducateurs. Comment, comme groupe professionnel possédant certains modèles de référence, ces intervenants ressentent-ils cette nouvelle tendance? Quel regard chacun d'eux, dans sa position particulière, pose-t-il sur sa pratique et, plus spécifiquement, sur ses actions auprès des familles? Ces interrogations sont au coeur de notre démarche de recherche, sa visée étant d'appréhender la pratique avec les familles telle qu'elle se pense par les intervenants en psychoéducation. L'originalité de son propos réside entre autres dans le fait d'avoir inscrit l'étude de cette dimension précise de la pratique dans une culture professionnelle particulière et d'avoir cherché à obtenir le point de vue propre des acteurs sur celle-ci. Ces caractéristiques lui confèrent aussi ses limites. D'une part, les résultats obtenus ne sauraient être généralisables d'emblée à tous les intervenants psychosociaux, d'autre part, la pratique telle que définie par les psychoéducateurs, si elle influence leurs gestes envers les familles, ne peut être assimilée totalement à ces gestes.

La pratique ici étudiée est celle qui s'élabore de façon cognitive à partir des expériences vécues et des idées qui circulent dans l'environnement socioprofessionnel. Ce n'est pas «toute» la pratique mais celle-ci dans ses représentations personnelles et sociales. Représentation personnelle puisque chacun des psychoéducateurs rencontrés rendra compte d'une image de la pratique construite individuellement et signifiante pour lui. Représentation sociale puisque la pratique définie par l'ensemble des acteurs s'inscrit dans une appartenance professionnelle, culturelle et sociale commune. Par contre, le nombre limité d'informateurs nous incite à la prudence au sujet du caractère collectif de cette représentation de la pratique. D'autres recherches seraient nécessaires pour valider les résultats obtenus ici.

C'est donc de la représentation que se font des psychoéducateurs, travaillant avec des enfants d'âge scolaire, de leur pratique auprès des familles dont il est question. L'orientation voulant que les actions des professionnels incluent désormais les parents comme partenaires actifs marque en effet la majorité des discours qui influencent aujourd'hui les pratiques socioéducatives. Les sociétés occidentales, à travers leurs politiques et leurs lois, émettent des normes et des règles qui reconnaissent la famille comme structure socialisante importante et les parents comme premiers responsables de leurs enfants. Qui plus est, elles encouragent les relations de médiation et d'échange entre famille et organisations étatiques (école, établissements sociaux). Par ailleurs, les théories scientifiques, tout comme les modèles de pratique qui en résultent, font valoir l'importance des qualités et des caractéristiques du milieu familial pour le développement de l'enfant jusqu'à mettre en place des programmes de soutien à ce milieu. Enfin, les normes et les modèles de référence repérables dans la culture actuelle de la psychoéducation privilégient une approche plus systémique qu'individuelle où le travail avec le sujet se conjugue à des actions sur son environnement et, en premier chef, sa famille. L'ensemble de ces discours véhicule un modèle de pratique prépondérant qui revêt quelques fois l'allure d'un modèle incontournable.

Or, à l'exception de relations d'expériences effectuées dans certains milieux par des intervenants psychosociaux, à l'occasion des psychoéducateurs, la parole des gens du terrain est à peu près absente de cette scène discursive. Ces praticiens sont pourtant acteurs de premier plan de cette orientation idéologique. Ils développent à son sujet un point de vue, l'adoptent ou la critiquent, s'en approchent ou s'en éloignent. Ils

construisent cette représentation comme sujets sociaux, appartenant à une culture professionnelle et évoluant dans un milieu institutionnel, et comme sujets personnels donnant sens à leur histoire et à leurs aspirations. Le but de cette recherche est de dévoiler cette parole en sollicitant les représentations des psychoéducateurs à propos de leur pratique avec les familles comme objet spécifique de leur pratique professionnelle. Plus précisément, nous visons à décrire ces représentations et à identifier quels éléments personnels et sociaux concourent à leur structuration.

Pour ce faire, nous empruntons une méthode de recherche qui permet d'approcher le sens que donnent les acteurs aux événements et aux actions, de considérer leurs valeurs, leurs perceptions et leurs intentions, bref, de s'arrêter au regard que développent les sujets sur l'objet d'étude. La découverte de ces significations implique une démarche qui donne champ libre au discours des participants, sans catégories observationnelles préétablies et limitées. Ayant choisi de nous intéresser à des données phénoménologiques et de traiter ces données suivant des procédures analytiques inductives, nous situons notre méthodologie dans la famille des recherches qualitatives. Les données recueillies proviennent d'entrevues semi-structurées au cours desquels les informateurs sont invités à raconter leurs expériences et à exprimer leurs réflexions à partir d'amorces plutôt larges. Par la suite, ces données sont transcrites et examinées itérativement pour en dégager les thèmes qui apparaissent marquer les représentations des psychoéducateurs. Cette analyse thématique conjugue des lectures verticales (intra-cas) et horizontales (inter-cas); elle suppose un raffinement progressif des catégories de sens et de leurs interrelations.

Concrètement, nous avons mené des entretiens en profondeur avec dix intervenants, huit psychoéducatrices et deux psychoéducateurs, provenant de divers milieux de travail de la région d'Abitibi-Témiscamingue, au Québec. Ces praticiens avaient des expériences variées, les uns tout juste sortis de l'université, les autres cumulant près de vingt ans dans le métier. Les entretiens se sont déroulés à l'hiver et au printemps 1999.

La présente thèse comporte au total cinq chapitres et un appendice. Le premier chapitre dresse l'état des discours provenant de différents horizons quant à la place que devrait occuper la famille dans le champ des services socioéducatifs à l'enfance. Les discours politique, juridique et scientifique qui environnent la pratique éducative et psychosociale y sont d'abord rapportés. Suit la présentation du discours professionnel relié plus spécifiquement à la psychoéducation comme discipline d'intervention. Dans cette partie, outre les modèles de pratique relatifs à la prise en compte de la famille, nous avons jugé bon de retracer les modèles fondateurs de la psychoéducation et d'aborder quelques enjeux propres à cette profession, notamment ceux de son identité collective et de sa reconnaissance. Puisque la psychoéducation est relativement peu connue, une présentation plus large s'avérait nécessaire. En outre, cela permettait d'offrir quelques repères contextuels utiles à la compréhension des résultats de la recherche. Avant de clore sur la formulation du problème et de la question de recherche, ce chapitre, consacré à la problématique, présente quelques-uns des enjeux soulevés par les discours prépondérants autour de la place de la famille dans l'intervention socioéducative.

Le deuxième chapitre propose les principaux concepts théoriques sous-jacents à la démarche de recherche. Il y est essentiellement question de la pratique professionnelle sous ses diverses dimensions. Les dimensions épistémologiques de la pratique qui se montrent dans la construction d'un savoir professionnel occupent la première partie du chapitre. Elles sont suivies d'une présentation d'aspects qui situent la pratique professionnelle dans l'univers social: les qualifications et la compétence; l'identité et la culture professionnelles; le contexte organisationnel. Des dimensions sociales, nous passons aux dimensions centrales de la pratique, celles qui se découvrent à l'analyse des actes posés par les acteurs. Deux éléments retiennent ici l'attention: le processus d'action et la situation interpersonnelle. Enfin, la pratique comme représentation, dernière partie du cadre théorique, tente un arrimage entre ces deux concepts clés. Après nous être arrêté à définir le concept de représentation, nous proposons son union à la pratique professionnelle par le biais de leurs communautés épistémologiques, d'une part, et de leur mode de révélation dans le discours des acteurs, d'autre part.

Le troisième chapitre s'applique à décrire la méthodologie empruntée pour mener à bien cette recherche. Avant de relater les étapes précises de la démarche, une première section fait mention des arguments qui militent en faveur d'une approche de type qualitatif et d'une perspective interprétative. La démarche méthodologique s'emploie ensuite à décrire le mode d'investigation et de collecte de données adopté de même que le site de la recherche choisi. Ces éléments du processus se voient spécifiés dans la partie suivante alors que sont décrits la sélection de l'échantillon et le déroulement des entretiens. Le chapitre consacré à la méthodologie se termine sur l'explication des procédures d'analyse appliquées aux données d'entretien. Ces procédures conjuguent un traitement vertical de chaque cas et un traitement horizontal par comparaison entre les cas.

Les deux chapitres suivants sont consacrés à la présentation et à la discussion des résultats. Ceux-ci sont d'abord exposés suivant les thèmes qui ont émergé des récits des psychoéducateurs. Ils sont classés sous deux rubriques: les modèles de pratique et les modèles de pratique avec les familles. La première rubrique veut rendre compte des éléments marquants qui structurent la pratique professionnelle dans sa globalité et telle qu'elle est construite cognitivement par les psychoéducateurs. La seconde, bien que partie de la première présentation, en constitue un objet distinct. Les éléments qui y concourent à la fois prolongent et particularisent, par leur organisation, la représentation de la pratique professionnelle auprès des familles. Ces deux parties sont plus descriptives qu'interprétatives même si, à l'occasion, de courtes discussions, appuyées de résultats issus d'autres recherches, en ponctuent le compte rendu. La présentation formelle des résultats se termine par le portrait de deux participants. Ces monographies d'une psychoéducatrice et d'un psychoéducateur veulent illustrer de manière plus dynamique comment se montrent et se construisent les représentations de la pratique. Elles permettent de suivre l'histoire de ces élaborations d'un point de vue idiosyncratique.

Dans le dernier chapitre, les résultats sont repris dans la perspective de donner réponse aux deux questions qui présidaient à la menée de cette recherche. Ainsi, la première partie de ce chapitre offre des propositions théoriques à la question de la structuration des représentations de la pratique avec les familles alors que la seconde se préoccupe des représentations produites par ce processus. La discussion qui accompagne cette

théorisation des discours puise dans des études et des réflexions parallèles au sujet des pratiques professionnelles et de leur élaboration. Cette thématique de recherche témoigne, ces dernières années, d'un dynamisme particulier auquel viennent contribuer nos propres résultats. Ceux-ci montrent en effet comment des intervenants psychosociaux, en présence d'un objet moins familier de leur pratique, construisent une image signifiante de cette pratique en organisant ses différentes composantes, personnelles, contextuelles et sociales. Ce processus d'élaboration fait large place à l'expérience, particulièrement quand il s'agit de définir sa relation aux parents. Il interroge de plus les conditions qui accompagnent sa réalisation, conditions reliées au contexte de travail et qui supportent plus ou moins le processus de réflexion sur l'action. La découverte de ces éléments et conditions contributifs de la structuration des représentations au sujet de la pratique auprès des familles comporte des retombées, entre autres sur la formation des psychoéducateurs et sur leurs conditions d'emploi. Ces retombées feront l'objet de la conclusion de cette thèse.

CHAPITRE I

LA PLACE DE LA FAMILLE DANS LE CHAMP SOCIOÉDUCATIF

Dans le champ des services éducatifs et sociaux, la famille est aujourd'hui reconnue comme acteur important du système d'intervention auprès des enfants.

Les critiques des mesures sociales, parfois coercitives, qui tendaient à placer les bénéficiaires en position d'assistés passifs, mais aussi la limitation des budgets sociaux ont conduit à une plus grande prise en compte de la part des familles et de leur rôle socio-éducatif. Dans le même temps, un discours récent, qui émane du monde de l'entreprise, préconise un véritable partenariat entre la famille et l'État. La famille serait en train de passer de la position de "bénéficiaire", de "cliente", à celle d'usager, voire de "partenaire". (Boutin et Durning, 1994, p. 26)

L'examen des discours tant politique et juridique que scientifique permet de prendre la mesure de cette orientation idéologique et pratique. À sa façon et selon ses intérêts, chacun d'eux contribue à façonner et à légitimer ce que l'on pourrait qualifier de nouvelle perspective. La psychoéducation, profession qui s'intéresse aux personnes présentant des difficultés d'adaptation, emprunte progressivement ce que d'autres nomment le «virage famille».

Après avoir décrit la scène politique et législative sur laquelle se place l'intervention socioéducative auprès des enfants, la première partie de la problématique aborde un ordre parallèle de discours, celui provenant des théoriciens et des cliniciens du développement de l'enfant. En second lieu, la place de la famille est exposée à travers le discours sur la pratique professionnelle en psychoéducation, non sans rappeler les référents qui lui ont servi de cadre au cours de son histoire, mémoire de sa culture actuelle. En conclusion de ce premier chapitre, il sera fait état de quelques questions suscitées par la mise en oeuvre du partenariat souhaité entre famille et intervenants.

1.1 Le discours politique et juridique

Le discours politique renvoie principalement au rapport entre l'État et ses citoyens, ou, selon Roy, Lépine et Robert (1990), à la relation entre un ordre public et un ordre privé. Concrètement, ce partage des responsabilités se traduit dans des énoncés et des lois qui orientent et encadrent les actions et les attentes de l'État vis-à-vis des citoyens. En ce qui touche la famille et, éventuellement, les enfants en difficulté d'adaptation, certaines orientations politiques et législatives sont à considérer, tout en les situant dans le contexte social qui les voit naître. En effet, le rôle de l'État vis-à-vis des familles change au gré de l'évolution des sociétés. Pitrou (1994b) note, entre autres, que des *coups d'accélérateur* particuliers sont donnés aux interventions publiques «soit lors des périodes de crise (guerre, chômage), soit lorsque les modèles familiaux sont ébranlés, soit lorsque les impératifs économiques prédominent, ces trois facteurs étant souvent interdépendants» (p. 30). Il paraît difficile d'aborder les dimensions politiques et juridiques qui touchent la famille sans quelques repères socio-historiques. Prenant comme étape charnière l'État-providence, nous parcourons deux étapes importantes de l'histoire du Québec: l'État-providence et le post-État-providence ou néolibéralisme.

1.1.1 L'État-providence

Dans la période précédant l'avènement de l'État-providence, l'État se préoccupe peu du social et considère la famille comme un acquis, certes essentiel, mais ne nécessitant que peu de support de sa part (Godbout, 1990). Ce sont des initiatives privées, souvent religieuses, qui prennent en charge les enfants dans le besoin. L'entrée en vigueur d'une première loi de la protection de la jeunesse en 1951 ouvre cependant la porte à une substitution de l'État aux parents et établit «le principe et la pratique selon lesquels il y a nécessité d'intervenir dans la vie familiale dans certaines situations de danger pour protéger les enfants» (Gouvernement du Québec, 1990, p. 31).

Les années soixante sont marquées au Québec par la Révolution tranquille, dont un des effets sera la perte d'influence des communautés religieuses sur les institutions telles la famille et l'école (Baillargeon, 1996); l'État affirme progressivement son intervention dans la vie privée, notamment en assurant des fonctions d'assistance et de surveillance à l'endroit des familles. B.-Dandurand (1987) décrit ainsi ce changement:

Au sein des appareils bureaucratiques de l'État, qui se multiplient pour prendre le relais de l'Église dans les domaines éducatif et socio-sanitaire, apparaît un cortège de professionnels porteurs d'une nouvelle instance de légitimation, la science [...] ces experts prendront la relève de l'Église déclinante et tenteront d'énoncer une nouvelle culture familiale, désormais plus "laïcisée": elle est basée sur le droit et la science plutôt que sur la doctrine et la morale catholique. (p. 10)

Le modèle de l'État-providence s'installe. Il prend assises sur une nouvelle richesse collective et un idéal d'égalité des chances pour tous. Pour Boulianne (1991, in GIFRIC), ces deux prémisses légitiment une intervention de l'État dans le champ du social, intervention à la fois active et corrective, notamment par la mise sur pied d'une gamme de services éducatifs et sociaux à l'intention des familles. C'est ce qu'atteste le rapport Castonguay-Nepveu sur la santé et le bien-être social en reconnaissant que «la société se rend maintenant responsable d'une foule de fonctions qui relevaient autrefois de la famille» (Groupe de recherche Éthos, 1990, p. 4).

Le principe de l'égalité des chances dans la société se voit principalement affirmé par la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* adopté en 1975. Prépondérante à toute autre loi, la Charte reconnaît entre autres à l'enfant et à la famille un certain nombre de droits: droit de l'enfant à recevoir protection, sécurité et attention; droit pour la personne et sa famille à bénéficier d'assistance financière et de mesures sociales; droits, obligations et responsabilités égaux des époux vis-à-vis la survivance et l'éducation de leurs enfants communs (Castelli, 1990). Ce faisant, la Charte consacre la famille comme sujet de droits et oblige l'État à penser famille (Groupe de recherche Éthos, 1990).

Presque simultanément, en 1977, une réforme majeure du code civil du Québec reconnaît l'égalité des sexes au sein de la famille et modifie le concept de puissance paternelle pour celui d'autorité parentale. Cette dernière est définie comme un ensemble de droits et devoirs quant à la garde, la surveillance et l'éducation des enfants

(Ouellette, 1991). L'autorité parentale devient «une fonction sociale plutôt que l'exercice d'un droit absolu d'une personne sur une autre personne» (Roy, Lépine et Robert, 1990, p. 27).

Ces législations ouvrent la voie à un plus grand contrôle de l'État sur les parents. Pour Deleury, Cloutier et Binet (1985) la socialisation des enfants devient un bien social plus qu'un bien privé: «... les droits de l'enfant et la défense de son intérêt interrogent ses conditions de vie et de socialisation et la possibilité de contrôle étatique sur ces conditions» (p. 10). C'est l'esprit de la *Loi de la protection de la jeunesse*, adoptée en 1977, qui, tout en réitérant la responsabilité parentale de pourvoir au soin, à l'entretien et à l'éducation des enfants, affirme l'intérêt et les droits de l'enfant (Groupe de recherche Éthos, 1990). Ainsi, lorsque la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis, «l'État peut exercer un contrôle direct sur les titulaires de l'autorité parentale» (Roy, Lépine et Robert, 1990, p. 27) allant jusqu'à la déchéance de l'autorité parentale, mesure ultime prévue par le Code civil.

La Loi sur la protection de la jeunesse prévoit, à partir des signalements acheminés aux directeurs de la protection de la jeunesse, la prise en charge administrative et, éventuellement, judiciaire de la situation des enfants dont la santé, la sécurité ou le développement sont ou peuvent être considérés comme compromis. Il s'agit là d'un premier mécanisme de contrôle de l'autorité parentale (Joyal, 1987, p. 156).

Autre illustration de l'enjeu social qu'est devenu le bien-être des enfants, l'obligation, pour toute personne, de signaler le cas d'un enfant qui serait abusé sexuellement ou maltraité physiquement. Pour les professionnels oeuvrant auprès des enfants, cette obligation est plus large: elle s'étend à toute situation susceptible de compromettre la sécurité ou le développement d'un enfant. En outre, comme le notent Roy, Lépine et Robert (1990), les évaluations de la compétence parentale exigées dans diverses circonstances (signalements, adoptions, divorce) s'articulent et se structurent autour de l'intérêt de l'enfant.

1.1.2 L'État néolibéral

La crise financière des années quatre-vingts oblige l'État à réduire le coût de ses dépenses et, conséquemment, à se désengager de certains services publics (Baillargeon, 1996). La privatisation de certaines activités de l'État et l'adoption d'un modèle de gestion semblable à celui des affaires privées comptent parmi les propositions des tenants d'un modèle néo-libéral où «l'intervention étatique doit être de type supplétif, palliatif et de dernier recours.» (Boulianne, 1991, in GIFRIC, p. 28). Les services sociaux et de la santé, parce qu'ils dépendent largement des budgets gouvernementaux, sont particulièrement touchés. Comme le souligne Pitrou (1991),

le débat social se cristallise autour de domaines où la demande en services est particulièrement forte, et dont la charge financière est croissante pour les budgets sociaux: la petite enfance, le soin aux malades, la prise en charge des personnes dépendantes. (p. 296)

Toutefois, selon plusieurs, ce néolibéralisme naissant ne s'appuie pas que sur des motifs économiques. Une idéologie davantage individualiste vient aussi servir le non-interventionnisme des gouvernements (Boulianne, 1991, in GIFRIC; Godbout, 1990; Pitrou, 1994b). Les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne, adoptées quelques années plus tôt, auguraient ce changement de mentalité en faveur de l'affirmation et du respect des droits individuels. Désormais, en autant qu'elle n'entrave pas des libertés ou des droits concurrents, la liberté individuelle des citoyens est protégée et l'État agit comme un «bras séculier» dont l'intervention n'a pour but que de garantir un ordre social minimal (Groupe de recherche Éthos, 1990). Le mouvement de déprofessionnalisation invoqué par Roy (1990, in Roy, Lépine et Robert) participe également de ce contexte qui contribue au désengagement de l'État. Cet auteur observe que les critiques à l'égard de la professionnalisation des services et de l'institutionnalisation de certaines catégories de personnes, les enfants victimes d'abus ou de négligence par exemple, s'accompagnent d'un éloge de la nature, des milieux de vie naturels et de l'autonomie. La désinstitutionnalisation des personnes handicapées ou souffrant de maladie mentale, de même que le virage ambulatoire plus récent, se voient ainsi supportés «par un discours soulignant les avantages du cadre familial pour assurer le bien-être, sinon la guérison, de ces personnes et proclamant la

nécessité pour les "aidants naturels" de se responsabiliser face au membres plus fragiles de la famille» (Baillargeon, 1996, p. 29).

La réitération des droits et des responsabilités familiales vis-à-vis ses membres apparaît donc légitimer, autant que la diminution des moyens financiers, le désengagement de l'État et la réduction des services publics aux familles. Sous l'influence du néolibéralisme, la prise en compte, voire le respect des volontés et des pratiques de chaque famille, devient un thème marquant des services publics. Dorénavant l'État, plutôt que de prendre en charge la famille, allant parfois jusqu'à s'y substituer, doit l'assurer de son soutien et agir en partenariat avec elle.

La création d'organismes consultatifs à l'appareil gouvernemental tels le Secrétariat à la famille en 1984 et le Conseil de la famille en 1988 sont significatifs de cette volonté de reconnaître la «contribution sociale des parents comme premiers responsables des familles et de la prise en charge des enfants (qui) mérite d'être soutenue et encouragée par la volonté collective» (Groupe de recherche Éthos, 1990, p. 14). Par ailleurs le livre vert sur les familles (1984) et le premier énoncé de politique familiale (1987) orientent les efforts vers une consolidation de la structure familiale, celle-ci étant considérée comme une valeur sociale et le milieu premier d'éducation des enfants. Les plans d'action en matière de politique familiale qui s'ensuivront (1989-1991, 1992-1994) présentent des objectifs qui concrétisent cette orientation. Ainsi, *Familles en tête* (Secrétariat à la famille, 1992) souhaite une «diminution du recours au placement et (un) accroissement du soutien aux parents en vue de la sauvegarde de la famille» (p. 28).

Poursuivant cette ligne de pensée, le guide du Conseil de la famille à l'intention des intervenants (1989) et le rapport du groupe de travail sur les jeunes (Bouchard, 1991) privilégient les relations de partenariat entre professionnels et parents et le renforcement des compétences éducatives parentales, dans une optique de prévention. C'est aussi l'orientation de la *Politique de la santé et du bien-être* (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1992) qui, s'inspirant des rapports commandés par le Ministère de la santé et des services sociaux (Bouchard, 1991; Harvey, 1991; Jasmin, 1992), recommande des actions préventives de soutien aux familles afin de minimiser les risques d'abus sexuel, de négligence et de violence à l'endroit des enfants. Enfin, plus

récemment, un rapport du Comité consultatif sur le développement de solutions de rechange en matière de placement d'enfants (M.S.S.S., 1994) propose des mesures qui contribuent à «minimiser les risques encourus par un jeune, à diminuer sa souffrance, à favoriser son développement et à soutenir sa famille» (p. 13). Le soutien à la famille y est affirmé comme une priorité dans la recherche de solutions au placement, mesure surutilisée au Québec d'après les auteurs de l'étude.

Deux lois importantes pour les intervenants psychosociaux viennent également supporter ces orientations. La *Loi de la protection de la jeunesse* a aussi comme projet l'amélioration de la capacité parentale. En effet, même si elle prévoit à l'article 91 la possibilité d'un retrait de certains droits des parents, de façon générale, les parents restent titulaires de l'autorité parentale. Les mesures mises en place dans le cadre de cette loi doivent demeurer les plus respectueuses possibles des droits de l'enfant et de ses parents. Plutôt que de se substituer aux parents, la Loi de la protection de la jeunesse incite à «aider sans déresponsabiliser» (M.S.S.S., 1989, p. 33).

Dans le champ de l'éducation, c'est la *Loi sur l'instruction publique* (1988) qui rend compte, dans son esprit et ses mécanismes, des «consensus sociaux, notamment en rapport avec [...] les relations entre ses agents d'éducation: les parents, les enseignants, les autres personnels, les élèves et le directeur ou la directrice de l'école» (Ministère de l'éducation du Québec, 1989, p.1). Aux dires du Ministère, la participation des parents au projet scolaire se voit «revalorisée» par la création de structures d'échange entre ces deux agents: dans chaque école, l'assemblée de parents, le conseil d'orientation et le comité d'école veulent assurer l'implication des parents. De plus, pour chaque enfant nécessitant des services particuliers, un plan d'intervention doit être établi avec la participation des parents. Pourtant, près de dix ans après son adoption, le Conseil de la famille (1995) constate que «les structures mises en place par la *Loi sur l'instruction publique* ne répondent pas de façon satisfaisante à tous les utilisateurs et qu'elles ne favorisent guère l'ouverture de l'école à la famille» (p. 39). Les auteurs de ce document, soumis à l'occasion des États généraux sur l'éducation, affirment qu'un changement d'attitudes et de pratiques s'avère nécessaire pour que soit réellement reconnue la place des parents dans l'école. La collaboration des parents y est jugée essentielle à la résolution de plusieurs problèmes sociaux tels la violence ou le décrochage.

Nous concluons cette partie consacrée aux discours politique et juridique qui impriment un certain esprit aux interventions socioéducatives envers les enfants par quelques idées tirées des *Nouvelles dispositions de la politique familiale* (Gouvernement du Québec, 1997). Le gouvernement du Québec y exprime sa volonté à «continuer à promouvoir et à soutenir la vie familiale, en adaptant ses politiques aux changements qui ont marqué la structure et l'organisation des familles» (p. 3). Ces changements sont d'ordre sociologique alors qu'en 1995, 20% des familles québécoises étaient monoparentales et 10% recomposées. Ils sont aussi d'ordre socioéconomique, dus à l'état du marché du travail et à la précarité économique. La politique familiale proposée repose sur un principe de base: «reconnaître aux parents la responsabilité première de subvenir aux besoins de leurs enfants et à l'État un rôle de soutien» (p. 11). Elle poursuit trois objectifs: «assurer l'équité par un soutien universel aux familles et une aide accrue aux familles à faible revenu; faciliter la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles; favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances» (p. 11).

Pourtant, bien que l'ensemble de ces orientations politiques reconnaisse que «la mise au monde et le soin d'un enfant représentent une contribution sociale importante et que les parents doivent être soutenus collectivement», Baillargeon (1996) se fait la porte-parole de ceux qui croient que, dans les faits, l'État «semble déterminé à en laisser la charge aux familles, et en particulier aux mères» (p. 30). C'est aussi l'opinion de Pitrou (1994b) qui craint que la valorisation de la famille devienne l'argument d'un désinvestissement étatique dans la prise en charge des personnes en difficulté.

1.2 Le discours scientifique

Pendant que la société québécoise, à l'instar d'autres sociétés occidentales, modèle les relations entre l'État et ses citoyens à travers des structures et des règles précises, le monde de la recherche se préoccupe de l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant. La construction de nouvelles théories et leur diffusion contribuent ainsi à la mise en place d'approches socioéducatives à l'enfance où la famille occupe un rôle accru. Dans la réalité, les deux mouvements s'enchevêtrent, s'interpellent, sans que l'on puisse donner préséance à l'un ou l'autre, au scientifique ou au politique. Par exemple, si la désinstitutionnalisation et l'orientation communautaire des services éducatifs et sociaux se justifient par une diminution des ressources publiques, elles reçoivent aussi l'aval de chercheurs et de cliniciens.

Il faut se rappeler que lorsque nous avons opté pour la "communautarisation" des services à la personne et à sa famille, notre société occidentale optait, sans trop le savoir, pour un changement de valeurs de société qui reconnaît les ressources de la personne, de la famille et de la communauté comme essentielles au développement de et à l'épanouissement de chaque citoyen; la famille comme milieu le plus important; les parents comme les premiers éducateurs de leur enfant et les ressources de la communauté comme nécessaires à l'adaptation de l'individu à son milieu de vie. (Bouchard, 1988, p. 159)

Derrière les pratiques mises de l'avant pour supporter ou assister les familles existent des conceptions théoriques de ce qui fait problème, conceptions elles-mêmes sous-tendues par des approches du développement de la personne. Ainsi, une conception intrapersonnelle des difficultés d'adaptation a moins de chance qu'une vision interpersonnelle de préconiser des actions fondées sur l'interaction entre l'enfant et ses parents. Par contre, les courants systémiques et écosystémiques ne peuvent, de par leurs postulats, ignorer la contribution de la famille et de l'environnement plus large, tant au moment de l'interprétation du problème que lors de la découverte de sa solution (O'Callaghan, 1993). La présentation de ces grands courants théoriques fera l'objet de la première partie de cette section consacrée au discours scientifique. Puis, dans un second temps, il sera question des pratiques cliniques et éducatives auprès des familles telles qu'elles se présentent actuellement.

1.2.1 Les courants théoriques

Longtemps le paradigme dominant de la psychologie fut celui de la psychanalyse (Mucchielli, 1993) et des conceptions psychodynamiques du développement de la personne. Première théorie psychologique à reconnaître l'influence des expériences infantiles dans le développement de la personnalité, la psychanalyse soutient que les communications intrafamiliales, et particulièrement celles vécues à la période oedipienne, sont à la source des conflits internalisés rencontrés dans la vie adulte. «L'enfance est la période où la libido (énergie globale des pulsions) subit des transformations, des déformations ou des fixations pathologiques qui donneront plus tard des troubles de la conduite ou des maladies mentales» (Mucchielli, 1993, p. 28). La mère en particulier occupe une place centrale dans la psychanalyse. Serrurier (1992) exprime comme suit cette thèse:

pour tout être né d'une femme, cette femme - ou son substitut - est le premier "objet d'amour". Elle dispense la nourriture, elle dispense la tendresse et les soins: tout vient d'elle. Son absence, ou même le retard apporté à la satisfaction d'un besoin sont pour l'enfant sources d'angoisse incommensurable. (p. 83)

Les travaux de Spitz (1958) sur les enfants privés de soins maternels par hospitalisation et ceux de Bowlby (1969) sur la relation d'attachement entre l'enfant et sa mère viennent, à leur façon, poursuivre cette idée d'une responsabilité première de la mère dans le développement de l'enfant et, conséquemment, des difficultés qu'il peut manifester. Encore aujourd'hui cette thèse conserve une certaine valeur comme en fait foi l'examen des périodiques spécialisés en psychologie clinique et en psychiatrie réalisé par Toharia et Hausfather (1996).

Outre la psychanalyse, d'autres courants théoriques mettent également l'accent sur l'individu. Ainsi la conception humaniste existentielle dont Rogers (1961) fut l'un des précurseurs adopte un modèle cognitif plutôt qu'énergétique en accordant à l'expérience perceptive actuelle un rôle déterminant dans les comportements individuels (Huber, 1996). D'après cette théorie, chaque être humain possède en lui ce qu'il faut pour se développer et s'adapter, en autant «que le contexte dans lequel il se trouve soit suffisamment permissif et aidant» (Boutin et Durning, 1994, p. 132). Il sait reconnaître de ce qui est bon pour lui et veille «à ce qu'il y ait une certaine congruence,

un certain accord entre son expérience et son *Self*» (Huber, 1996, p. 216). Lorsque survient une discordance entre le *Self* et l'expérience, la personne ressent de l'anxiété, de la tension et réagit par la mise en place de mesures défensives. Il importe donc que l'enfant se développe dans un contexte familial qui puisse répondre à ses besoins de considération inconditionnelle, d'acceptation, d'appréciation et d'amour.

Lorsque ceux-ci (les parents) ont une "considération positive inconditionnelle" pour leur enfant et valorisent toutes les expériences qu'il peut faire de lui-même, toutes ces expériences pourront être vécues comme valables. Si, par contre, les parents ne manifestent cette considération positive qu'à certaines conditions, l'enfant exclura ses expériences qui ne répondent pas à ces conditions. (Huber, 1996, p. 218)

La perspective humaniste insiste sur la relation interpersonnelle, sur les significations de la communication, sur l'expérience vécue par chacun. En ce sens, elle s'attarde aux attitudes parentales qui favorisent l'estime de soi de l'enfant, le développement de son identité, de son *Self*.

Ces conceptions théoriques, dites centrées sur la personne, adhèrent le plus souvent à un modèle que Chamberland (1996) nomme «biomédical»; ce modèle postule l'existence d'une relation causale linéaire entre un déterminant - les variables microsociales et physiques - et un problème. Lorsqu'une difficulté survient dans le développement de l'enfant, les causes en sont presque exclusivement les caractéristiques intrapsychiques de l'enfant ou des parents. Cette façon de formuler le problème est également celle de l'approche clinique telle que décrite par Roy, Lépine et Robert (1990) en ce qu'elle «s'intéresse plus particulièrement aux caractéristiques personnelles et aux attitudes des parents qui entrent en jeu dans l'exercice de leurs rôles parentaux» (p. 31).

À l'opposé des théories intrapsychiques, les théories de l'apprentissage mettent l'accent sur les conditions de l'environnement, dont le contexte familial, qui déterminent l'acquisition des comportements. Sous de multiples formes, le béhaviorisme soutient que les comportements sont appris par contingence de stimulus et de réponse, que ce soit par conditionnement direct ou indirectement, par modelage ou imitation. Ces théories associationnistes conçoivent le problème comme un comportement appris et

maintenu à travers les échanges quotidiens avec l'environnement, dont les processus de renforcement de la part des parents (Dumas, 1988).

En continuité avec le courant behavioriste, apparaissent des modèles qui tiennent compte des processus mentaux ou des cognitions impliqués dans l'apprentissage (Huber, 1996). Par exemple, le behaviorisme sociocognitif tient compte «de ce que l'individu est adaptable, en continuelle relation avec son environnement et que les changements de ses comportements peuvent être dus à ses histoires de vie et à la variété de ses processus cognitifs» (Laplante, 1995, p. 81). Il libère ainsi l'être humain du déterminisme que lui attribuaient les premiers modèles behavioraux. La manière dont l'individu interprète et répond aux événements qu'il rencontre au cours de son développement influence ses comportements (Dumas, 1988). Les théories sociocognitives adoptent une épistémologie cognitivo-développementale du problème; l'accent est mis sur la construction de la réalité davantage que sur le comportement observable. Dumas (1988) dira par exemple que

le comportement antisocial (de l'enfant) est acquis au cours d'interactions sociales avec les adultes et les pairs, non pas en réponse directe à des contingences spécifiques, mais au travers d'un processus de médiation cognitive qui se reflète dans la façon dont l'enfant évalue ces contingences, anticipe les réactions d'autrui et dirige ainsi son comportement. (p. 102)

Hors des courants théoriques centrés sur la personne et de ceux qui s'attardent aux conditions de l'environnement, une «nouvelle psychologie» préoccupée des interactions qui s'interpénètrent dans un système occupe un espace de plus en plus important dans le discours scientifique.

La nouvelle psychologie s'intéresse aux individus en tant qu'appartenant à un système d'interactions faisant intervenir d'autres individus. La nouvelle psychologie abandonne le terrain intrapsychique des pulsions pour se centrer sur les représentations que les sujets ont de leurs relations avec les autres, et les systèmes des relations joués dans les interactions. (Mucchielli, 1993, p. 124)

Le comportement humain est abordé sous l'angle de la communication interactive qu'entretient l'individu avec les autres, dans un contexte social, plutôt que sous l'angle d'un processus intrapsychique, dont la composante sociale serait absente (O'Callaghan, 1993). Ce courant est issu de la théorie générale des systèmes (Bateson, 1972; von

Bertalanffy, 1968) et des théories de la communication (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1967).

Nouveau mode d'approche, elle est différente de la méthode analytique, qui cherche à isoler dans la réalité des chaînes causales, expliquant les faits par leurs causes et le compliqué par l'élémentaire. Globale, l'approche systémique prend en compte la totalité des éléments d'une situation et aide à décrire la complexité organisée; l'accent est mis sur l'interdépendance des éléments des systèmes. (Massa, 1992, p. 149)

Une des contributions importantes de l'approche systémique concerne la compréhension de la famille. Même si l'anthropologie s'était déjà penchée sur la famille comme système, la recherche en psychologie, n'avait, avant les années cinquante, pas dépassé l'étude du lien mère-enfant et des effets des relations infantiles vécues avec les parents sur le psychisme adulte (Morval, 1985). On doit donc aux théoriciens et aux praticiens systémistes d'avoir éclairé la structure, les fonctions et les processus dynamiques de la famille.

Une famille peut donc être considérée comme un système en interaction: les objets en sont les membres en interdépendance avec d'autres membres, ce qui lui assure une certaine cohérence. Comme ces relations sont durables et importantes pour chacun, la famille constitue un système stable, en interaction continue, ce qui lui permet de conserver une certaine permanence. Enfin, elle échange matière, énergie et information avec son milieu, tout en gardant une certaine autonomie, ce qui en fait un système ouvert, par opposition à un système clos qui ne reçoit ni n'envoie d'énergie sous aucune forme. (Morval, 1985, p. 18)

L'approche systémique a notamment démontré l'existence de sous-systèmes à l'intérieur de la famille, sous-systèmes possédant leurs frontières et susceptibles de créer alliances et coalitions. Des fonctions, des rôles et des règles structurent la vie familiale et ses processus d'interaction. Chaque famille possède son histoire, connaît des cycles de développement et rencontre des événements qui la forcent à changer et à s'adapter (Morval, 1985; Turnbull et Turnbull, 1990). Outre l'apport de ces notions à la compréhension des dynamiques familiales, la théorie systémique a également mis en lumière l'importance de la communication dans toute relation humaine. Certaines stratégies d'interaction et de communication, dont celle de la double contrainte observée par Bateson et son équipe de Palo Alto (Morval, 1985), seraient ainsi responsables de l'inadaptation de la famille.

Selon cette perspective, les problèmes de l'enfant, plutôt que d'être liés à des caractéristiques personnelles, doivent être situés dans le contexte des interactions qu'il entretient avec sa famille.

Dans cette optique, la famille est considérée comme un système vivant d'éléments interdépendants cherchant à maintenir inchangé son «milieu interne», le symptôme déviant étant un mécanisme d'autorégulation à cette fin: système apparemment «stable» mais en continuel changement, l'évolution du système-famille et l'évolution de chacun de ses membres se trouvant dans un rapport réciproque. (Capul et Lemay, 1996, p. 243)

Selon Dumas (1988), il s'agit ici d'une épistémologie cybernétique: le comportement de l'enfant «est appris et maintenu par des modèles inadaptés d'interaction et de communication au sein du système familial» (p. 113).

Dans la foulée de la précédente, l'approche écologique ou écosystémique, développée principalement par Bronfenbrenner (1979), élargit le concept de système à l'environnement défini comme l'ensemble des conditions d'existence avec lesquelles l'être humain entre en interaction. Elle postule l'existence d'interactions entre quatre sous-systèmes différents (Bronfenbrenner, 1979; 1993). Le *microsystème* est constitué des patterns d'activités, des rôles et des relations interpersonnelles expérimentés par l'enfant dans son contexte immédiat; les éléments physiques, sociaux et symboliques avec lesquels il entre en contact l'amènent à s'engager dans des interactions et des activités de plus en plus complexes. Le *mésosystème* concerne les relations et les processus qui unissent deux ou plusieurs milieux fréquentés par l'enfant, par exemple, entre l'école et sa famille ou entre celle-ci et son réseau d'amis. La synergie entre ces milieux sera plus ou moins propice au développement de l'enfant. Une présence réelle de l'enfant et le fait qu'il puisse interagir avec les personnes ou les objets de la situation immédiate caractérisent ces deux premiers sous-systèmes alors que les deux suivants sont hors de portée de son action. L'*exosystème* se définit par les relations et les processus entre deux ou plusieurs contextes dont au moins l'un d'eux n'inclut pas l'enfant. Même en dehors de sa vie quotidienne, de tels contextes conservent une influence sur son processus de développement, que l'on pense par exemple au milieu de travail des parents. Quant au *macrosystème*, il s'agit de la

culture sociale, des attitudes, des croyances, des normes et des idéologies que véhicule la société à laquelle appartiennent l'enfant et sa famille.

Le modèle «Processus-Personne-Contexte-Temps» de Bronfenbrenner (1996) s'appuie sur l'existence de «processus interactifs progressivement plus complexes et réciproques entre un organisme bio-psychologique et les personnes, objets et symboles présents dans son environnement immédiat» (p. 13). Ces interactions, appelées processus proximaux, sont influencées d'une part par les capacités cognitives, affectives et comportementales des personnes, d'autre part par les caractéristiques de leur environnement. L'environnement inclut les contextes immédiats dont les propriétés sont changeantes. L'ensemble du processus est influencé par les relations entre ces contextes immédiats de même que par les contextes plus larges (Bronfenbrenner, 1993). Le modèle écologique se veut donc un modèle théorique qui cherche à intégrer les dimensions biologiques, psychologiques et sociales que les courants théoriques précédents avaient traitées de façon isolée (Bronfenbrenner, 1979).

Parmi les discours scientifiques ambiants dans le champ des sciences sociales et humaines, le modèle écologique du développement est probablement celui dont l'influence est la plus marquée actuellement (Chamberland, 1996). Lépine (1990, in Roy, Lépine et Robert) constate par exemple qu'à côté d'une interprétation clinique de la compétence parentale, évoquée plus tôt, co-existe une perspective environnementale ou écologique, intéressée par «les caractéristiques de l'environnement qui favorisent ou défavorisent l'exercice des rôles parentaux» (p. 29). Même la psychanalyse révisé sa conception initiale pour donner «part égale au père et à la mère dans le réseau des interactions relationnelles où se situe l'enfant durant son développement» (Lebovici et Soulé, 1977, p. 448), voire y inclure le réseau familial.

Nous prenons de plus en plus en compte le système familial, les relations mari-femme, ainsi que les relations parent-bébé et parent-enfant, réunissant ainsi sociologie et psychologie du développement. Cela s'étend, au-delà des rouages internes du système familial, à la famille dans son contexte écologique, et s'accorde avec les approches actuelles en thérapie qui mettent l'accent sur les tâches développementales des individus et des familles. (Hersov, in Anthony et Chiland, 1992, p. 39)

La recherche adopte elle aussi une perspective plus large. Preuve en est cette observation de Féger (1996) sur les recherches concernant les relations entre divorce et vie affective, sociale et cognitive de l'enfant.

Aujourd'hui, les travaux se veulent beaucoup plus pondérés et mettent en valeur l'influence d'un grand nombre de paramètres. En outre, on reconnaît qu'il n'y a pas nécessairement de liens directs entre les changements majeurs vécus au sein de la famille, telles la monoparentalité, la séparation, la recomposition familiale et les comportements ou leur rendement scolaire. (p. 22)

C'est pourtant une approche complexe qui rend ardu, voire impossible, l'établissement de liens directs de cause à effet entre un comportement et une cause, comme prétendaient le faire les théories précédentes. Comme le note Morval (1985, p. 27), «dans la pratique, il est plus simple de concentrer son attention sur un aspect particulier, suivant les besoins de la situation, tout en restant conscient du poids des autres facteurs».

Chacune de ces perspectives théoriques a conduit à développer des approches cliniques ou éducatives auprès des enfants et de leur famille. Ces pratiques feront l'objet de la partie suivante.

1.2.2 Les pratiques auprès des familles

Les pratiques auprès des familles présentent une variété de formes qui, entre autres, dépendent du rôle qu'on leur accorde dans l'étiologie du problème et dans sa résolution. L'abondance des programmes et des modèles d'intervention n'en permet pas une recension complète. En outre, plusieurs typologies de ces pratiques sont possibles. L'objectif de cette partie est de brosser un tableau des pratiques actuelles et de montrer comment elles participent du discours ambiant sur la collaboration entre professionnels et famille. Pour ce faire, les pratiques seront succinctement présentées selon deux types de classement, la première en relation directe avec les courants théoriques abordés précédemment, la seconde selon des critères plus pragmatiques.

Premier courant de l'histoire de la psychologie, la psychanalyse privilégie un traitement individuel des difficultés présentées par l'enfant dans lequel les référents à la famille sont facteurs explicatifs des difficultés individuelles et sujets à interprétation. Ayant longtemps prôné une coupure entre l'enfant et sa famille, les pratiques de collaboration avec les parents font peu partie de sa tradition (Turnbull et Turnbull, 1990). Les approches psychodynamiques qui en sont issues privilégient une intervention thérapeutique, plutôt qu'éducative. «L'objet famille est ici appréhendé dans ses dimensions de relations interindividuelles et de groupe, conscientes et inconscientes, sans que ce champ relationnel soit relié à la fonction éducative de la famille ou aux déterminants sociaux des processus familiaux» (Durning, 1988, p. 14). On ne peut cependant passer sous silence une contribution importante de la psychanalyse à l'intégration des parents dans le système d'intervention et qui a fait école: les «maisons vertes» popularisées par Françoise Dolto (Boutin et Durning, 1994). Ces lieux, quelques fois appelés «écoles des parents» sont «des espaces de parole pour des parents isolés où les professionnels, souvent de formation psychanalytique, facilitent une écoute personnalisée, des échanges entre les participants et une observation par les parents de leurs enfants dans un autre environnement» (Boutin et Durning, 1994, p. 137).

Le courant humaniste, nous l'avons vu, est particulièrement préoccupé par les attitudes parentales et les dimensions interpersonnelles de la relation parent-enfant. Il a inspiré plusieurs programmes d'aide aux parents dont le plus connu, peut-être, est celui de Thomas Gordon (1982). Pour ce clinicien, la formation parentale «doit tenir compte de la conscience, de la compréhension et de l'acceptation par les parents des sentiments (*feelings*) de leurs enfants» (Boutin et Durning, 1994, p. 132). Connu sous le nom de «Parents efficaces», son programme vise à habiliter les parents à élever des enfants plus responsables et à développer des relations intrafamiliales plus satisfaisantes (Boutin et Durning, 1994). Lors de séances de groupe, les parents sont appelés à apprendre des modalités de communication et de résolution de problèmes qu'ils devront par la suite appliquer à la maison. Outre la conception de programmes spécifiques, l'apport des théories humanistes aux pratiques psychosociales avec les familles se rapporte à l'adoption d'attitudes de «compréhension, de tolérance, de respect et d'acceptation

inconditionnelle envers les personnes» (Boutin et Durning, 1994, p. 132), attitudes généralisables à toutes formes de pratiques.

Pour leur part, les pratiques fondées sur les théories de l'apprentissage confèrent aux parents un rôle d'apprenants et d'enseignants par l'acquisition et l'emploi d'habiletés spécifiques au développement de l'enfant. Comme l'observe Dumas (1988, p. 109), la plupart des programmes d'entraînement aux habiletés parentales liés au courant béhavioriste partagent les caractéristiques suivantes:

- les intervenants ont recours à des techniques variées comme l'entretien, le modelage, le jeu de rôles, la pratique guidée et les tâches à faire à domicile pour enseigner aux parents, individuellement ou en groupe, à:
- a) définir leur comportement et celui de l'enfant en termes observables;
 - b) observer et noter plusieurs exemples spécifiques de ce comportement;
 - c) répondre de façon contingente et consistante au comportement positif ou négatif de l'enfant à l'aide de techniques d'apprentissage social.

Selon Boutin et Durning (1994), bon nombre de programmes de formation parentale s'inspirent plus ou moins ouvertement de ce courant, en mettant l'accent sur la transmission de connaissances et l'enseignement, par des experts, d'habiletés parentales censées favoriser le développement de l'enfant. Il n'est pas rare, non plus, de retrouver dans plusieurs programmes d'allégeance théorique humaniste ou systémique, des techniques de modification de comportement.

Enfin les théories systémiques, fortes de leurs connaissances du système familial, ont fait des thérapies familiales leur attribut principal. Ces thérapies se présentent sous de multiples formes; leur influence indéniable sur les approches éducatives auprès des familles (Blain et Boutin, 1993) justifie d'en traiter brièvement. Les thérapies structurales, d'abord, confèrent à la structure des relations à l'intérieur du système familial une importance capitale; c'est une faiblesse de la hiérarchie familiale qui est cause de pathologie (Laporta, 1996). Suivant cette école, les interventions pourront viser à établir des frontières plus claires entre parents et enfants, à briser les alliances dysfonctionnelles ou à aider certains membres de la famille à adopter des patterns de comportement plus appropriés (Fine, 1992). Une deuxième forme de thérapie familiale dite stratégique s'oriente davantage vers la résolution de problèmes; elle utilise une variété de stratégies, dont plusieurs indirectes, pour induire un changement. L'intervenant a pour rôle de briser les séquences dysfonctionnelles qui perpétuent le

problème dans une logique circulaire (Fine, 1992). Quant aux modèles communicationnels, ils s'attardent aux processus de communication inadéquats tels la double contrainte (Laporta, 1996). D'autres approches comme la thérapie brève, la thérapie orientée vers les solutions ou, plus récemment, les thérapies narratives font également partie des approches systémiques. Toutes ont développé des outils thérapeutiques qui circulent dans plusieurs milieux cliniques (Laporta, 1996).

Les pratiques avec les familles peuvent aussi être classées selon le niveau d'intervention. C'est la typologie empruntée par Fine et Carlson (1992) pour rendre compte du continuum de services psychoéducatifs offert aux enfants et à leurs parents. L'éducation parentale et l'intervention précoce composent un premier niveau, qualifié de préventif, qui prend place avant que les difficultés d'adaptation de l'enfant soient manifestes. Cette forme de pratique, qui s'adresse aux enfants, de la naissance à six ans, et à leurs parents, vise à «améliorer les habiletés ou les performances dans les domaines où existent des difficultés et à réduire la probabilité de difficultés futures chez le jeune enfant» (Boutin et Durning, 1994, p. 192). Elle s'appuie sur les constats suivants:

- 1) l'importance décisive des premières années sur le développement ultérieur de l'individu,
- 2) l'action capitale du milieu immédiat sur la formation de la personnalité et la genèse même de l'intelligence et
- 3) l'impact des modifications des structures familiales et sociales sur le comportement. (Boutin, 1988, p. 75)

De nombreux programmes d'intervention précoce et d'éducation parentale existent, tant au Québec qu'ailleurs, manifestes de l'intérêt et de la vigueur de ce courant de pratique (Boutin, 1988; Dansereau, Terrisse et Bouchard, 1990; Pourtois et Desmet, 1991; Terrisse et Boutin, 1994). Ces programmes comptent pour la plupart sur une collaboration active des parents, voire se complètent de programmes qui leur sont spécialement destinés.

À un second niveau, que Fine et Carlson (1992) qualifient de services indirects à la famille, l'intervention vise d'abord l'enfant. Les relations avec les parents se limitent à des échanges d'information afin de mieux connaître le milieu familial de l'enfant. Cette modalité de pratique rejoint des traditions cliniques plutôt intrapersonnelles. Elle peut aussi s'observer dans des milieux qui limitent le mandat de ses intervenants, l'école, par exemple.

L'implication directe de la famille couvre le champ des interventions et des programmes qui demandent aux parents une participation active. Cette perspective est fortement répandue. On observe en effet un certain consensus autour de la nécessité de travailler avec les compétences éducatives parentales, non plus en s'y substituant mais plutôt en les renforçant, d'établir un partenariat entre parents et intervenants (Féger, 1996; Pourtois et Desmet, 1991). Un bref tour d'horizon des programmes socioéducatifs récents montrent que la participation des parents, de la famille, voire de l'environnement large est tenue comme facteur de réussite des actions posées auprès des enfants (Cunningham et Davis, 1985; Dunst, 1990; Dunst, Trivette et Deal, 1988; Fine et Carlson, 1992; Hobbs *et al.*, 1984; O'Callaghan, 1993; Turnbull et Turnbull, 1990). La prise en compte des interrelations entre l'enfant, sa famille et le réseau de support social disponible (Bouchard, 1988; Boutin et Durning, 1994) situe ces pratiques dans le courant écologique, sinon écosystémique.

Enfin, le dernier niveau d'implication familiale et de services directs a trait aux thérapies familiales, traitées précédemment. Il apparaît opportun de traiter ici de la distinction entre éducation et thérapie puisque «très souvent les éducateurs aussi bien que les thérapeutes familiaux travaillent à l'intersection de l'éducation et de la thérapie» (Blain et Boutin, 1993, p. 65). Selon Ausloos (1996), la thérapie est «une démarche où la famille et le thérapeute ont pour projet un changement de la famille, de ses modes de fonctionnement et de ses règles pour arriver à un mieux-être en famille» (p. 535). Sous une perspective plus individuelle, elle vise l'élucidation des motifs à la base d'attitudes parentales inadéquates et met l'accent sur les affects (Blain et Boutin, 1993). Pour leur part, les interventions éducatives ont comme objet de modifier les comportements et les habiletés parentales; elles se centrent sur les capacités éducatives et la résolution de problème. Comme le rapportent Blain et Boutin (1993), les praticiens distinguent la psychothérapie et l'éducation en ce que la première implique un choix personnel à s'engager dans un processus de transformation interne alors que la seconde consiste en une transformation externe des habiletés et des valeurs parentales. Les interventions de type éducatif peuvent cependant profiter des connaissances et des outils développés par les thérapeutes familiaux. Ausloos (1996) suggère ainsi de pratiquer l'entretien familial, type d'intervention à la portée de la plupart des intervenants qui y auraient été sensibilisés. L'entretien familial, contrairement à la démarche thérapeutique, ne

nécessite pas une formation longue et difficile ni ne demande à la famille une motivation importante. Il vise à «établir un partenariat avec la famille pour l'amener à collaborer avec les intervenants en vue d'une meilleure utilisation des compétences et des ressources de la famille» (Ausloos, 1996, p. 535).

Il nous apparaît pertinent, en terminant, de souligner un principe qui traverse plusieurs pratiques actuelles avec les familles, celui d'*empowerment* (Cochran, 1986), traduit, le plus souvent, par «appropriation». Concrètement, le principe d'*empowerment* implique que toute intervention doit avoir comme finalité l'augmentation des compétences des personnes de façon à ce qu'elles soient davantage capables de mobiliser leurs propres ressources. L'apprentissage de nouvelles compétences doit se faire dans un contexte de vie réelle où chacun est reconnu comme expert; ainsi, le changement ne devrait être attribuable qu'aux acteurs mêmes, non aux professionnels ou au système d'aide (Dunst, Trivette et Deal, 1988; Laflamme et Marcotte, 1997).

L'ensemble des pratiques abordées ici révèle une préoccupation pour la famille qui peut prendre une forme plus ou moins engageante, demeurer de l'ordre du principe ou s'opérationnaliser dans des actions de partenariat réel.

En bref, on peut dire qu'une reconceptualisation de la relation famille-intervenant est manifestement en cours: les programmes tentent de mobiliser les forces de la famille et optent pour "une philosophie de l'assistance non démobilisante dans laquelle les intervenants font des choses avec les parents et non pas aux parents" (Weiss et Jacobs, 1988). Ainsi, on passe d'un modèle de parents considérés comme des récepteurs passifs à un modèle de parents producteurs de leur propre développement et de soutien auprès de leurs pairs et de la communauté. (Pourtois et Desmet, 1991, p.90)

Si, tous à la fois, les discours politiques, scientifiques et cliniques mettent de l'avant l'idée d'une collaboration avec les parents, en quels termes le groupe professionnel que forment les psychoéducateurs s'exprime-t-il à ce sujet? C'est de ce discours spécifique dont il sera question dans la prochaine partie, non sans avoir d'abord retracé l'histoire de cette profession, ses modèles d'origine et l'évolution de ses pratiques.

1.3 Le discours sur la pratique professionnelle en psychoéducation

Les psychoéducateurs et les psychoéducatrices¹ sont des intervenants de formation universitaire dont les actions sont dirigées vers les personnes en difficulté d'adaptation ou à risque de le devenir. L'Association des psychoéducateurs du Québec (APEQ) estime que, depuis qu'une formation universitaire est offerte au Québec dans ce champ², quatre milles diplômés en sont issus. La profession est en majorité féminine; en février 1996, les données de l'APEQ révèlent que 71,36% de ses membres sont de sexe féminin. Oeuvrant à l'origine auprès des enfants et des adolescents, les psychoéducateurs interviennent aujourd'hui auprès de personnes de tout âge et dont les problématiques sont multidimensionnelles et complexes (Renou, 1996).

On les retrouve en milieux scolaires aussi bien qu'hospitalier, depuis les garderies jusqu'aux foyers pour personnes âgées, à l'intérieur des centres jeunesse comme dans le réseau des organismes communautaires, auprès des personnes souffrant de déficiences intellectuelles ou de handicaps sensoriels et physiques... (Association des psychoéducateurs du Québec, 1997b, p. v)

Une part importante des praticiens de la psychoéducation est engagée auprès d'enfants présentant une déficience, vivant avec un handicap ou éprouvant des difficultés d'ordre socioaffectif. Selon les données disponibles à l'APEQ en décembre 1997, 21,1% de ses membres travaillent en centre de réadaptation, 15,9% en centre jeunesse et 13,8% en milieu scolaire. Ces données ne peuvent être tenues comme totalement fidèles à la réalité de la profession puisque les psychoéducateurs adhèrent volontairement à leur association. Elles indiquent toutefois qu'un nombre important de psychoéducateurs couvre le champ des clientèles enfance et jeunesse, soit leur champ d'intervention initial.

¹L'appellation *psychoéducateur* est propre au Québec. Ailleurs, dans le monde francophone, on utilise le terme d'*éducateur spécialisé*, profession intégrée au groupe des *travailleurs sociaux*. Au Québec, le terme *éducateur spécialisé* désigne plutôt les intervenants qui détiennent une formation collégiale professionnelle. Du côté anglophone, le psychoéducateur s'apparente au *child care worker*.

² Les premiers diplômes émis le sont par l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke. De 1954 à 1963, il s'agit de certificat en psychopédagogie de l'enfance inadaptée. Par la suite, soit jusqu'en 1969, le certificat est remplacé par la licence en éducation spécialisée. À partir de cette date, apparaissent des formations de premier et de deuxième cycles en psychoéducation.

Avant tout, les interventions du psychoéducateur se caractérisent par un contact direct avec la clientèle, le partage d'un vécu.

Le psychoéducateur appuie son intervention professionnelle sur l'établissement d'une relation éducative, à travers un vécu partagé avec les personnes concernées. À partir de leurs forces et en tenant compte de leurs limites et vulnérabilités, il favorise l'expression de leurs besoins par les sujets eux-mêmes. Il permet également l'appropriation de leurs intérêts et l'apprentissage de nouvelles conduites et compétences. Son action est centrée sur la conduite totale de l'individu et vise le rétablissement de l'équilibre entre celui-ci et son environnement. (APEQ, 1996, p. 4)

Son action professionnelle repose sur l'évaluation des forces et des difficultés d'adaptation de la personne dans les domaines cognitif, social, affectif et psychomoteur. Le psychoéducateur utilise pour ce faire des méthodes et des instruments combinant l'observation directe et indirecte. Par la suite, il conçoit, applique et évalue un plan ou un programme d'intervention visant à favoriser l'adaptation des personnes à leur environnement et ce, dans une perspective systémique et éducative (APEQ, 1997a; 1997b).

Le discours que tient actuellement la psychoéducation s'appuie sur ses premières pages d'histoire tout en continuant à se construire, au gré de l'évolution des théories et des pratiques dans les champs de l'éducation et de la psychologie. La suite de cette partie présentera les jalons de cette histoire jusqu'à esquisser les enjeux actuels de la pratique psychoéducative.

1.3.1 Évolution historique de la psychoéducation

La psychoéducation est née au Québec, au début des années cinquante alors que, dans le champ des services à la jeunesse en difficulté, la mentalité de charité chrétienne et de punition fait place à une approche de réforme, de protection puis de rééducation (Renou, 1989). C'est d'abord pour répondre au besoin d'une nouvelle approche clinique dans une institution pour enfants surdoués ayant des problèmes affectifs graves qu'un programme de formation du personnel est mis sur pied.

Comme le signale Guindon (1980, p. 60), pionnière de la psychoéducation,

ces "éducateurs" à formation nouvelle seraient capables de prendre en charge l'ensemble des besoins des enfants, partageant leurs expériences quotidiennes et les aidant sur-le-champ. En fait, un processus de rééducation totale, sur une base de 24 heures, était maintenant envisagé.

D'autres établissements, tel Boscoville, internat qui reçoit des adolescents délinquants, bénéficieront également de cette formation. Avec les années soixante, la psychoéducation passe d'une formation sur mesure rattachée à certains établissements à une formation universitaire de même type que celle des professions connexes. Les universités de Montréal et de Sherbrooke offrent d'abord une licence en éducation spécialisée (1964) puis un baccalauréat et une maîtrise en psychoéducation (1968). À cette époque, la psychoéducation se définit autour de trois axes: «la conception d'un modèle éducatif et thérapeutique des jeunes en difficulté, la mise sur pied d'une formation spécifique des intervenants, la création d'une nouvelle profession» (Renou, 1989, p. 65).

Trois personnes sont reconnues comme fondatrices de la psychoéducation: Jeannine Guindon, Gilles Gendreau et Euchariste Paulhus (Renou, 1989). C'est à Jeannine Guindon que la psychoéducation doit le modèle de rééducation qui, longtemps, l'identifie et la différencie des autres professionnels. *Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du Moi* (1969) repose sur une conception épigénétique du développement humain et sur l'existence d'un environnement socio-génétique. Ce modèle, inspiré pour une large part des théories d'Erickson et de Piaget, tient compte des composantes psychomotrice, affective, cognitive, sociale et morale de la personnalité. Plus spécifiquement, deux aspects du développement, parce qu'ils sont interreliés, attirent l'attention de Guindon (1980): les structures cognitives et la formation de l'identité. La formation de l'identité repose sur l'acquisition de la maîtrise du travail, elle-même étant tributaire de la différenciation des structures cognitives. Cette conception du développement de la personne, inspirée de la psychologie psychodynamique et des modèles interactifs et épigénétiques, conduit Guindon (1980) à élaborer un processus de rééducation par étapes, chacune ayant ses défis et ses forces vitales à alimenter en vue du développement autonome du Moi. Ce modèle s'apparente à une «thérapie de milieu dont l'alimentation est telle qu'elle

favorise une épigénèse correctrice» (Renou, 1991, p. 152). Les expériences menées aux Etats-Unis par Redl et Wineman (1951; 1952) constituent également une source d'inspiration importante pour ce modèle rééducatif.

La formation du psychoéducateur lui permet d'entrer en relation d'une manière significative avec l'enfant qui a besoin d'aide. Il partage en témoin concerné les événements de la vie quotidienne de l'enfant, soit par la vie de groupe, soit par un programme individualisé d'activités planifiées de façon à fournir à l'enfant les défis appropriés qui le conduiront à la découverte progressive de son identité positive. (Guindon, 1980, p. 63)

L'apport de Gendreau (1978; 1979) au modèle psychoéducatif originel a principalement trait à la conception d'un milieu rééducatif. Il emprunte à Piaget la notion d'interaction, l'appliquant aux relations entre les conduites individuelles et les conditions offertes par le milieu. Ceci l'amène à identifier «trois pôles dans l'évolution de tout individu et, par voie de conséquence, dans le champ de la réadaptation» (1979, p. 50): le pôle de la personne, sujet ou intervenant, le pôle des conditions externes et le pôle de l'interaction. Pour cet auteur, le milieu, tout comme l'activité réadaptative, peut être appréhendé selon dix composantes interreliées qui forment une structure d'ensemble dynamique; ce système est sujet à changement au moindre mouvement de l'une de ses composantes. Le psychoéducateur agit sur et avec cette réalité mésologique suivant trois fonctions essentielles qui sont: 1) d'organiser «les conditions nécessaires à l'alimentation du sujet, [...] d'aménager la réalité pour qu'elle soit en accord le plus possible avec les forces et les faiblesses des individus» (Gendreau, 1978, p. 52); 2) «d'animer les conditions qu'il a mises en place, de stimuler les schèmes de conduites que le sujet possède déjà, les forces qui sont en lui» (p. 53); 3) d'utiliser les événements, c'est-à-dire amener «une démarche d'intériorisation des expériences, telles que suscitées par le vécu partagé en cours d'animation et qui conduit à mieux saisir les relations causales en vue d'une généralisation» (p. 54).

Ce modèle de rééducation, basé sur un programme d'activités élaboré de telle sorte que «le sujet ne puisse sortir d'un cadre qui contrôle de façon stricte son comportement et le champ possible de sa production» (Renou, Laurendeau et Lavigueur, 1986, p. 16), est alors appliqué à des clientèles autres que les jeunes délinquants et dans des milieux différents de l'internat.

Au tournant des années quatre-vingts, des changements importants, d'ordre structurel et idéologique, se produisent dans la prise en charge des clientèles en difficulté. Ces changements ont des répercussions sur la pratique de la psychoéducation dont la remise en cause du modèle d'intervention initial développé par Guindon et Gendreau. La généralisation de ce modèle interroge en ce qu'elle tient peu compte du milieu, de l'âge et des caractéristiques des clientèles (Renou, Laurendeau et Lavigueur, 1986). La question que pose Grégoire (1980, p. 150) dans la *Revue canadienne de psychoéducation* reflète l'état des réflexions qui ont alors cours.

Peut-être pouvons-nous songer qu'une ou d'autres théorie(s) concernant la rééducation mais non basée(s) celle(s)-là sur le concept de l'autonomie du moi, pourrai(en)t elle(s) aussi permettre l'atteinte de l'objectif fondamental?

Dans son écrit sur l'histoire de la psychoéducation, Renou (1989) relève plusieurs éléments qui concourent à cette mise en cause. D'abord l'intégration scolaire des jeunes en difficulté et la restructuration des services sociaux viennent affaiblir l'influence, voire le pouvoir, que les psychoéducateurs ont eus jusqu'à alors; ceux-ci doivent dorénavant conjuguer leur pratique avec celle d'intervenants scolaires ou sociaux dont les modèles diffèrent du leur. Ensuite, la *Loi de la protection de la jeunesse* (1979), en favorisant le maintien du jeune dans son milieu naturel et la diversification des types de placement et de mesure applicables aux jeunes en difficulté d'adaptation, force les psychoéducateurs à «élargir leur action jusqu'à la réinsertion sociale, ce qui les mettra davantage en contact avec les familles et la communauté.» (Renou, 1989, p. 79). Cette orientation trouve support dans l'enquête Batshaw (1975) qui, en dénonçant certaines pratiques d'internement et de pouvoir qui ont cours dans les centres d'accueil pour jeunes, contribue à la critique des internats de réadaptation. Dans le champ de l'éducation, le rapport COPEX (M.E.Q., 1976) met de l'avant un modèle d'organisation de services en cascade qui puisse répondre plus adéquatement aux enfants ayant des besoins particuliers. Enfin, l'efficacité de l'approche rééducative traditionnelle auprès des jeunes délinquants est fortement ébranlée par l'évaluation qu'en fait Leblanc (1983), laquelle démontre qu'à long terme, une certaine proportion de jeunes ne maintiennent pas les acquis faits au cours du processus de réadaptation et même que certains d'entre eux s'en seraient aussi bien sortis en l'absence d'intervention spécialisée. En fait, le taux de réussite attendu de 90% est abaissé à 65% ce qui, selon

Gendreau *et al.* (1995a), provoque une panique presque foudroyante chez les intervenants en psychoéducation.

La transformation des structures d'aide aux jeunes en difficulté n'est, par ailleurs, pas étrangère à certains mouvements de pensée plus larges qui apparaissent dans le monde occidental à cette époque. Notons ici, à la suite de Renou (1989), la promotion de l'intervention communautaire, la remise en cause des structures scolaires (Illich, 1971) et réadaptatives (Neill, 1970) de même que le courant d'antipsychiatrie et la désinstitutionnalisation invoqué par Capul et Lemay (1996).

En effet, «de nouvelles conceptions se manifestent aussi en regard de la responsabilité de l'inadaptation du jeune. Désormais, celle-ci sera partagée par le milieu social dont la réaction sera considérée, en elle-même, comme un de facteurs de cette inadaptation» (Renou, 1989, p. 78). Un avis du Comité de la santé mentale du Québec (1985) affirme en ce sens que «la compétence et les facteurs de soutien de l'environnement peuvent représenter des facteurs de promotion et de protection de la santé mentale,» (p. 27). Le Comité ajoute que l'approche écologique qui cherche à lier les caractéristiques de l'environnement au bien-être des individus constitue une voie à privilégier pour une meilleure connaissance des problématiques d'adaptation. Parmi les recommandations de son étude, notons l'adoption d'une approche plus globale accentuant le rôle de la prévention et la reconnaissance du rôle primordial des parents dont le développement de la compétence doit être supporté. Alors qu'auparavant le retrait du sujet de son milieu naturel rendait possible une prise en charge totale par le milieu d'intervention, désormais l'intervention réadaptative ne peut plus ignorer le système familial dans lequel le jeune évolue.

Ces années de changements, que Renou (1989) qualifie d'«années de bouleversement», ont pour effet de faire naître de nouvelles pratiques.

Ceci donna lieu à la naissance de pratiques nouvelles d'intervention auprès de jeunes en difficulté d'adaptation, qui, partant d'une tradition institutionnelle, s'inspiraient tantôt de l'expérience des "éducateurs de rue", tantôt du travail social, de l'organisation communautaire, des pratiques de réseaux, etc., mais aussi des "commandes" formulées par les référents et de toutes sortes d'autres contingences propres à la situation particulière de chaque cas, sans oublier l'intuition personnelle et les goûts individuels de chacun des praticiens. (Belpaire, 1991, p. 61)

Au surplus, la présence de professionnels de la psychoéducation dans d'autres lieux de pratique que l'internat incite au développement de nouvelles pratiques. En particulier, la psychoéducation scolaire qui, outre l'intervention clinique directe, implique des fonctions de consultation, de conseil et de support aux enseignants et aux parents (Renou, 1989).

L'extension du réseau de formation des psychoéducateurs contribue aussi au renouvellement des pratiques alors en cours. En 1979, les universités de Trois-Rivières, de Hull et d'Abitibi-Témiscamingue modifient leur programme en enfance inadaptée pour celui de psychoéducation. Cette situation assure un certain renouveau aux modèles de pratique puisque ces établissements, «tout en profitant des acquis du modèle traditionnel, [...] peuvent plus facilement s'en dégager et tenter, soit de le faire évoluer, soit de choisir des bases nouvelles» (Renou, 1989, p. 83). De fait, plusieurs de leurs professeurs proviennent d'autres disciplines que la psychoéducation et mettent de l'avant des modèles conceptuels différents que celui prôné jusqu'alors.

Suite à ces années de changement s'installe une période de «normalisation» (Renou, 1989). Bien que l'éclatement du modèle traditionnel n'ait fait place à aucun autre modèle aussi cohérent et intégré, Renou (1989) observe qu'avec les années quatre-vingts, tant les écoles de formation que les milieux de pratique s'appliquent à la recherche de nouveaux modèles de pratique. Pour sa part, il envisage la venue de pratiques psychoéducatives en milieu naturel et communautaire. Ailleurs, il en appelle à «une démarche d'intervention professionnelle plus empirique (donc moins interprétative) et plus ouverte (donc forcément moins auto-suffisante)» (Renou, 1991, p. 167). Ce mouvement de renouveau est perçu comme une étape nécessaire dans l'évolution de la profession.

Une profession, avec des prétentions de formation universitaire de surcroît, ne saurait en effet se réduire à un seul cadre de référence (modèle thérapeutique-formation-profession) comme par le passé. Ce serait contraire à la diversité des milieux de pratique, des clientèles, des besoins particuliers des individus, etc. Cet éclectisme dans les sources de références nous semble tout à fait souhaitable dans une perspective de culture professionnelle véritable. (Renou, 1989, p. 84)

C'est ainsi que l'Université du Québec à Hull met de l'avant un modèle de psychoéducation communautaire (Renou, Laurendeau et Lavigneur, 1986). Celui-ci repose sur une conception de l'inadaptation qui s'éloigne d'une perspective individuelle: «nous ne parlons plus alors de sujet en difficulté d'adaptation, mais d'un sujet dans une situation-problème d'interaction avec sa communauté» (p. 107). Les opérations professionnelles spécifiques de la pratique psychoéducative demeurent les mêmes que celles développées initialement mais elles visent des objectifs différents, notamment «la désinstitutionnalisation la plus grande possible des sujets et leur prise en charge autonome dans la communauté» (p. 109). L'émergence de ce modèle de pratique semble, dès le début des années quatre-vingt-dix, se confirmer: une recension des stages de trois écoles universitaires en psychoéducation pour l'année 1989-90 montre que 33,8% de ceux-ci se déroulent en milieu communautaire (Lavigneur et Laurendeau, 1991). Ces données amènent les auteurs de cette étude à définir «l'action psychoéducative communautaire comme *une présence en voie de consolidation*» (p. 19).

D'autres écoles universitaires, sans présenter un modèle de pratique aussi intégré que celui de la psychoéducation communautaire, optent pour le développement d'habiletés scientifiques ou cliniques mieux adaptées aux réalités professionnelles récentes. Parallèlement, les milieux de pratique, sous l'influence de l'approche systémique, cherchent à inclure à leur modèle d'intervention, une préoccupation plus grande pour l'environnement de leur clientèle (Belpaire, 1991, 1993; Pluymaekers, 1989). La notion de système d'intervention incluant l'institution, la famille et les autres acteurs institutionnels représente une application essentielle de l'approche systémique (Pluymaekers, 1989).

À ces quelques jalons de l'histoire de la psychoéducation se conjugue une question qui la traverse depuis ses débuts, celle de son identité et de sa reconnaissance, dont nous parlerons maintenant.

1.3.2 Identité et reconnaissance professionnelle de la psychoéducation

L'identité et la reconnaissance professionnelles sont deux dimensions qui ont souvent posé question aux psychoéducateurs. La première a trait au partage d'une vision commune de la fonction psychoéducative, vision qui la distingue des professions connexes du champ socioéducatif. La seconde est relative à l'image publique, socialement exposée, de la profession. L'une et l'autre s'influencent, comme en fait foi cette observation de Cartry (1993, in Martinet) selon laquelle «les éducateurs sont chroniquement en crise d'identité. Souvent désabusés, fatigués et profondément déçus par la non-reconnaissance sociale» (p. 95). Quoique cet énoncé concerne les éducateurs de France, il peut aisément s'appliquer aux psychoéducateurs du Québec. Un tour d'horizon de la question permettra de mieux cerner les éléments qui contribuent au problème d'identité vécu par les psychoéducateurs.

Une première difficulté rencontrée par la psychoéducation est d'être située à la conjonction de deux disciplines, la psychologie, qui renvoie au champ des connaissances sur le développement de la personne, et l'éducation, qui l'inscrit dans le champ d'une action éducative (Lavoie, 1995). Cette double appartenance est souvent invoquée comme source de confusion identitaire. Ainsi, en 1981, Tremblay observe que la profession est partagée entre une idéologie éducative, valorisant l'intuition et les relations quotidiennes, et une idéologie thérapeutique, adoptant une approche plus expérimentale des actions professionnelles. Plus tard, Gendreau (1991b) note que «la partie *psycho* du vocable psychoéducateur a pris une telle expansion que la partie *éducateur* a mal à son moi» (p. 33). Il poursuit sa réflexion en affirmant que «l'un des premiers obstacles que l'éducateur doit surmonter, c'est cette croyance qu'il appartient à une profession *mineure* ou de *seconde zone*» (p. 34).

La quête, par la psychoéducation, d'un champ d'intervention qui lui soit propre apparaît être une démarche que partagent les éducateurs français, au titre pourtant moins équivoque. C'est ce que rapporte Cartry (1993, in Martinet) qui observe dans le discours quotidien des éducateurs la co-existence, quelques fois confuse, de trois champs d'intervention. Le premier champ est éducatif; il renvoie à l'image parentale des éducateurs alors que ceux-ci «arriment le sujet au réel et l'inscrivent au registre social» (p. 96), à la loi. Le second, thérapeutique, est champ du privé et de la

souffrance; il exige un remaniement symbolique ou comportemental. Enfin, le champ pédagogique se préoccupe de transmettre des connaissances, des savoir-faire. Pour Cartry (1993, in Martinet), ces champs sont des lieux de pratique mais représentent aussi les fondements du savoir propre à l'éducateur.

De fait, la question des savoirs de référence représente un deuxième écueil à une identification professionnelle assurée. Comme l'écrit Lavoie (1995, p. 122), «au plan des connaissances, le contexte pluraliste contemporain se reflète dans un certain relativisme quant aux modèles auxquels peut se référer l'action éducative». La disparition, autour des années quatre-vingts, du modèle unique où les fondements théoriques et pratiques de l'intervention psychoéducative étaient fortement imbriqués, a probablement renforcé le sentiment vécu de perte de repères. Mais le passage d'un modèle rassembleur à une pluralité d'approches ne peut être tenu comme seule cause de la crise d'identité de la profession. Pour Cartry, comme pour Sanchou (1993, in Martinet), le savoir acquis par les éducateurs est affectif et implicite, donc peu transmissible. Étant peu conceptualisé, il ne jouit d'aucune reconnaissance scientifique. À côté d'un savoir au statut limité, la question des références multiples contribue également à la dilution de l'identité des intervenants. Racine (1996) souligne que la multiplicité des théories issues de disciplines diverses, le fait qu'elles offrent qui une explication des problèmes, qui une prescription pour l'action, posent des défis importants d'intégration qui «peuvent se traduire par des incertitudes dans la définition des rôles et fonctions dans les équipes de travail sur le terrain, par un questionnement de son identité et finalement affecter son autonomie professionnelle» (p. 158). Bien que ces propos se réfèrent aux travailleurs sociaux, ils nous semblent tout aussi appropriés à la situation vécue par les psychoéducateurs.

Un troisième élément peut contribuer à mieux comprendre la problématique de l'identité des psychoéducateurs: celui de la distance qui existerait entre l'image idéale et la réalité de la pratique vécue. C'est ce que démontrent Demouron et Fochesato (1993, in Martinet) par l'étude des représentations qu'ont les éducateurs spécialisés français de leur profession. L'image idéale, celle qui se donne à voir socialement, serait une perception utopique où les valeurs collectives fondent une identité cohérente de la profession. La relation éducative et la volonté d'action sont deux thèmes rassembleurs de cette identité. Par contre, dans la réalité, la gestion quotidienne de ces éléments se

trouve gênée, voire empêchée. Les entraves à un agir conforme à l'idéal se situent au niveau des trois structures principales de la profession que sont les dispositifs de formation et de travail, les professionnels dont le statut, la légitimité ou l'identité sont fragiles et la clientèle sous ses nouvelles problématiques. Les auteurs observent que les problèmes ainsi identifiés par les éducateurs demeurent isolés les uns des autres et ne donnent pas lieu à une vision globale du malaise de leur profession. Ils concluent à l'existence d'un décalage qui «oppose une sphère collective à une sphère individuelle, une identité se référant à l'histoire de la profession à un réel qui la dissout, une perception idéalisée, quasi intemporelle, à un malaise vécu au jour le jour» (p. 71). Ces constatations trouvent en partie illustration dans une recherche menée au Québec par Lavoie (1995). En comparant la pratique des diplômés en psychoéducation selon qu'ils occupent un emploi requérant une formation de technique collégiale ou une formation de type universitaire, cette étude montre que l'importance accordée aux différentes opérations professionnelles qui caractérisent la fonction du psychoéducateur varie peu selon le statut d'emploi. Il semble donc y avoir convergence autour d'une image idéale et existence d'une identité collective assez forte. Par contre, la pratique effective présente des variations importantes; ces variations ont à voir avec le type de poste occupé, ce qui correspond à l'une des structures énumérées par Demouron et Fochesato (1993, in Martinet) comme empêchant d'agir en cohérence avec un certain idéal de la profession.

À ce malaise vécu de l'intérieur, s'ajoute et y contribue une dernière dimension, plus sociale, celle de la faible reconnaissance publique de la psychoéducation. Depuis les débuts de la psychoéducation, il existe une confusion avec l'éducation spécialisée, formation de niveau collégial. Chronologiquement c'est d'abord le terme *éducateur spécialisé* qui, tout comme en France, identifie les intervenants auprès des jeunes inadaptés. Selon Renou (1989), les deux programmes visent «une formation d'intervenant direct par le vécu partagé avec le sujet, puisent souvent aux mêmes références conceptuelles et aux mêmes modèles d'intervention» (p. 72). Une étude de Bossé (1989) montre que sur le plan des formations, la psychoéducation se distingue de l'éducation spécialisée par ses connaissances en psychologie clinique, notamment par l'apprentissage d'une démarche clinique d'évaluation-intervention. Sur le terrain, éducateur spécialisé et psychoéducateur occupent pourtant des postes identiques, les

emplois d'éducateur n'étant pas définis légalement en termes de qualification et de formation préalable.

La volonté d'être reconnu comme profession a donné lieu à plusieurs démarches depuis la naissance de la psychoéducation. Déjà en 1973, l'Association des psychoéducateurs du Québec espère profiter de la réforme du code des professions pour se constituer en ordre professionnel. Cette tentative avorte (Renou, 1989). Vingt ans plus tard, le projet refait surface à l'occasion d'un avis de l'Office des professions du Québec (avril 1992) au sujet de la protection du public dans le domaine des services en relation d'aide. L'une des recommandations de cet avis est l'intégration des psychoéducateurs au système professionnel. S'ensuivent de nombreuses démarches pour arriver au projet final d'intégration à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (APEQ, 1997b). Ce projet a été adopté par les membres de l'APEQ en octobre 1997³. Au niveau de la reconnaissance publique, l'incorporation signifie la protection du titre de psychoéducateur et la délimitation de son champ d'activités.

1.3.3 Les courants de pratique en psychoéducation, continuité et ruptures

À l'origine, la psychoéducation présente «un modèle cohérent et complet tant dans sa perception de la réalité du sujet que dans sa conception de l'intervention» (Renou, 1991, p. 155) qui, en plus d'assurer une identité professionnelle homogène, a l'avantage de distinguer la psychoéducation de la psychologie clinique (Renou, 1989). Mais force est de constater que «les psychoéducateurs appliquent aujourd'hui, tout en gardant des éléments essentiels de la tradition, des méthodologies et des techniques éducatives fort diverses, comme le font les autres professions» (Renou, 1989, p. 84). Dix ans plus tard, cette observation s'applique toujours à la pratique de la psychoéducation: ce qu'elle offre aujourd'hui comme image, tout en ne pouvant se

³ L'Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OCCOPQ) sera finalement promulgué à l'automne 2000, après la réalisation de cette recherche.

circonscrire autour d'un seul modèle, conserve de ses origines des éléments distinctifs des autres professions. Les différents documents produits par l'APEQ dans le cadre des récentes démarches d'incorporation, notamment celui portant sur les normes de pratique professionnelle des psychoéducateurs, permettent de rendre compte de ces éléments. Les normes sont définies «comme un modèle ou un idéal à suivre, des règles, des principes ou des mesures par lesquels on peut juger si la pratique est rigoureuse et adéquate» (APEQ, 1996, p. 2). De même, la proposition soumise en 1986 par Renou, Laurendeau et Lavigreur, en faveur d'un paradigme plus communautaire dresse un état de cette question.

Partant du modèle original, Renou, Laurendeau et Lavigreur (1986) proposent une nouvelle synthèse de la psychoéducation qui en actualise certains principes. L'intervention reste «centrée sur la conduite totale du sujet dans une perspective d'adaptation fonctionnelle de l'individu» (Renou, Laurendeau et Lavigreur, 1986, p. 65). Toutefois, elle se préoccupe davantage d'inscrire le développement de l'autonomie de la personne dans sa communauté particulière. En ce sens la conception interactive de l'intervention et la notion de milieu comme système, particulièrement développées par Gendreau (1978), se voient renforcées. Selon Renou, Laurendeau et Lavigreur (1986), «le milieu structuré en système qui se veut ouvert, devrait retirer son dynamisme autant de son équilibre interne que d'un échange continu et transformateur avec les autres systèmes connexes» (p. 44). De même, le vécu partagé occupe toujours une place centrale dans l'intervention même s'il ne s'applique plus dans une prise en charge totale.

Dans notre perspective, le contexte de ce "vécu partagé" ne sera plus perçu en "substitution" à celui de l'environnement naturel, mais dans la perspective de permettre une intervention dont le "pragmatisme" s'appuiera sur "l'expérience concrète partagée". (p. 67)

Ces éléments, retenus du modèle initial de la psychoéducation, sont réaffirmés dans les normes de pratique professionnelle: développement de l'autonomie de la personne, centration sur la conduite totale et sur les forces individuelles, mise en place d'une relation éducative à travers un vécu partagé.

L'adoption d'une perspective systémique se trouve aussi affirmée dans les normes de pratique professionnelle des psychoéducateurs. Elle se traduit entre autres par la mise de l'avant d'une «conception écologique de la personne en difficulté d'adaptation» et d'une intervention qui tient compte de «l'ensemble des composantes de la réalité de la personne: sa famille, ses pairs et amis, l'école, le voisinage, la communauté, le milieu de travail, etc. ...» (APEQ, 1996, p. 11). De plus, les modèles d'intervention utilisés par les psychoéducateurs couvrent dorénavant un spectre large allant de l'individu à la communauté, en passant par le groupe et la famille. Des préceptes nouveaux tels le rétablissement de la communication entre les composantes de l'écosystème, l'appel à un réseau de support et le recul de la position d'expert au profit d'une relation éducative (APEQ, 1996) représentent autant d'éléments révélateurs du virage systémique emprunté par la psychoéducation.

Outre la conception de l'inadaptation et de l'intervention, le rôle joué par les psychoéducateurs a également changé avec le temps, influencé en cela par les modèles d'aide à la personne en difficulté et les contextes variés de pratique.

Au sujet des milieux de pratique, Renou (1996) observe que la psychoéducation en milieu scolaire a amené le psychoéducateur à prendre un rôle de consultation auprès d'autres personnes responsables de l'intervention directe comme les enseignants et les parents.

Dans le secteur public, les psychoéducatrices et psychoéducateurs reconnus sous ce titre remplissent de plus en plus des fonctions reliées aux services professionnels complémentaires. Ces fonctions impliquent une intervention directe clinique auprès de la clientèle, mais aussi des services de consultant, de support ou de conseil à d'autres intervenants professionnels ou naturels. (Renou, 1996, p. 6)

Cette observation se trouve confirmée par l'enquête du Ministère de l'Éducation du Québec (1995) qui révèle que les tâches des psychoéducateurs relatives au soutien direct à d'autres personnels occupent une importance équivalente à celles liées à l'intervention auprès des élèves. L'étude de Lavoie (1995) auprès de psychoéducateurs de l'Abitibi-Témiscamingue oeuvrant dans divers milieux met aussi en lumière le fait que ceux qui occupent un poste conforme à leur formation consacrent moins de temps au contact direct avec la clientèle que ceux qui ont statut de technicien.

Sur le plan des modèles théoriques, une orientation plus communautaire de l'intervention psychoéducative, telle que la préconisent Renou, Laurendeau et Lavigueur (1986), suppose également des stratégies nouvelles. Quelques-unes d'entre elles sont à situer dans l'intervention directe: l'intervention de crise, intensive et de courte durée; l'intervention préventive ou éducative auprès de la famille, des groupes de pairs ou du réseau social liés à la personne. Mais surtout, c'est l'intervention indirecte orientée vers le développement des compétences de l'individu et de son entourage qui caractérise la psychoéducation communautaire. À ce sujet, Renou, Laurendeau et Lavigueur (1986) font mention de deux stratégies particulières, la consultation et l'intercession. Conseil, information et guidance se conjuguent aux actions de promotion des capacités et des droits des clients.

Une tendance semblable peut être observée chez les éducateurs de France. Ainsi, pour sortir du rôle d'assistantat longtemps dévolu aux éducateurs, Loubat (1993, in Martinet) propose des fonctions de médiation et de conseil, celles-ci impliquant une contractualisation entre les partenaires. La première demande une attitude de neutralité alors que la seconde demande d'être partie prenante des intérêts des personnes. La médiation sociale intervient lorsque l'éducateur «vise à réinstaurer un échange entre partenaires différents et un apprentissage de leur environnement» (p. 85). Le conseil est l'aide apportée à un individu ou à une collectivité pour clarifier sa situation ou développer des stratégies d'interaction lui permettant une meilleure insertion sociale. Loubat (1993, in Martinet) donne pour exemple de conseil social «quand un éducateur associe une famille à l'élaboration d'un projet personnalisé, pénétrant dans le domaine de l'éducation de l'enfant car il souhaite que cette famille offre à celui-ci de meilleures conditions éducatives» (p. 87).

La pratique en psychoéducation a connu, ces dernières années, des changements tant au plan de ses modalités d'action que de ses sujets cibles, l'un et l'autre étant interreliés. Parmi ces changements, la pratique avec les familles occupe une place importante. Comme le souligne un psychoéducateur à propos de sa culture professionnelle, «jamais personne n'a eu l'intention de nier la présence de la famille, mais très peu d'entre nous faisait place au système familial en élaborant le plan d'intervention» (Renaud, 1996, p. 480).

1.3.4 Le travail avec les familles, vecteur important de la pratique actuelle

Une compréhension écologique des difficultés d'adaptation, telle que prescrite par les normes de pratique professionnelle en psychoéducation, appelle logiquement à une intervention qui tienne compte des systèmes dans lesquels s'inscrit la personne, en premier chef sa famille. En outre, les politiques et les lois qui environnent, voire balisent l'action socioéducative auprès des enfants, font dorénavant de la famille un partenaire à reconnaître et à responsabiliser. La tradition psychoéducative prépare peu à cette idée: les parents sont tenus responsables des difficultés du jeune et l'éducateur se perçoit comme un substitut parental dont l'action pourra corriger les erreurs passées. Il revient à d'autres professionnels, souvent le travailleur social, d'agir auprès des parents (Capul et Lemay, 1996; Gendreau 1992; Renaud, 1996; Renou, Laurendeau et Lavigueur, 1986).

Avec les années quatre-vingt-dix, apparaissent plusieurs indices manifestes de la préoccupation de l'éducation spécialisée pour la famille. Les centres d'accueil d'alors développent des projets pour intégrer les familles à leur processus d'intervention (Belpaire, 1991, 1994; Cormier *et al.*, 1992; Gendreau 1991a; Mercier, 1990; Thifault, 1992, 1994). La psychoéducation communautaire se développe comme nouveau modèle de pratique (Lavigueur et Laurendeau, 1991).

... il devient de plus en plus évident que l'éducateur ne peut exercer son action professionnelle sans tenir compte du contexte psycho-social et interrelationnel de la **famille** (nucléaire, monoparentale ou reconstituée) et de ses membres, en tant que système. (Gendreau, 1992, p. 199)

Par ailleurs, selon un sondage effectué en 1992-93 auprès de psychoéducateurs en milieu scolaire (M.E.Q., 1995), 89% d'entre eux affirment travailler avec les parents. Ils établissent avec ceux-ci des communications moyennement fréquentes, principalement destinées à les informer et à les soutenir au sujet du plan d'intervention de leur enfant (53,7%). Une collaboration plus étroite est recherchée par 27,3% des psychoéducateurs interrogés. Parmi les groupes professionnels des services complémentaires, les psychoéducateurs sont, après les orthophonistes, les plus nombreux à communiquer avec les parents. L'enquête révèle également des besoins de perfectionnement au sujet de l'intervention auprès des parents.

Récemment, quelques ouvrages (Gendreau *et al.*, 1993, 1995a, 1995b; Capul et Lemay, 1996) ont tenté de conceptualiser ce que pourrait être la relation entre le psychoéducateur et les parents dans le contexte particulier de l'action éducative spécialisée. Pour Gendreau (1992; 1995a), la légitimité d'une collaboration entre l'éducateur et les parents s'appuie sur le fait que tous deux partagent les mêmes opérations, qu'ils doivent chacun à leur façon développer des habiletés semblables pour assumer leurs responsabilités d'éducateur, l'un naturel, l'autre professionnel. Il pose l'hypothèse d'une complémentarité naturelle entre ces partenaires. La collaboration est définie comme «un échange constant entre éducateurs naturels et professionnels **à propos, à partir et en vue** de l'accompagnement éducatif d'un jeune» (1992, p. 201). Pour leur part, Capul et Lemay (1996) allèguent que le partage de moments d'existence avec des jeunes ayant des troubles du comportement permet aux éducateurs de «comprendre ce que les parents peuvent ressentir lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés de leurs enfants» (p. 223) et de discuter de l'organisation de leur vie quotidienne. Lemay (1997) considère ce champ d'expériences communes fondamental à utiliser car, par la résolution de problèmes concrets, eux-mêmes sous-tendus par des émotions, les parents peuvent arriver à se réapproprier leurs compétences. Il existe donc pour ces auteurs des proximités entre éducateur professionnel et parent, proximités qui légitiment et facilitent une forme d'action auprès des parents.

Cette forme d'action doit toutefois se distinguer de la thérapie familiale. Lors d'une recherche-action menée en centre d'accueil, Gendreau (1991a) remarque en effet qu'existe chez les éducateurs une confusion entre ce qu'est leur travail avec les familles et la thérapie familiale. En distinguant les interactions expérientielles, propres de l'action éducative spécialisée, des interactions existentielles, Gendreau *et al.* (1993) affirment une préférence pour une idéologie éducative plutôt que thérapeutique. Alors que la thérapie familiale «vise un **changement** du système familial en se centrant sur les interactions existentielles afin de permettre au système de **guérir** ses plaies et aux acteurs "de se redistribuer les atouts"», la collaboration éducateur-parent «vise un **ajustement** des éducateurs naturels (parents) et professionnels aux potentialités des différents systèmes: jeune, famille, centre de réadaptation» (p. 109) tout en redistribuant leurs compétences à chacun des acteurs.

Abondant dans le même sens, Capul et Lemay (1996, p. 225) précisent:

il ne s'agit pas de réunir le groupe familial pour entraîner une transformation des communications, des projections, des interactions, des rôles, des statuts afin de traiter le patient désigné, mais d'une mise en commun de modèles d'action éducative et de comportements réciproques en s'appuyant sur les expériences directement tirées de l'accompagnement éducatif tant avec le jeune qu'avec ses parents devenus des collaborateurs.

L'éducateur est un médiateur «qui tente d'établir un pont entre un être actuel et en devenir et un environnement qui doit apporter sa contribution à un "processus de mise en forme"» (Lemay, 1997, p. 7).

Gendreau *et al.* (1993) poursuivent en affirmant que l'éducateur «continue de s'adresser à la globalité de la personne et (qu'il) est en lien avec la totalité de l'être et des systèmes dans lesquels il évolue» (p. 33). Sa cible première demeure le jeune ayant des difficultés ou susceptible d'en avoir. Son objectif est le développement du potentiel adaptatif de ce jeune «par la qualité des interactions entre lui et son environnement» (p. 41). La collaboration de l'éducateur professionnel avec les parents est au nombre de ces interactions: elle constitue un moyen parmi d'autres de poursuivre les objectifs du système d'intervention. Parmi les fonctions familiales, elle vise la fonction éducative parentale (Gendreau, 1992) par l'actualisation des compétences éducatives du parent en situation d'interaction avec son enfant.

Malgré la présence d'un certain consensus autour de la nécessité d'inclure les familles et, plus spécifiquement les parents, au processus d'intervention, le rôle du psychoéducateur dans cette relation continue d'interroger. Observant que les pratiques et les croyances au sujet du travail avec les familles varient d'un milieu de réadaptation à l'autre, Belpaire (1993) se demande si «le parent est le mandataire, le collaborateur, ou plutôt l'objet de l'intervention familiale de l'éducateur. Autrement dit, l'éducateur doit-il travailler **pour**, **avec** ou **sur** le parent?» (p. 6). La présentation par Lavigneur et Laurendeau (1991) de trois modèles de relation entre l'éducateur et les parents fait pendant à cette question. Le modèle «professionnel», proche de la tradition en rééducation, demande aux parents de souscrire aux décisions des intervenants et d'appliquer le programme fourni par eux. L'éducateur fait du parent un objet d'intervention. Le modèle «personnel», inspiré du courant humaniste, «met l'accent

sur la qualité du respect et de l'implication personnelle dont fait preuve l'éducateur dans sa relation avec l'enfant et avec la famille.» (Lavigueur et Laurendeau, 1991, p. 127); il supporte les besoins émotifs plus qu'il n'éduque. Ici, l'éducateur est à l'écoute des parents et travaille «pour» eux. Enfin, le modèle collaboratif considère l'éducateur et les référants «comme des partenaires égaux bien que leur expertise soit de nature différente» (p. 127). En dépit de l'intérêt de cette dernière approche, elle suscite encore des interrogations. D'après la recherche-action menée par Gendreau auprès d'éducateurs d'un centre d'accueil (1991a), le fait de collaborer avec les parents permettrait surtout de mieux comprendre le jeune et d'assumer un rôle de spécialiste plutôt que de substitut parental. De plus, «tous les éducateurs ne sont pas certains que la collaboration avec les parents favorisera la qualité de leur relation éducative avec le jeune» (Gendreau, 1991a, p. 8).

Dans un autre ordre d'idées, Mercier (1992) livre une réflexion autour du sens que peut prendre la collaboration avec les parents. Il fait part du malaise qu'il ressent quant à l'occupation du territoire familial et à l'alliance parents-intervenants contre l'enfant, significations sous-jacentes, selon lui, à l'idée de collaboration. Il propose d'y substituer les notions de complémentarité et de négociation qui lui permettent

d'éviter de devoir définir une fois pour toutes ma position et mes attentes face aux parents et me laisse le champ ouvert à définir mon niveau d'intervention, ma contribution et celle des parents en fonction de chaque nouvelle famille avec qui j'amorce une nouvelle démarche sans me sentir occuper un territoire dans lequel, de fait, je n'ai rien à faire. (p. 247)

Les modalités de relation entre le psychoéducateur et les parents peuvent donc varier, selon l'idée que l'on s'en fait. Belpaire (1993), tout comme Lemay (1997), souhaite que ces modalités soient choisies en fonction de l'évaluation des capacités de chaque famille. D'ailleurs, pour Capul et Lemay (1996), l'éducateur se réfère avant tout à des modèles de compréhension de la réalité familiale, ne possédant pas de modèles propres d'intervention auprès des familles. Son intégration à des équipes multidisciplinaires et la variabilité de son cadre de pratique l'empêcheraient de développer de tels modèles. À cet égard, les écrits collectifs initiés par Gendreau (1993, 1995b) doivent être perçus comme une tentative pour pallier cette absence de modèles. Partant de modèles théoriques tels l'approche systémique, l'apprentissage social, l'appropriation et

l'approche socio-cognitive, ils présentent des façons caractéristiques de collaborer avec les parents.

L'ensemble de ces discours oriente la psychoéducation, comme d'autres pratiques professionnelles du champ socioéducatif, vers une pratique qui donne une place importante à la famille. Cette perspective comporte cependant ses limites et ses défis, ce que nous aborderons en finale de cette partie.

1.4 Limites et défis des discours actuels sur la place de la famille dans l'intervention socioéducative

Derrière l'apparente unanimité des discours sur la place que devrait occuper la famille dans le champ de l'action socioéducative auprès des enfants, apparaissent des interrogations, voire des critiques, qui viennent nuancer certaines orientations idéologiques et pratiques défendues largement. De ces réflexions à contre-courant, nous avons retenu deux thèmes qui semblent particulièrement poser problème. Le premier s'intéresse au référent «famille» dont la définition semble parfois aller de soi mais qui, selon plusieurs auteurs, ouvrirait aujourd'hui à une multitude de sens et de réalités quelques fois inconciliables avec la mission dont on s'attend d'elle. Le second thème s'attarde aux conditions et aux effets sur l'action professionnelle de cette demande de compter davantage avec les familles. La formation des intervenants, leur mandat et leurs fonctions, les images et les interactions réciproques que mettent en jeu les relations entre professionnels et parents sont autant d'aspects qui influent sur la «réussite» de l'approche partenariale préconisée.

1.4.1 De quelle famille parle-t-on?

En tout premier lieu, on peut s'interroger sur le sens même que les différents discours confèrent à la famille. Les données sociologiques actuelles montrent que la famille ne se présente plus sous une forme unique: des profils variés (monoparentalité, séparation

parentale, recomposition familiale) et variables, multiplient sa définition (B.-Dandurand, 1987, 1992; Fortin, 1994; Tahon, 1995). Les sociologues de la famille hésitent à proposer un modèle unique, préférant parler de la famille au pluriel (Roussel, 1989; Tahon, 1995). Tout au plus peut-on identifier les changements qui concourent à sa redéfinition: participation des femmes au marché du travail, mobilité géographique et professionnelle, baisse de la nuptialité, hausse du divorce, faible fécondité, montée de l'individualisme (B.-Dandurand, 1987, 1992; Gottfried et Gottfried, 1994; Lemieux, 1990; Roussel, 1989; Roy, Lépine et Robert, 1990; Tahon, 1995).

Par ailleurs, la famille actuelle, quelle que soit la forme qu'elle présente, «est définie de plus en plus exclusivement comme une cellule de relations interpersonnelles fondées sur l'affection mutuelle, qui s'organise et règle ses différents en fonction d'une logique affective» (Ouellette et Séguin, 1994, p. 13). Elle s'étend au-delà du seul vécu relationnel des parents avec leurs enfants: la fratrie, les grands-parents et d'autres membres de la famille élargie agissent les uns sur les autres, particulièrement sur les enfants. Leur action «dépend de nombreux facteurs dont la conjoncture psycho-affective, la place réelle occupée par chacun dans la constellation familiale, la situation socio-économique et culturelle et les usages en cours» (Féger, 1996, p. 20). Au surplus, des liens familiaux et des solidarités sont observés qui engagent des partenaires parfois éphémères, souvent hétérogènes (Pitrou, 1994b). Enfin, il n'est pas rare de rencontrer des parcours personnels où alternent phases de vie isolée et phases de vie conjugale ou parentale (B.-Dandurand, 1992; Pitrou, 1994b). Ces quelques observations laissent entrevoir la diversité et la précarité qui se logent derrière la définition de la famille.

Toutefois, malgré le déclin d'une forme familiale traditionnelle où père, mère et enfants vivent sous le même toit (Féger, 1996) et la hausse du nombre de familles monoparentales et recomposées (Roy, Lépine et Robert, 1990), «les recherches et l'expérience quotidienne montrent que tant du point de vue personnel que du point de vue collectif, la famille garde sa place singulière et essentielle comme lieu de structuration des individus, adultes et enfants» (Pitrou, 1990). Dans l'imaginaire subsiste une représentation idéalisée de la famille, lieu de bonheur et d'intimité, réalité inconvertible au centre de la vie de chacun (Roussel, 1989). C'est cette représentation de la famille, lieu légitime d'expression des besoins émotifs, source de sécurité et

espace de droits et d'obligations, qui donne raison au discours de responsabilisation de la famille (Guberman, 1987). Les limites affectives, socio-temporelles ou matérielles de la famille, confrontée à une problématique qui impliquerait un de ses membres, y sont peu considérées (Fortin, 1994; Pitrou, 1994b). Comme le fait remarquer Pitrou (1994b), «entre le resserrement nécessaire du groupe familial autour de la personne en difficulté et le risque d'implosion de la structure et des liens, la frontière est ténue et peut sans cesse se déplacer» (p. 237).

Même si l'image presque idyllique de la famille résiste mal à la réalité, elle ne semble pas en voie d'être remplacée par une représentation plus claire: «l'image de la famille semble plutôt renvoyée "en creux" à travers ses dysfonctionnements médiatisés, ses excès et les conséquences qu'ils provoquent» (Pitrou, 1994b, p. 248). C'est la famille menacée d'éclatement, qui se désagrège et perd le sens de ses responsabilités, dont, plus souvent qu'autrement, les médias rendent compte (Féger, 1996). C'est aussi la famille monoparentale, que les problèmes affiliés - absence du père, pauvreté, isolement social - tendent à ériger en contre-modèle (Ouellette et Séguin, 1994). Ces deux représentations contradictoires, l'une idéalisée, l'autre lieu de drames et de souffrances, s'entrechoquent. Ce qui fait dire à Roussel (1989), au sujet de la famille, que «la vérité des promesses qu'elle présente, la multiplication des risques qu'elle implique, rendent sa figure floue et son avenir incertain» (p. 293).

La famille renvoie aussi à l'expérience intime que chacun a de la sienne propre, expérience qualifiée par Tahon (1995) de contrastée et d'intense et dont il faut prendre conscience pour mieux s'en distancier. En fait chacun construit son propre concept de famille: «although we all know what our own family is, when asked, most of us present a picture different from the vague picture we might have expected. We also all know what family is, but when asked to tell, we differ a lot from each other.» (Trost, 1990, p 441).

Faits, images, expériences se conjuguent dans des représentations de la famille diversifiées et personnalisées. Selon Gubrium et Holstein (1990), tout praticien de la famille tente à la fois d'en décrire les composantes objectives et de lui donner une signification, une valeur.

Capul et Lemay (1996) abondent dans le même sens en affirmant que

les personnes oeuvrant dans le champ de l'éducation spécialisée se sont toujours "construit" des systèmes de représentations, concernant les familles d'enfants en difficulté, sur la toile de fond de l'imaginaire social de la société où ils vivent. Ces représentations sociales infiltrent souvent à leur insu, leurs pratiques qui en retour peuvent les infléchir; l'un des soucis des professionnels étant précisément d'essayer, autant que faire se peut, de mettre à jour cette double influence. Les idées et les images relatives à la famille se modifient également au fil du temps, avec une constante: fût-ce pour la condamner ou la glorifier, l'ignorer ou la prendre pour modèle, la mettre à l'écart ou collaborer avec elle, «la famille» a toujours constitué un thème central à forte connotation passionnelle. (p. 235).

À cet égard, Pitrou (1994a) met en garde les cliniciens contre le danger «de définir en termes univoques "la bonne famille", la "bonne mère" et de stigmatiser a priori les enfants issus de familles non conformes» (p. 9).

1.4.2 Quelle action professionnelle?

À côté d'un discours qui réclame une nouvelle responsabilisation de la famille, co-existe, dans la société actuelle, un discours de professionnalisation. Selon Fortin (1994), «cette ambiguïté des normes ne facilite ni la collaboration entre experts et famille, ni le partage des compétences et des responsabilités» (p. 952). La prolifération des professions spécialisées en éducation véhiculerait comme message que le savoir et le pouvoir leur appartiennent, ce qui rend difficile la responsabilisation des parents (Turnbull et Turnbull, 1990). Les familles auraient le sentiment de n'avoir qu'à exécuter ce que les professionnels experts auraient décidé.

La prolifération des appareils d'État dans différents domaines (justice, santé, services psychosociaux ou éducation) ainsi que la professionnalisation accrue dans le secteur des services de la sphère du travail vont provoquer l'intrusion de l'expert dans la culture et les relations du privé: [...] le travailleur social, le psychologue, le sexologue ou le criminologue vont se faire les porte-parole des nouvelles normes de comportement, encadrer les conduites, prodiguer des conseils et arbitrer les conflits de la vie domestique. (B.-Dandurand, 1992, p. 363)

La méfiance des parents envers les professionnels des services sociaux et l'appareillage étatique qui entoure ces services est un autre élément soulevé par Féger (1996).

Ainsi, on doute de l'efficacité des ressources et des mesures mises en place parfois, et même de la volonté réelle des "structures" et de leurs fonctionnaires à répondre de façon satisfaisante et durable aux besoins. À cela s'ajoute la caractère souvent trop officielle de l'intervention, la longueur et le nombre de procédures, ce qui peut susciter au sein de la famille de l'amertume, voire un authentique sentiment d'humiliation. (p. 23)

Du point de vue des professionnels, deux enjeux importants se dessinent, dont nous traiterons brièvement en clôture de ce chapitre. Le premier a rapport au mandat que doivent assumer les intervenants psychosociaux face aux clients dont ils ont la charge, mandat qui conjugue souvent une fonction de contrôle et une fonction d'aide. À première vue, ces fonctions semblent opposées l'une à l'autre. Le second enjeu a trait aux conditions de formation et de culture professionnelles nécessitées par la pratique avec les familles, notamment au sujet de la représentation de son rôle.

1.4.2.1 Le double mandat de contrôle et de protection

Le contexte socio-juridique actuel inscrit les rapports entre l'État et la famille dans une ambivalence entre logique normative et logique sociale (Roy, Lépine et Robert, 1990) entre la protection des droits de l'enfant et le respect de la vie privée et de la culture familiale (Fourdrignier, 1991; Joyal, 1987). L'intervention psychosociale se situe à l'interface de ces deux logiques de contrôle et d'aide qu'elle ne peut ignorer. Leur coexistence n'est pas sans soulever de délicats problèmes éthiques (Nélisse, 1992; Sanchou, 1982). Du fait de cette double intention, celle de maintenir autant que possible l'enfant dans son milieu familial puisqu'il revient à ses parents la responsabilité légale d'en prendre soin, et celle de protéger l'enfant jusqu'à prendre des mesures de retrait du milieu familial, l'intervenant risque de se trouver dans une position ambiguë. Même lorsqu'existent des balises pour décider du type d'action à privilégier, intervention sociale et intervention judiciaire demeurent, tant pour les professionnels que pour les parents, des termes qui s'opposent.

Ainsi comment garantir la responsabilité parentale alors que menace le recours possible à une intervention judiciaire? Comment établir une relation de confiance avec des parents qui craignent de devenir l'objet d'un dossier puis d'un système qui, au bout du compte les départira de leurs droits comme adultes responsables de leurs enfants? La prolifération de groupes d'entraide et de ressources communautaires sans lien avec les institutions sociales publiques prend actuellement figure de réaction ou de réponse à l'image coercitive que revêt l'intervention sociale pour certains (Hébert et Chamberland, 1993).

1.4.2.2. Le cadre de référence de l'action professionnelle

Une prise en compte accrue de la famille comme partenaire de l'intervention socioéducative exige du praticien des connaissances, des habiletés et des attitudes particulières.

Nous avons vu que plusieurs cadres de référence existent qui situent différemment la famille tant dans sa contribution au problème posé par l'enfant que dans sa participation à sa solution. Mais tout modèle a ses limites. Par exemple, malgré sa popularité, le modèle écologique connaît des critiques à l'effet qu'une action essentiellement axée sur les facteurs environnementaux ne peut être efficace lorsque les parents présentent de sérieuses difficultés relationnelles ou psychologiques. L'utilisation d'un modèle intrapsychique s'avère alors nécessaire (Roy, Lépine et Robert, 1990). D'autre part, Boutin et Durning (1994) constatent que plusieurs programmes destinés aux parents, tout en affirmant une allégeance théorique précise, empruntent à d'autres courants. Selon ces auteurs, cet éclectisme s'apparente davantage à un «panachage» qu'à une véritable intégration.

La formation des intervenants constitue une dimension importante en regard des pratiques avec les familles (Boutin et Durning, 1994; Durning, 1988; Gendreau *et al.*, 1993; Montovani, 1990; O'Callaghan, 1993). Ainsi Bailey, Palsha et Simeonsson (1991) rapportent que, parmi les professionnels travaillant dans un service d'intervention précoce, les infirmières et les travailleuses sociales, adhèrent plus que les

éducateurs à un rôle orienté vers la famille. La même différence prévaut quant à la perception de leurs compétences à travailler avec les familles. Une formation privilégiant une conception intrapsychique du comportement humain et préparant à une intervention davantage individuelle serait ici en cause.

Car l'intégration de la famille aux actions socioéducatives envers les enfants occasionne des modifications au niveau du rôle professionnel: le professionnel ne se présente plus en expert, seul détenteur du savoir pour identifier le problème et ayant tout pouvoir pour le solutionner (Dunst, Trivette et Deal, 1988). Le sens de la communication parent-professionnel s'en trouve altéré (Pourtois et Desmet, 1991) voire la crédibilité du professionnel menacée (Bouchard, 1988). Soutenir la famille exige d'éviter certaines attitudes. À cet égard, Montovani (1990) observe que la culpabilisation des parents, la crainte de devoir entretenir avec les parents des contacts directs et prolongés, une assistance où «les éducateurs se comportent comme s'ils avaient une mission éducative, comme s'ils étaient supérieurs grâce à leur modèle et à leur théorie pédagogique» (p. 406) sont autant de pratiques erronées.

Plusieurs auteurs ont traité de la relation entre intervenant et parent. Ainsi, Lemay (1990) écrit que l'éducateur qui rencontre des parents «fait face à leur inévitable ambivalence puisque, d'une part il est perçu comme celui pouvant amener un changement positif mais d'autre part celui qui dérange, celui qui va peut-être réussir là où l'adulte a échoué dans sa compétence maternelle ou paternelle» (p. 113). Se joue également dans cette rencontre la confrontation des identités sociale, économique, ethnique, religieuse, culturelle et éducative de chacun (Turnbull et Turnbull, 1990). En position de pouvoir dans la relation, c'est d'abord le professionnel qui porte la conscience de cette confrontation entre deux cultures et en dispose dans sa pratique d'intervention. À ce propos, Bailey (1987) prétend que la distance entre les priorités et les valeurs des parents et celles des intervenants représente un obstacle important à l'efficacité des programmes d'éducation ou d'aide adressés aux jeunes.

Il n'est pas toujours facile pour l'éducateur de se situer à la fois pour l'enfant et pour sa famille (Capul et Lemay, 1996). Pour s'identifier à la fois à l'enfant et à ses parents, l'éducateur ne peut passer à côté de «ses propres résonances vis-à-vis ses origines, (de) ses conflits familiaux plus ou moins résolus» (Lemay, 1990, p. 113). L'éducateur doit

demeurer un troisième pôle de la relation, voire un soutien de la relation même, sans intrusion (Montovani, 1990).

L'intervenant doit accepter, à moins de s'engager totalement comme substitut parental, qu'il est seulement mais nécessairement une rencontre passagère destinée à réveiller certaines attentes qui iront s'actualiser finalement dans le système familial ou dans un autre système, c'est-à-dire en-dehors de lui. (Lemay, 1990, p. 114)

Ces préceptes en faveur d'une collaboration avec les familles se sont-ils actualisés dans la pratique réelle? Les résultats préliminaires d'une recherche menée par Bouchard *et al.* (1996) sur les conduites de partenariat et de coopération entre intervenants et parents offrent une réponse troublante, bien que partielle. Des intervenants observés, 40% agissent «plus comme des experts (imposer la décision) que comme des partenaires des parents (partager la décision)» (p. 47). Une autre tranche de 30% adopte des attitudes de partenariat en reconnaissant les ressources des autres mais demeurent passifs quand il s'agit de déterminer les besoins et les objectifs ou de prendre une décision. Enfin, 30% «est caractérisée par les conduites qui consistent à déterminer les besoins et les objectifs de réadaptation de l'enfant sans reconnaître de manière explicite les ressources des autres acteurs dans la prise de décision» (p. 46). Bref, aucun intervenant n'applique à la fois des conduites de partenariat et de coopération.

Pour conclure, nous donnons la parole à Pitrou (1994b) qui observe qu'«une sorte de corpus de savoirs se trouve en permanence proposé ou imposé aux familles au gré des mesures ou des services mis en place pour le "soutien aux familles"» (p. 75). Les pratiques qui en découlent sont peu remises en cause, du moins quant à leur mise en oeuvre effective; la mesure de leur efficacité et le contexte idéologique qui les sous-tend sont certes analysés mais «il manque des observations de type ethnologique qui s'attacheraient à suivre pas à pas l'action des agents sociaux qui travaillent avec les familles, la nature des relations qu'ils nouent avec elles, et la manière dont ils mènent leurs interventions» (p. 76). Nous partageons cette préoccupation et en ce sens notre recherche se veut une contribution à la connaissance des pratiques des intervenants psychosociaux auprès des familles.

1.5 Problème et question de recherche

La revue des discours ambiants provenant tant des décideurs politiques que des théoriciens et des cliniciens en psychologie et en psychoéducation laisse à penser que les pratiques d'intervention auprès des enfants doivent dorénavant inclure la famille comme partenaire actif. En tant que groupe professionnel spécialisé dans l'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation, les psychoéducateurs sont invités à développer de telles pratiques. Or, par delà quelques études descriptives récentes (Gendreau, 1991a; Thifault, 1992), leur discours propre demeure inconnu. On ignore comment eux-mêmes conçoivent leur pratique. Ce point de vue subjectif est une donnée importante pour la compréhension des actions professionnelles. Ainsi, Erickson (1986) souligne l'importance, pour la recherche en éducation, de connaître les significations que les événements prennent pour les acteurs d'un milieu donné. Également, Van der Maren (1993) affirme qu'il est essentiel de «rechercher et de décrire avec les praticiens quels sont les indices, les repères, les valeurs qui, de leur point de vue et dans les conditions qui sont les leurs, orchestrent [...] leurs interventions» (p. 157).

Quel est le discours des psychoéducateurs sur leur pratique? Comment cette pratique intègre-t-elle les familles? Comment, de leur point de vue, cette pratique s'est-elle construite? Quels éléments personnels, professionnels ou sociaux traversent cette construction? Telles sont les questions auxquelles tentera de répondre cette recherche. Les expériences personnelles, la formation, les discours théoriques ou sociopolitiques, la culture professionnelle ou organisationnelle comptent parmi les éléments qui peuvent agir sur cette pratique. Les acteurs que sont les psychoéducateurs en ont effectué des intégrations particulières dont l'analyse peut contribuer à la connaissance de la pratique psychoéducative telle qu'elle se conçoit par les praticiens.

L'objectif de la présente recherche est d'analyser les représentations que se font les psychoéducateurs de leur pratique auprès des familles. Cette analyse devrait permettre de dégager les éléments personnels, professionnels et sociaux contenus dans ces représentations et d'en cerner le mode de construction.

Plus précisément deux questions président à la démarche de recherche : quelles représentations de la pratique avec les familles les psychoéducateurs se font-ils ? Comment ces représentations se structurent-elles ?

La pertinence de cette recherche se présente de multiples façons. D'abord l'analyse du discours des psychoéducateurs sur leur pratique devrait révéler des tendances quant à l'élaboration d'approches aux familles qui soient enracinées dans leur culture professionnelle. Autrement dit, les résultats de la recherche permettront d'esquisser les contours d'une pratique psychoéducative auprès des familles. Ensuite, cette étude, en contribuant à la compréhension des processus de construction des savoirs professionnels, ne peut qu'être bénéfique à la formation des intervenants, étant entendu qu'une meilleure connaissance des éléments signifiants pour les praticiens constitue une donnée de premier ordre pour l'élaboration de formations adéquates, que celles-ci soient initiales ou continues. Enfin, un intérêt supplémentaire réside dans l'appréciation d'un écart entre d'une part, les intentions et les prescriptions et, d'autre part, les pratiques telles que représentées par les psychoéducateurs. Quoique nous n'ayons pas pour objectif de critiquer les modèles dominants au sujet de la place à accorder à la famille lors d'interventions effectuées auprès des enfants, le discours des praticiens pourrait nous amener à en nuancer ses applications sur le terrain.

CHAPITRE II

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La problématique a montré qu'il existe dans l'environnement de la pratique psychoéducative des discours, développés sur la scène sociale et professionnelle, qui tiennent la famille pour élément important du système d'intervention. La parole des intervenants en est toutefois absente. Cette parole est celle de la pratique vécue, pratique qui renvoie à différentes dimensions que nous aborderons tour à tour. Ces dimensions ne veulent pas formaliser la pratique dans un modèle fermé; elles représentent plutôt des catégories heuristiques dont la recherche sur le terrain s'inspirera et qu'elle enrichira.

Le discours énoncé par les praticiens émane de leur pratique. Il exprime un savoir particulier dont la validité et la reconnaissance est le fruit de réflexions épistémologiques encore vives. Ce sont ces réflexions autour du statut épistémologique du savoir construit par les professionnels qui feront l'objet de la première partie du cadre théorique. D'où provient le savoir des praticiens? Quels liens entretient-il avec la pratique? Quelles sont les voies pour y avoir accès? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Après avoir posé les fondements épistémologiques du savoir professionnel, notre regard se portera sur des dimensions de la pratique qui sont davantage structurelles. D'une part, il sera question de dimensions sociales telles les qualifications, l'identité professionnelle et le système de travail. D'autre part, délaissant cette macroperspective, les composantes de l'action professionnelle, particulièrement celle du champ

socioéducatif, seront discutées. Ces composantes font appel à la praxéologie, approche permettant une micro-analyse de la pratique et de son efficacité.

La pratique comme représentation est le dernier thème du cadre théorique. Le concept de représentation comporte en effet une parenté épistémologique avec le savoir professionnel. Ses caractéristiques font écho aux dimensions cognitives et sociales de la pratique professionnelle telles que relevées dans la littérature à ce sujet.

2.1 Les dimensions épistémologiques de la pratique professionnelle

Un courant important de la recherche actuelle sur la pratique professionnelle interroge le statut épistémologique des savoirs qui y contribuent. Si, comme le dit Lehmann (1996, p. 151), le savoir théorique est «d'une part l'acquisition d'un ensemble de connaissances établies [...] et d'autre part la maîtrise de raisonnements logiques permettant la résolution de "problèmes"», dans la réalité, ni le problème, ni la solution ne correspondent parfaitement à ce type de savoir. La résolution de problèmes pratiques par l'application de théories et de techniques scientifiques ne tient pas compte du processus de construction du problème, la *problémation*, processus qui implique prise de décision, choix d'objectifs et mise en oeuvre de moyens visant à donner sens à la situation problématique rencontrée (Schön 1994, 1996). C'est pourtant ce modèle de rationalité technique ou instrumentale, issu de la science appliquée, qui caractérise toujours les programmes de formation et le contexte institutionnel de la vie professionnelle (Kondrat, 1992; Schön, 1996; St-Arnaud, 1992).

Cette thèse d'une opposition entre la théorie et la pratique se voit d'abord argumentée par l'examen de leurs caractéristiques respectives. Bruner (1985) soutient ainsi que la théorie et la pratique sous-tendent deux modes de pensée distincts. Le mode de pensée paradigmatique ou logico-scientifique recherche la **vérité** en formulant des explications causales universelles en-dehors de leur contexte; il s'appuie sur la vérification par des procédures formelles et la preuve empirique. L'autre mode, qu'il nomme narratif, est davantage préoccupé par la **vraisemblance**; il est en quête d'explications particulières sensibles au contexte. Les intentions humaines et le sens de l'expérience y occupent

une place première. Les recherches menées par Tochon (1991; 1996) soutiennent cette thèse de l'écart entre théorie et pratique. Aux yeux des enseignants, la théorie offre une description statique qui sied peu au caractère dynamique de la pratique. De plus, «la théorie s'inscrit dans la mémoire et la durée, elle s'articule en termes de prévision alors que la pratique se vit dans l'instant présent et active les cognitions dans le court terme» (p. 261); ces différences sont jugées comme révélatrices d'une antinomie entre la diachronie de la théorie et la synchronie de la pratique. Enfin, la théorie suit une logique linéaire, séquentielle, à laquelle la pratique ne peut se plier: cette dernière oblige plutôt à traiter de plusieurs éléments à la fois et résiste à une formulation en chaînes conditions-action précises.

D'autres observations effectuées auprès de professionnels du champ socioéducatif ajoutent à cette idée que le savoir acquis, assimilé le plus souvent au savoir théorique, ne saurait être toujours utile. Ainsi Becchi et Bondioli (1989) notent que des éducateurs confrontés à «un événement qui met en cause des habitudes, des certitudes et des styles professionnels consolidés» (p. 73), sont portés à se référer à un savoir plus «naturel». «Exercés sur et par des pratiques, ces savoirs sont orientés pragmatiquement. Il s'agit d'*habitus*, d'expériences et, surtout, de systèmes d'appréciation permettant des procédés décisionnels rapides et définissant des programmes d'action» (p. 78). St-Arnaud (1992) rapporte également qu'après quelques années d'expérience, les praticiens atteignent un plafond dans leur développement professionnel. Pour expliquer ce phénomène, il invoque la «loi d'Argyris et Schön» voulant que

dans une situation difficile, il y a écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel. (p. 53)

En d'autres termes, il existe un écart entre «les idéologies discursives, qui sont souvent l'objet de l'apprentissage académique, et les idéologies opérantes plus proches de l'expérience» (Nadeau, 1989, p. 99). La relation entre savoir et action s'inverse: le savoir ne précède plus l'action; au contraire, c'est l'action qui précède le savoir et le valide (Becchi et Bondioli, 1989; St-Arnaud, 1992; 1997).

Le savoir n'est pas nié et encore moins occulté, mais il est introduit dans l'intervention sous forme d'idée, de piste, d'hypothèses dont la validité n'est jamais prise pour acquise; c'est dans l'action qu'on procédera à une validité qu'on peut appeler écologique puisqu'elle porte sur les rapports particuliers d'un système-client avec son milieu de vie naturel. (St-Arnaud, 1997, p. 173)

La nature même de la pratique professionnelle participe à cette réflexion autour de l'épistémologie du savoir professionnel, particulièrement de l'espace que se partagent la théorie et la pratique dans ce savoir. De fait, la pratique éducative exige une adaptation constante à la situation, aux personnes et aux conditions du moment (Mialaret, 1996; Tochon, 1996). De plus les décisions à prendre pour résoudre un problème se succèdent et dépendent de l'appréciation continue de la situation, elle-même évolutive (Lehmann, 1996). La pratique psychosociale partage ces caractéristiques.

Whereas the achievements of the instrumental domain are premised on an ability to successfully predict and organize outcomes and to operate at a level of abstraction that allows generalization from one singular event to other similar events, the interactive sphere has as its prime directive the need to understand the immediate meaning and implication of context. This understanding is necessary for the kind of deliberation in which decision rules are discovered within the evolving context itself, instead of being formulated *a priori*. (Kondrat, 1992, p. 242)

Le caractère «situé» de la pratique oblige, selon Kondrat (1992), à tenir compte à la fois de la subjectivité du praticien et des impératifs objectifs du contexte. Cette position rejoint celle de Bruner (1985) lorsqu'il affirme que le mode de pensée narratif s'applique particulièrement à deux terrains: celui de la conscience qui se rapporte aux connaissances, pensées et émotions de l'acteur et celui de l'action où l'acteur doté d'intention se retrouve dans une situation exigeant l'utilisation de certains instruments: «narrative is concerned with the explication of human intentions in the context of action» (p. 100).

Ces réflexions épistémologiques conjuguées aux observations empiriques sur la pratique mettent en évidence l'importance de l'expérience comme source de savoir professionnel. L'expérience comprend des informations, des connaissances et des attitudes (Mialaret, 1996) que la personne reçoit et élabore (Nadeau, 1989). «À ce titre,

elle est sociale, contextuelle et culturelle, aussi bien que personnelle» (Nadeau, 1989, p. 98).

Elle s'acquiert

d'une façon souvent presque inconsciente et n'est pas spontanément communiquée à autrui. L'individu est souvent incapable de dire comment et pourquoi il a acquis telle ou telle façon de faire ou de penser. Mais elle s'inscrit dans le comportement, dans les habitudes, dans la personnalité de l'individu et devient ainsi une seconde nature. Inconsciemment acquise elle est de moins en moins discutée, de moins en moins soumise à examen de conscience. (Mialaret, 1996, p. 166)

L'expérience se structure en mode de pensée et d'action quand «la problématisation de l'inconnu du monde et de soi a été intégrée dans l'ensemble des représentations qui constitue pour le sujet sa réalité et l'ensemble corrélatif qui constitue son identité» (Roelens, 1989, p. 70).

La suite de ce chapitre abordera quelques théories du savoir professionnel où l'expérience, personnelle et professionnelle, entre en jeu.

2.1.1 Les théories du savoir professionnel

Un premier courant de recherche sur l'épistémologie du savoir professionnel met en lumière l'existence de théories implicites développées par les praticiens à partir de leur propre expérience et de celle des autres et testées dans la pratique (Spodek, 1988). Groeben et Scheele (1982, cités par Vandenplas-Holper, 1987, p. 18) définissent les théories subjectives, utilisées entre autres par les enseignants, comme

un ensemble de cognitions actualisables, se référant à la perception de soi et à la perception du monde, disposant d'une structure d'argumentation au moins implicite qui peut être reconstruite parallèlement à la structure des théories scientifiques, considérées comme objectives.

Ces théories subjectives permettent d'interpréter l'expérience et aident aux décisions et actions des praticiens. Ces théories sont appelées ailleurs *théories professionnelles*,

théories implicites ou *représentations* (Vandenplas-Holper, 1987) ou encore *sociologie implicite* (Rhéaume et Sévigny, 1988).

Tacit knowledge includes the reservoir of personal information the practitioner has acquired through the combined cognitive and emotional experiences which are characteristic of human life. It is involved in the thrusts of imagination required to understand the meaningful experiences of another person. It is also present in the intuition usually referred to as part of practice wisdom. (Imre, 1985, p. 147)

Les théories implicites peuvent être entendues comme un savoir intuitif et créatif se rapprochant de l'art plus que de la science. De plus, elles demeurent peu accessibles à la conscience de l'acteur.

Un second courant de recherche, issu notamment du monde de l'enseignement, se concentre autour du savoir expérientiel ou d'action. Schön (1983; 1994) est la tête de file de ce courant; à sa suite, Clandinin (1986; 1993), Elbaz (1983) et St-Arnaud (1992) ont enrichi sa perspective épistémologique. Selon ces auteurs, il existe un savoir propre au praticien, construit à partir de ses expériences personnelles, ses valeurs, ses perceptions et ses objectifs, lequel est orienté vers l'action et réinvesti dans la pratique. Aux yeux des praticiens, ce savoir est essentiellement utile et participe de leur sentiment de compétence.

Le savoir d'action structure l'expérience (Clandinin, 1986). Selon Elbaz (1983), il se construit dans une relation dialectique où «the world of practice continually shapes the teacher's knowledge and, conversely, (how) the teacher herself structures the practical situation in accordance with her knowledge and her purposes» (p. 20). St-Arnaud (1992) nomme *réflexion dans l'action* ce «dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle» (p. 51). Le processus de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action «tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action» (Schön, 1994, p. 84).

Par ailleurs, le savoir d'action est, selon l'appellation de Clandinin (1986; 1993), pratique mais aussi personnel. Il est construction personnelle, transformation d'un savoir initial en un savoir plus individuel et idiosyncratique (Friedson, 1986, cité par

Bourdoncle, 1993; St-Arnaud, 1992) ou, selon les termes de Tardif, Lessard et Lahaye (1991, cité par Bourdoncle, 1993), transformation de rapports d'extériorité aux savoirs en rapport d'intériorité à sa propre pratique. Par la réflexion et l'évaluation de ses actions, le praticien en arrive à créer son propre modèle d'intervention, un modèle «sur mesure» (St-Arnaud, 1992). Comme le souligne Clandinin (1986), le savoir pratique est toutefois perçu par les praticiens comme temporaire et sujet à changement plutôt qu'immuable et objectif.

L'ensemble de ces propositions reconnaît l'expérience, la pratique ou l'action comme source importante, sinon première, de la construction du savoir professionnel. Ce savoir demande maintenant à être défini, ce que certains auteurs s'efforcent de faire, non sans référer à des formalisations proches des modèles théoriques précédemment critiqués. Par exemple, Argyris (1995) définit le savoir d'action comme un ensemble de propositions «si-alors» emmagasinées dans la mémoire de l'acteur et qui se modifient au gré des nouveaux contextes, de l'évaluation des actions posées ainsi que des routines et des procédures à formaliser. Ces propositions fondent des théories d'action descriptives, normatives et prescriptives puisqu'elles servent à «décrire et comprendre le réel, à découvrir de nouvelles solutions aux problèmes et à prescrire quelles actions entreprendre, comment les mettre en oeuvre et comment évaluer cette mise en oeuvre» (p. 158). Pour sa part, Grize (1996) précise que toute action s'inscrit dans un cadre théorique et que chaque acteur se crée des modèles *déictiques*, c'est-à-dire des modèles singuliers adaptés à sa situation et ouverts à toute donnée nouvelle qui résulterait de son action. Les modèles déictiques diffèrent des modèles universels en ce qu'ils sont faits pour l'action: ils renvoient toujours à une certaine situation, se servent de notions plutôt que de concepts (objet de pensée exhaustivement et exclusivement déterminé par un système d'axiomes) et exigent une activité interprétative de leur destinataire. Les lois générales que ces modèles produisent demeurent ouvertes à l'exception et dépendantes de l'expérience. Les savoirs d'action utilisent les modèles déictiques. «Ils font nécessairement appel à des connaissances extérieures aux modèles acquis, dans la mesure où il leur est impossible d'explicitier tous les paramètres qui peuvent se révéler pertinents dans la situation qu'affronte leur utilisateur» (Grize, 1996, p. 127).

En résumé, les savoirs d'action proposés par Grize (1996) présentent les caractéristiques suivantes: ils font appel à des notions qui débordent l'objet qu'elles signifient et restent en contact avec le référent qu'elles dénotent; ils utilisent des modèles déictiques qui se servent de notions et proposent une représentation ouverte; ils prennent en compte la situation, c'est-à-dire les circonstances et les usagers; ils reposent sur des processus inférentiels qui exigent la participation des interlocuteurs; enfin, ayant une visée de modification, ils sont orientés vers la pratique.

De son côté, Tochon (1996) suggère un nouveau type de savoir qu'il nomme *focal* ou stratégique, sorte de connaissance de synthèse à la jonction du savoir théorique et du savoir d'action, et centrée sur l'expérience. L'acteur, dans et par son expérience, devient l'auteur d'une activité de conception personnelle. Il construit de manière autonome ses objets du savoir, objets expérientiels qui peuvent être d'ordre cognitif, affectif, comportemental ou social.

... on découvre qu'il n'existe pas une rationalité commune, une grammaire universelle des savoirs, mais des manières de voir nombreuses, également valables mais particulières à des individus, à des cultures locales et à des contextes. Les savoirs d'action s'avèrent des objets de réflexion partiels et contingents, en déconstruction/reconstruction, dont les principes de déconstruction/reconstruction paraissent aussi importants que les objets eux-mêmes. (p. 266)

Enfin, la connaissance de Type Delta, notion récemment liée au savoir professionnel, contribue à l'enrichissement des travaux en cours par la considération du système dans lequel elle s'insère. Issue du domaine de la gestion, il s'agit de la compétence créée et acquise en agissant dans et sur un système complexe alors que la situation commande la prise d'initiatives, tout en laissant une certaine marge de liberté, et la nécessité de faire des choix même si les conséquences de ce choix ne sont pas tout à fait visibles (Deslauriers et Hurtubise, 1997). C'est une «compétence en quelque sorte personnalisée et personnelle, co-produite par l'individu et le système dans lequel il est placé» (p. 150). Cette connaissance est teintée par la personnalité, les expériences et les valeurs de l'acteur. Lui seul peut la faire fructifier et la transférer d'une situation à une autre.

2.2 Les dimensions sociales de la pratique professionnelle

Les dimensions épistémologiques ont montré que le savoir propre à la pratique professionnelle se construit à partir des connaissances et des expériences que le praticien acquiert et dont il élabore une synthèse personnelle. Or ce processus, tout personnel soit-il, ne peut s'abstraire des dimensions sociales inhérentes aux systèmes de formation et de travail de même qu'au contexte organisationnel, lieu de concrétisation de la pratique. Dans cette section seront d'abord présentées les notions de qualifications et de compétence qui inscrivent la pratique dans un espace de reconnaissance à la fois publique et personnelle. Suivra l'identité professionnelle, thème référant aussi à la culture professionnelle et qui, dans le champ des professions psychosociales, suscite d'épineuses questions. Enfin, il sera question de l'influence du contexte organisationnel sur la pratique tant dans ses aspects structurels que fonctionnels.

2.2.1 Les notions de qualifications et de compétence

Une large part de la littérature sociologique consacrée à la pratique professionnelle fait référence aux notions de qualifications et de compétence. Ces concepts servent à la fois à expliciter les qualités engagées dans l'action organisée, y compris leur genèse, et à rendre compte des processus d'évaluation de ces qualités (De Terssac, 1996).

On peut d'abord constater avec De Terssac (1996) que le sens imparti à l'une et l'autre de ces notions s'est modifié depuis le début des années soixante-dix. D'abord, la qualification s'est définie autour du **faire**, de «l'ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail déterminé» (De Terssac, 1996, p. 226). Cette conception est assimilable aux schémas tayloriens d'organisation du travail, où les actions à poser sont prédéterminées, prescrites et contrôlées (Dugué et Maillebois, 1994). Puis, dans les années quatre-vingt, la reconnaissance du rôle actif des acteurs dans les systèmes de travail donne à la qualification le sens d'un **savoir-faire** intégrant les pratiques routinières, la gestion de situations inhabituelles ainsi que des *qualifications de coopération* que la nature

collective du travail rend désormais nécessaires. Ces trois dimensions du savoir-faire, relevées par Jones et Woods (1984, cité par De Terssac, 1996), veulent tenir compte de la variabilité des contextes et de la limite des prescriptions, caractéristiques de nouvelles formes de travail que Dugué et Maillebois (1994) qualifient de post-tayloriennes. En devenant partie de la tâche, la résolution des problèmes commande que soient sollicitées les capacités créatrices des travailleurs. Enfin, dans les années quatre-vingt-dix, le **savoir-que-faire** remplace le savoir-faire. Il s'applique aux situations de travail peu définies et dont les objets sont plus souvent symboliques que matériels. Ici l'espace d'action n'est plus structuré ce qui implique que l'acteur puisse définir le problème et la solution de façon autonome. Avec cette dernière définition, la notion de qualification glisse vers celle de compétence (Dugué et Maillebois, 1994; Schwartz, 1995). La compétence focalise «l'attention sur les capacités transversales à des fonctions diverses - créativité, esprit d'initiative et de décision, capacité de résolution du problème-» et consacre «une sorte de désintérêt pour les savoirs qui ancrent les travailleurs dans une spécialité» (Dugué et Maillebois, 1994, p. 47). La compétence appartient désormais à l'individu et dépend des caractéristiques de la situation. Les pratiques ne sont plus autant balisées par des qualifications collectives de métier ou de profession.

Qualifications collectives et compétence individuelle continuent pourtant de co-exister, comme deux faces d'une même réalité. Ainsi Trépos (1992) considère que les savoirs, objet collectif développé par une profession à un moment de son histoire, présentent deux formes: les qualifications, liées à une formation et sanctionnables, et les compétences, issues de cette préparation mais complétées par l'expérience.

D'une manière synthétique, on peut considérer que les savoirs, observables à un moment précis de l'histoire d'une société, sont engagés dans l'action sous la forme de qualifications, comprises comme ensembles de savoirs issus de formations explicites et susceptibles de faire l'objet de mesures et/ou de certificats divers et sous la forme de compétences, comprises comme ensembles de savoirs indissociablement issus de la formation initiale et de l'expérience et plus difficiles à évaluer. (Trépos, 1992, p.16)

Suivant cette perspective d'une complémentarité entre les deux dimensions, Schwartz (1995) observe que la qualification individuelle «renvoie ainsi aux combinaisons complexes de savoirs formels et d'acquis d'expérience requis par des actes de travail efficaces» (p. 134). Il propose de définir cette qualification ou compétence comme la

capacité à mettre en dialectique continue deux registres: l'un fondé par le système préétabli et codifié des actes professionnels, l'autre se rapportant à l'historique de la situation et à ses singularités matérielles et humaines ainsi qu'à l'expérience, l'histoire et les normes recrées et recentrées autour des acteurs. Il ajoute que si on y prêtait attention «la diversité des formes, des contenus, des modalités de cette dialectique serait extrêmement large, y compris pour une même situation clinique» (p. 134).

L'acteur, on le voit, occupe une place de plus en plus importante dans les théories sur la compétence. De Terssac (1996) poursuit cette idée en appréhendant le concept de compétence selon trois idées essentielles. D'abord les qualités investies dans l'action ne sont pas que savoirs formels transmis et certifiés par la formation; elles incluent aussi «les croyances, les représentations, les motivations, les cultures, les stratégies de coopération, les réseaux d'alliances» (p. 235). Ensuite, par delà les définitions conventionnelles de la contribution de chacun, le succès et la performance sont tributaires de l'action et de l'engagement individuels. Enfin l'évaluation de la performance professionnelle d'un individu repose sur le vouloir et le pouvoir de ce dernier, sur sa trajectoire professionnelle, au détriment des espaces professionnels construits. De Terssac (1996) insiste sur la construction de l'espace d'action par l'individu plutôt que la gestion d'un espace préordonné; à cette constituante des compétences il ajoute les éléments qui permettent l'amélioration du potentiel de l'individu tels le retour réflexif et les facteurs organisationnels. La référence à l'expérience, à l'apprentissage dans et par le travail occupe une place importante dans la compétence, ce que Schwartz (1995) nomme la dimension expérimentale de la qualification professionnelle.

Qualifications et compétence, dimensions d'abord restreintes à des savoirs transmis et à des qualités objectivées, puisent maintenant à une épistémologie du savoir qui reconnaît l'expérience et la situation du moment comme éléments importants.

2.2.2 L'identité et la culture professionnelles

L'identité professionnelle constitue une dimension de la pratique située à l'intersection du social et de l'individuel, compromis toujours provisoire entre une identité sociale et une identité personnelle (Sanchou, 1982). Elle est le fruit de «l'interaction entre des trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation» (Dubar, 1991, p. 264). La théorie de la double transaction proposée par Dubar (1992) rend compte du processus de socialisation professionnelle en articulant des processus biographiques se rapportant à la trajectoire individuelle avec des processus relationnels qui reposent, eux, sur les interactions avec autrui et sur les significations subjectives investies par l'acteur. Les transactions sont des actions qui demandent délibérations, ajustements et compromis. Elles sont à la fois hétérogènes et articulées entre elles:

la dimension biographique, temporelle et "subjective", met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles; la dimension relationnelle, spatiale, "objective", a pour enjeu la reconnaissance des positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles. (p. 521)

La dimension objective peut s'enrichir des facteurs identifiés par Sanchou (1982) au sujet de la socialisation des intervenants sociaux. Il s'agit de l'histoire sociale de la profession avec ses valeurs et ses références culturelles propres; de la formation professionnelle qui «propose tout à la fois les modes d'analyse de la réalité "nécessaires" et les expériences pratiques dans des milieux "choisis"» (p. 31); de l'organisation du travail comme structure et lieu social.

Cette auteure invoque également le concept de culture professionnelle, laquelle s'élabore dans un contexte composé de références historiques, structurelles et organisationnelles et sert à la fois de base à l'identité du sujet et de référence dans sa vie au travail. La culture professionnelle recouvre «les représentations et/ou échelles de valeurs qui bénéficient d'un consensus explicite et surtout implicite généralisé» de même qu'un «ensemble de comportements, de pratiques, de normes, de savoirs le plus souvent implicites» (Sanchou, 1982, p. 33).

Elle est donc

le résultat d'un ensemble d'interactions entre la personne et ses propres engagements sociaux et le groupe professionnel auquel elle appartient caractérisé par une profession et une structure organisationnelle. Elle influence tout à la fois les images relatives à la fonction, les outils théoriques et méthodologiques, les relations entretenues avec les autres professionnels et avec les organisations. (p. 39)

Dans le champ psychosocial, particulièrement, l'identité professionnelle semble présenter une problématique singulière (Ion et Tricart, 1992; Racine, 1996; Trépos, 1992). Cet état de fait a précédemment été évoqué pour les professionnels de la psychoéducation. Souvent constituées à partir d'actions bénévoles et longtemps appuyées sur les ressources d'un savoir-être au contenu idéologique ambigu, les professions du champ psychosocial seraient encore en voie de construire et de défendre leur légitimité (Ion et Tricart, 1992; Trépos, 1992). Leur savoir professionnel ne leur appartient pas en propre: bien qu'il soit fortement redevable à la psychologie, il emprunte à différents espaces disciplinaires (Ion et Tricart, 1992), voire constitue une «mosaïque de savoirs hétérogènes, issus des sciences humaines» (Sanchou, 1982, p. 27). Ce qui fait dire à Trépos (1992, p. 148) que

dans une profession (ou un groupe de professions) en train de se dire à mesure qu'elle se fait et, peut-être même, en train de se faire, parce qu'elle se dit (ce que l'on appelle un effet performatif) on ne peut guère repérer immédiatement de discours d'orthodoxie.

Sous un autre angle, l'avènement d'une connaissance transdisciplinaire dans le champ social est perçu comme une nécessité. L'intervention psychosociale serait, par nature, pluridimensionnelle et requerrait l'apport de la totalité des sciences humaines et sociales (Crapuchet et Salomon, 1992). Une conception monolithique et statique des professions ne répondrait plus à une société du savoir; la multiplicité des connaissances et la fluidité entre les disciplines empêcherait de définir une profession «à travers le prisme de disciplines, recherches et théories bien définies, auxquelles le professionnel doit adhérer et en fonction desquelles il doit réguler sa pratique...» (Kremer-Hayon, 1991, cité par Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1994, p. 146).

Entre la quête d'une identité collective fondée sur «un savoir scientifique susceptible de leur donner cohérence et légitimité» (Ion et Tricart, 1992, p. 62) et la pression d'un marché d'emploi où la polyvalence fait loi, les professionnels ne peuvent que vivre dilemmes, doutes et instabilité. Comme le constate Néglise (1997), les professionnels ont aujourd'hui des tâches diversifiées que leur profession seule n'arrive pas à réguler. «Ils travaillent de plus en plus dans plusieurs modes concomitants et selon des logiques différentes et souvent contradictoires» (p. 29).

Les questions identitaires des professions psychosociales sont donc particulièrement sensibles aux systèmes de formation et d'emploi, le premier étant transmetteur de savoirs, le second proposant certaines fonctions. Plus spécifiquement, le contexte organisationnel offre des conditions qui influencent et structurent la pratique professionnelle. C'est de cette dernière dimension dont il sera question dans la prochaine section.

2.2.3 Le contexte organisationnel

Le contexte organisationnel de la pratique concerne à la fois l'environnement de travail immédiat et le système socio-institutionnel (Rein et White, 1981). Ainsi, certains auteurs traitent du type d'établissement (Huberman et Schapira, 1980; Rhéaume et Sévigny, 1988) et des structures plus ou moins bureaucratiques (Sanchou, 1982). En particulier, Bourdoncle (1991) différencie les établissements privés des établissements publics. Les premiers valorisent une autorité professionnelle où l'autonomie et la responsabilité sont d'abord choses individuelles tandis que les seconds présentent une autorité administrative caractérisée par un contrôle et une coordination hiérarchique des pratiques. Cette seconde forme d'établissement concerne particulièrement les intervenants psychosociaux dont la majorité oeuvre au sein du système public. Comme le remarque Racine (1996), les changements dans l'organisation des services publics ont des répercussions sur la pratique: l'autonomie et l'identité professionnelle sont marquées par «la modification des rapports sociaux dans la pratique à la suite des réformes successives dans le champ des services sociaux, la redéfinition des rôles qu'elles ont entraînée et la gestion technocratique des services sociaux» (p. 158).

La pratique psychosociale prend donc place dans un système social organisé et un contexte institutionnel. Ce contexte agit comme un système régulateur qui contrôle et normalise les interactions professionnelles (Rein et White, 1981; Sanchou, 1982). Rein et White (1981) soutiennent que chaque établissement, en tant que structure organisée, se maintient par l'existence de trois éléments qui dictent quand, où, comment et pourquoi agir. Le premier est le partage de buts communs. L'engagement dans une profession - et dans un milieu de pratique - implique en effet l'adhésion à un ensemble de buts qui la caractérise tout autant que son savoir-faire, autrement dit à une culture professionnelle (Sanchou, 1982). La pratique quotidienne fait toutefois surgir des conflits de valeurs et de but; l'intervenant possède une trajectoire personnelle, y compris une appartenance sociale et culturelle dont il ne peut faire fi (Rhéaume et Sévigny, 1988). Le deuxième élément du contexte organisationnel a trait à la distribution légitimée du pouvoir. Le pouvoir se rapporte tant à l'autorité professionnelle conférée par la société qu'à la soumission à une autorité supérieure. Là encore cette situation n'est pas sans risque de tensions. À cet égard, Sanchou (1982) souligne les contradictions vécues par l'intervenant entre ses modèles de référence et les formes de commande sociale qu'il perçoit. La dernière composante soulignée par Rein et White (1981) est un corpus de *mythes* ou croyances qui exprime des vues consensuelles sur le monde. Les mythes sont des histoires partagées qui focalisent l'attention et légitiment l'action ; elles constituent un pont entre action et sens.

These fragmentary story lines have an instructive and value-norming function. They find pronouncements in practice. They test the pronouncements of dogma against the pronouncements of practice. They justify. They communicate information that may sooner or later be encompassed in the corrigible mythic system: anomalies, critical incidents, exemplary anecdotes. (Rein et White, 1981, p. 19)

Rein et White (1981) en identifient trois classes. D'abord, les histoires à propos des institutions sociales dont les racines sont politiques ou sociologiques; elles orientent vers une interprétation des besoins des clients comme la résultante d'un processus historique de changement social. Tel mythe dira par exemple que les clients sont victimes du déclin de la famille, du chômage ou encore de la situation économique. Ensuite les mythes sur les personnes qui concernent l'histoire de leurs difficultés, de leur reprise en mains, de leur devenir. Ces deux premières formes de mythes expriment des positions différentes quant à la source du problème et à sa solution, la

première mettant l'accent sur le réseau social, la seconde adoptant une perspective plus individuelle. Enfin, les histoires sur la pratique professionnelle ont rapport au champ professionnel, à son histoire, à son identité. L'ensemble de ces histoires a pour fonction d'affirmer des valeurs consensuelles et de rationaliser une pratique. Cette analyse du contexte organisationnel et de ses composantes rejoint en partie les réflexions de Scott (1989) selon lesquelles les organisations sont des sous-cultures délimitant le sens donné à certaines catégories de personnes ou d'événements. Elles socialisent leurs membres suivant leurs propres normes. «Human service organizations classify and process clients according to predetermined stereotypical categories and procedures. The practitioner, as employee, comes to see individuals in terms of an organizational schema» (p. 45).

Outre la conception du milieu de travail comme organisation culturellement structurée, d'autres dimensions sociales semblent interagir avec la pratique professionnelle. Les rôles et les statuts professionnels sont l'une d'elles en ce sens qu'ils délimitent le degré d'autonomie professionnelle (Sanchou, 1982). Les rétroactions et la reconnaissance prodiguées aux praticiens constituent aussi des éléments que la recherche associe aux sentiments de compétence ou de satisfaction ressentis par les intervenants des sciences humaines (Huberman et Schapira, 1980; Sawyer, 1992). Enfin, le travail d'équipe, dimension de la pratique qui intègre le support fonctionnel et affectif mutuel, la relation avec le supérieur et la construction d'une solidarité, d'un *Nous* émerge de l'analyse conduite par Rhéaume et Sévigny (1988) chez des intervenants en santé mentale.

Les dimensions sociales traitées dans cette partie montrent que la pratique ne peut être abordée sans tenir compte, en amont, des processus de formation et de socialisation professionnelle et, en aval, des particularités des champs et des lieux d'action. Chacun de ces systèmes transmet commandes et valeurs sans forcément tendre à l'harmonie entre eux. Ces divergences sont d'abord ressenties par le praticien. À ce propos, Rein et White (1981) jugent que toute forme de pratique sociale rationalisée implique nécessairement des tensions entre sens et action, foi et doute, démystification et remystification, pratique et rationalisation.

2.3 La pratique analysée

Quand vient le temps d'analyser la pratique, plusieurs auteurs font appel à la notion de *praxis*, non dans le sens marxiste du terme, mais dans son sens dérivé d'action réglée, réfléchie et intentionnelle mise en oeuvre en vue d'un résultat (Ardoino, 1989; Lhotellier et St-Arnaud, 1994). Réciproquement, l'intervention devient la raison d'être d'une réflexion, d'une pensée qui la précède (Nélisse, 1993). Dans cette action,

s'articulent réellement: des sujets, avec leurs buts et motifs, les moyens qu'ils choisissent pour atteindre leurs objectifs, les résultats de leurs choix et de leurs démarches, leur relation au temps de l'existence des circonstances qu'ils n'ont pas choisies mais qui les déterminent et dans lesquelles ils agissent et souffrent. (Nadeau, 1989, p. 99)

L'action est ici la résultante concrète d'une activité cognitive abstraite faite de pensées, de principes, de savoirs, de valeurs. Elle suppose une activité réflexive sur des moyens possibles, une évaluation puis une sélection de ceux-ci. Nélisse (1993) nomme «réalisme de l'action» cette signification de l'intervention.

L'intérêt pour la *praxis* a conduit à l'émergence d'une nouvelle «science», la praxéologie, «science de l'action visant à dégager les lois générales de l'action (efficace) de façon à les appliquer à la décision pratique» (Nadeau, 1989, p. 100). Plus qu'une science orientée vers l'instrumentalité technique, la praxéologie intègre «les dimensions symboliques et axiologiques de pratiques préoccupées de signifiante aussi bien que d'efficacité» (Nadeau, 1989, p. 100). Elle devient ainsi science de l'interaction et de la communication, en plus de représenter une démarche d'autonomisation et de conscientisation (Lhotellier et St-Arnaud, 1994). Suivant cette perspective et à la lumière de la littérature existante, deux dimensions de la pratique professionnelle seront discutées. La première s'intéresse au processus de l'action professionnelle, à ses composantes fonctionnelles. La seconde a trait à la situation interpersonnelle. Bien qu'elle fasse, à certains égards, partie du processus, son importance dans la pratique socioéducative commande qu'elle soit abordée de façon distincte.

2.3.1 L'action comme processus

L'analyse de la pratique vue comme action professionnelle a donc donné lieu à un courant de recherches centré sur les opérations qui y contribuent. Ainsi, parmi les significations de l'intervention retracées dans les discours, Néglise (1993) signale celui de processus où le *comment faire* supplante le *quoi faire*. Il s'agit d'opérations menées par le praticien selon un certain ordre en vue de transformer une situation problématique en une situation plus souhaitable ou plus adéquate. L'accent est mis sur l'aspect séquentiel de l'intervention, peu importe l'objet de l'intervention. De façon générale, les opérations empruntent les étapes suivantes: la prise de contact ou évaluation initiale de la situation, la planification de l'intervention, l'action ou réalisation de l'intervention, l'évaluation de l'intervention (Massa, 1992).

L'action professionnelle se traduit pour St-Arnaud (1992) dans un modèle d'intervention défini comme «une description rigoureuse du processus qu'utilise un praticien pour traiter la situation qu'on lui soumet: sa façon de faire la problématique, l'ensemble des intentions qui le guident, le répertoire de stratégies qu'il utilise et le type de changement qu'il vise» (p. 71). Au cours de ses travaux en praxéologie, il développe un métamodèle de l'intervention constitué de six paramètres. Le cadre d'analyse de l'intervenant en constitue le premier. Il consiste en

un ensemble de normes et de valeurs à partir desquelles il porte des jugements - personnels, culturels ou professionnels - sur 1) l'individu ou le groupe auprès duquel il intervient, désigné comme le bénéficiaire de l'intervention, 2) la situation qui a donné lieu à l'intervention et 3) le rapport entre le bénéficiaire et la situation (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 105).

Les autres paramètres ont rapport à la théorie du changement, aux étapes du processus d'intervention et au répertoire de procédés techniques utilisés par l'intervenant de même qu'aux critères d'évaluation lui permettant de juger de son efficacité. S'y ajoute la structure, explicite ou non, de la relation à établir avec le client.

Néglise (1993) ajoute une dimension complémentaire à la mise en oeuvre des opérations d'intervention, dimension qui vient unifier et particulariser l'acte professionnel: la méthode opérationnelle. Celle-ci confère à l'action le sens d'une totalité, reliant ses nombreuses activités ou opérations en un principe d'unité ou de systématisation. Ce

principe peut être celui d'un agent (une profession, une discipline), d'un genre (le curatif, le préventif) ou d'une institution (l'école, le CLSC, le centre d'accueil). Émanant des discours entourant l'intervention, cette composante de l'action professionnelle rejoint les dimensions sociales de la pratique.

2.3.2 La situation interpersonnelle

La pratique se définit aussi par le fait qu'elle rencontre des situations uniques et instables (Schön, 1994; Tochon, 1996). Au sujet de la pratique clinique, Ardoino (1989, p. 66) note que

l'intelligence des *situations* est d'emblée *particulière*, quand ce n'est pas *singulière*, ce qui n'exclura pas nécessairement, par la suite, à la faveur de retraitements appropriés des traces, des données, des représentations, des discours, des témoignages, des commentaires, jalonnant les pratiques, et constituant le pré-texte des analyses, un retour à l'universel.

Qui plus est, le praticien «est **dans** la situation, il y est compris: au sens d'élément d'une structure de relation» et «au sens où la situation met en scène concrètement la place relative que l'histoire du sujet l'a amené à y tenir» (Roelens, 1989, p. 69). Étant dans la situation, il participe à son instauration ou à son maintien. La relation d'intervention est de fait une interaction entre un agent et une situation, deux entités faisant partie du même système; «chacune agit, à tout moment, en fonction des perceptions qu'elle a de l'autre et des anticipations qu'elle fait de ce qu'elle prévoit être le comportement de l'autre» (Nélisse, 1997, p. 37). Cette particularité fera dire à Sheriff (2000) que le propre de l'action psychosociale est l'intersubjectivité.

Qui dit pratique psychosociale ou éducative, dit donc relation entre un intervenant et un client. Les données les plus riches et les plus sensibles au sujet de cette composante de la pratique se trouvent dans le champ clinique: sa démarche travaille dans et sur la relation entre soi et un autre (Ardoino 1989; Revault d'Allonnes, Giami et Plaza, 1989). Cette relation est compliquée par un triple mouvement dialectique entre compréhension empathique de l'autre et nécessaire distanciation, entre le passé, l'ici et maintenant et le projet à venir, entre des représentations du réel et l'imaginaire social-créateur (Ardoino,

1989). Or, selon Morvan (1995), la compétence vécue par des intervenants du champ socioéducatif a justement à voir avec la capacité d'établir un juste rapport avec l'autre. Cette relation se traduit par trois positions qui s'articulent en une configuration fonctionnelle. La première appelée *conteneur* s'inscrit dans la capacité de recevoir, d'être disponible à l'autre. La deuxième est relative à la capacité de sollicitude qui amène à établir des liens et donne des occasions d'agir: «le moi de l'aidé s'actualise à travers l'aidant lui-même actif, stimulant, volontaire, anticipant, mobilisant... et surtout "artisan" compétent, connaissant et maîtrisant la méthode, familier de l'objet à concrétiser et à approprier» (p. 367). C'est la position *moïque*, celle qui favorise l'adaptation. La dernière position, nommée *placentaire*, est l'espace de l'entre-deux entre l'individu ayant besoin de protection, de confiance, de nourriture et le social auquel il doit s'intégrer; elle s'appuie sur la capacité à établir une ligne de démarcation entre soi et l'autre, sur l'aménagement d'un écart. En fait, l'éducateur doit conserver une position d'*étranger familier*.

À n'être que le familier, il serait prisonnier de ses fascinations évoquées et perdrait une nouvelle fois l'ouverture, soubassement et soutènement de son action. Question de fait, de bonne distance à trouver. Sans doute est-ce là pour grande part le "juste rapport" - celui de la loi comme celui de l'ajustement - fondateur et garant de sa compétence. (Morvan, 1995, p. 370)

Un dernier aspect relatif à la relation de l'intervenant avec un autre est apporté par Nélisse (1997). Pour lui «l'intervention est une action hiérarchique construite, le plus souvent, sur un mixte d'autorités bien entremêlées: morale, étatique, professionnelle et scientifique. Mais c'est toujours un acte d'autorité, même et surtout si on ne sait jamais très bien "au nom de quoi" il se pose» (p. 39).

2.4 La pratique comme représentation

La pratique professionnelle fait donc appel à des dimensions cognitives, affectives et sociales. Elle se fonde sur un savoir qui se nourrit des expériences personnelles tout autant que des idées reçues et qui se construit au gré de situations singulières, de gestes quotidiens et de relations. Idiosyncratique, la pratique s'inscrit également dans un social, que celui-ci se rapporte au système de formation et à la culture professionnelle ou au cadre organisationnel et à l'environnement idéologique. La pratique professionnelle se présente ainsi comme unique et diversifiée: unique parce qu'à la fois unifiée dans un acteur et représentante d'un groupe professionnel possédant ses valeurs et ses méthodes; diversifiée en ce que chacun développe ses propres manières d'être et d'agir, suivant sa trajectoire individuelle et la variété de contextes qu'il rencontre. À première vue, sa complexité et sa diversité limitent la capacité d'en saisir, de l'extérieur, toute la richesse. Toutefois, puisque la pratique professionnelle peut se définir comme une construction cognitive, affective et sociale, elle présente des parentés épistémologiques avec le concept de représentation, permettant ainsi d'avoir accès aux différents éléments qui la structurent et la composent.

2.4.1 Le concept de représentation

Le concept de représentation origine du mouvement phénoménologique des sciences humaines et affirme l'existence d'une réalité subjective et phénoménologique en-dehors d'une réalité objective et réaliste (Farr et Moscovici, 1984). Le comportement humain n'est pas que réaction à un stimulus extérieur mais représentation signifiante et personnelle de cette stimulation. «Un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même» (Abric, 1994, p. 12). Cette position a comme corollaire une conception du savoir qui s'écarte du positivisme et de la rationalité scientifique. La connaissance s'élabore à partir du sens donné au réel, celui-ci étant le produit du cadre d'interprétation construit par chacun de façon autonome (Belisle et Schiele, 1984). La représentation consiste donc en une forme de connaissance qui repose sur une relation

de signification plutôt que d'imitation du réel. Elle est une construction subjective et phénoménologique du réel, qui s'élabore et se modifie au gré des connaissances et des expériences individuelles et sociales (Jodelet, 1989). Elle est déterminée à la fois par l'histoire et le vécu du sujet, par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens qu'il entretient avec ce système (Abric, 1989, in Jodelet, 1994).

La part du social dans la représentation suscite des positions théoriques variées; la question est de savoir si la représentation sociale n'est le fait que d'une collectivité ou si elle peut être à la fois individuelle et sociale. Un courant de la psychologie sociale adopte une position franchement collective. Gilly (1980) rapporte en effet que, pour ses tenants, la représentation ne peut être qualifiée de sociale que si elle est partagée par un groupe d'individus, qu'elle résulte d'une interaction collective et qu'elle vise à «contribuer aux processus formateurs et aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux» (p. 34). Par contre, une position moins catégorique soutient que toute représentation, même individuelle, est ancrée dans le social. La dimension sociale attribuée à la représentation n'est pas «une façon de voir la vie cognitive» mais bien plutôt «la façon d'être de la vie cognitive» (Moscovici, 1992, p. 302). Phénomènes cognitifs, les représentations «engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées» (Jodelet, 1989, p. 37). Selon Albertini et Dussault (1984), la représentation se constitue à travers l'expérience sociale à trois niveaux: au moment de la mise en place du système cognitif, lors de son expression sous formes de codes verbaux et non verbaux, dans ses rapports réciproques avec la pratique sociale. La dimension sociale de la représentation est donc intimement liée à la communication.

Tout d'abord, elle est le vecteur de transmission du langage lui-même porteur de représentations. Ensuite, elle a une incidence sur les aspects structurels et formels de la pensée sociale, pour autant qu'elle engage des processus d'interaction sociale, influence, consensus ou dissensus et polémique. Enfin, elle concourt à forger des représentations qui, étayées sur une énergétique sociale, sont pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes. (Jodelet, 1989, p. 49)

La position de Gilly (1980) au sujet du caractère social des représentations et voulant qu'il y ait «interpénétrations entre les représentations individuelles, dont les dimensions spécifiques ne peuvent être ignorées, et les représentations sociales appréhendables à travers elles» (p. 34) nous apparaît un compromis intéressant entre les différentes orientations présentées. Elle trouve appui chez Jodelet (1990, in Morvan et Paicheler) qui privilégie l'étude «des représentations particulières dont les états et les propriétés sont spécifiés en fonction de leur contexte d'émergence, des objets auxquels elles se rapportent, des sujets, individus ou groupes, qui les élaborent» (p. 188). Partant, les représentations individuelles peuvent donner à voir les éléments constitutifs des représentations sociales; de même une collection de représentations individuelles peut rendre compte de représentations partagées par une collectivité, donc sociales.

[...] la représentation ne dépend pas uniquement de mécanismes inférentiels basés sur l'expérience du sujet, mais (qu'elle peut être dérivée du système des savoirs et valeurs qu'il détient du fait de son appartenance culturelle et sociale et de la communication sociale, ou encore porter la marque de la condition sociale ou professionnelle dans laquelle il se trouve. (Jodelet, 1990, in Morvan et Paicheler, p. 194)

La représentation est «le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité» (Jodelet, 1989, p. 37). Elle est donc à la fois contenu et structure. Comme le notent Belisle et Schiele (1984, p. 8), «dans la mesure où la représentation est une forme de connaissance, la pensée en acte compte autant que la pensée constituée». Deux processus, mis en évidence par Moscovici (1984b), concourent à sa formation. Le processus d'objectivation conduit, par construction sélective, schématisation structurante et naturalisation, à l'agencement des éléments constitutifs de la représentation (Jodelet, 1989). C'est une opération «imageante» et structurante, la structure organisatrice du champ entier de la représentation. La seconde opération, de signification et d'utilité, relève d'un processus d'ancrage.

Le processus d'ancrage intervient

en amont et en aval de la formation des représentations, en assurant leur incorporation dans le social. En amont, l'ancrage enracine la représentation et son objet dans un réseau de significations qui permet de les situer en regard des valeurs sociales et de leur donner cohérence.

En aval de la formation représentative, l'ancrage sert à l'instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement. (Jodelet, 1989, p. 56)

Autrement dit, la représentation possède un aspect imageant, ou noyau figuratif, et un aspect signifiant, ou système d'interprétation et d'orientation des comportements.

À ce sujet, Abric (1994) reconnaît à la représentation quatre fonctions principales. D'abord une fonction de savoir: la représentation permet à la fois d'interpréter la réalité et d'acquérir et transmettre des connaissances. Puis une fonction identitaire en ce qu'elle situe les individus et les groupes dans un système social de normes et de valeurs. Ensuite une fonction d'orientation qui définit les finalités de la situation de même que les anticipations et les attentes individuelles et sociales face à l'action. Cette fonction s'applique aussi aux pratiques et aux comportements prescrits par la représentation. Enfin, une fonction de justification *a posteriori* des positions et des comportements émis. La représentation a donc une fonction adaptative importante que Martin (1984) évoque en terme de double médiation: entre un individu et son environnement, entre ses connaissances et ses conduites. À son avis, la représentation peut être éventuellement intégrée à une action sur l'objet ou l'environnement, sous formes de choix, de projet, de décision ou de conduite. En ce sens elle devient l'une des composantes des motivations humaines.

La relation entre représentation et pratique vaut qu'on s'y arrête. L'une et l'autre s'engendrent mutuellement (Abric, 1994). Elles sont en relation dialectique.

Soit que des pratiques liées aux inscriptions sociales des sujets infléchissent les représentations qui en retour affectent les comportements; soit que des pratiques représentées comme modèles pour un type d'activités structurent les significations qualifiant les composantes de cette activité, produisant des représentations nouvelles exclusives les unes des autres, ou des représentations complémentaires et interdépendantes. (Jodelet et Moscovici, 1990, p. 287)

Pour Abric (1994) les liens entre pratiques et représentations sont déterminés par la nature de la situation; certaines situations, plus que d'autres, rendent ces relations particulièrement dynamiques. Ainsi dans les situations où l'acteur jouit d'un certain niveau d'autonomie et qu'il est placé devant un ensemble de choix, sans qu'aucun d'eux n'apparaisse incontournable, c'est le système d'appréhension personnel qui détermine le comportement. La représentation de soi, d'autrui, de la tâche et du contexte oriente alors l'action. Les situations complexes ou ambiguës solliciteraient donc les représentations de façon particulière. Les situations à fortes contraintes sociales constituent une deuxième classe de situations où représentation et pratique s'interinfluencent. Dans de tels contextes, l'obligation d'agir d'une manière qui diffère de sa pratique habituelle a pour effet de transformer la représentation, soit de façon provisoire, soit fondamentalement. L'élément nouveau est soit assimilé au connu, soit converti en une représentation autre (Jodelet, 1984a, in Moscovici). Abric (1994) ajoute que dans le cas de situations irréversibles, l'influence des pratiques sur les représentations «s'exerce à travers la mise en oeuvre de tout un ensemble de processus cognitifs - résistance, rationalisations, interprétations - directement lié au mode de fonctionnement du système représentatif lui-même» (p. 236). Les recherches menées par Palmonari et Zani (1989, in Jodelet) sur les représentations du travail du psychologue et par Guillemi (1994, in Abric) sur la fonction d'infirmière illustrent ce processus de modification des représentations. Ces deux études ont en commun un contexte professionnel changeant, propice à la modification des pratiques et de l'identité. S'ensuit, sous la pression de pratiques nouvelles de plus en plus fréquentes, une transformation progressive des représentations (Guillemi, 1994, in Abric). Les processus de changement ainsi mis en branle sont mobiles et demeurent influencés par les prescriptions institutionnelles. Abric (1994) souligne à juste titre que les relations entre représentations et pratiques doivent tenir compte de facteurs culturels, tels l'histoire du groupe et la mémoire collective, de facteurs liés au système de normes et de valeurs et de facteurs liés à l'activité du sujet, essentiellement les processus de construction ou de réappropriation de la réalité.

L'organisation signifiante qu'est la représentation

dépend à la fois de facteurs contingents (les «circonstances», dit Flament) - nature et contraintes de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation - et de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même: contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux. (Abric, 1994, p. 13)

Jodelet (1989) résume comme suit les traits caractéristiques de la représentation: elle est toujours représentation d'un objet et d'un sujet; elle symbolise et interprète l'objet; les significations, résultant de la construction et de l'expression du sujet, renvoient certes à des processus cognitifs et intrapsychiques mais aussi à des processus sociaux et culturels, ce qui la distingue d'une perspective cognitiviste ou clinique; la représentation est une forme de connaissance, une «modélisation de l'objet directement lisible dans, ou inférée de, divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels» (p. 43); enfin, étant produit de l'expérience, étant lié à ses conditions de production et permettant d'agir sur le monde, ce savoir est fondamentalement pratique. D'ailleurs, pour Abric (1994), la représentation, le discours et la pratique forment un tout, un système.

Le concept de représentation s'entend donc comme une construction cognitive personnelle du réel matériel, idéal et social, fondée sur les significations que prend ce réel pour la personne. Cette construction s'élabore dans un contexte social. Elle constitue un moyen d'appropriation et d'adaptation au monde extérieur. Parce qu'elle a des composantes cognitive et sociale, la représentation reçoit donc une double vocation: adaptation à l'environnement sous l'angle de la connaissance; fonction sociale de communication (Ramognino, 1984).

Elle est accessible par le discours qui, lui-même, est organisateur de contenu et opérateur de sens (Jodelet, 1984a, in Moscovici).

2.4.2 Le discours comme voie d'accès à la pratique représentée

Tant les fondements épistémologiques du savoir professionnel que les fondements conceptuels de la représentation engagent à considérer le discours de l'acteur comme expression du regard qu'il porte et de la conception qu'il a de sa pratique.

Le savoir en action tel que défini par Schön se transforme en connaissance du savoir en action; il est donc accessible à la conscience. «L'activité praticienne ne va pas sans un savoir, au moins empirique, qui est plus que le savoir-faire, qui est un savoir sur ce savoir-faire, savoir implicite ou explicité dans le discours pédagogique» (Ferry, 1983, p. 24). Ainsi, Tochon (1996) de même que Connelly et Clandinin (1985) suggèrent que le savoir professionnel, parce qu'il est une conception personnelle, est accessible à travers le récit que fait l'acteur de ses expériences.

These recollections are personal, in that they are derived from *a* person's narrative, and that they are practical, in that they are aimed to meeting the demands of a particular situation. These recollections are, of course, also theoretical both in the sense of containing conceptual contents such as the modes of knowing and in the sense of typifying the particulars of a situation; and they are cultural, in the sense that individuals narratives are embedded in cultural and historical narratives. (p. 184)

L'énonciation de sa pratique par l'acteur recèle tout de même des limites. Vergnaud (1996) souligne que

dans l'action, nous ne prélevons qu'une petite partie de l'information présente et nous en utilisons une partie plus petite encore. Dans la communication nous sommes encore plus sélectifs, et laissons à autrui la charge de reconstituer, à partir de bribes d'énoncés et des rares énoncés complets, qui sont le lot habituel de la communication orale dans le travail, le sens des messages que nous lui envoyons. (p. 290)

Cette situation diffère cependant d'une interaction suscitée précisément en vue de rendre explicite la pratique représentée. Du reste, les discours d'action, contrairement aux discours théoriques, exigent un auditoire, un interlocuteur situé: «ils sont en quelque sorte *ad personam*, se servent de notions et exigent d'être interprétés» (Grize, 1996, p. 123).

Il en va de même pour les représentations. Ainsi, Ramognino (1984) affirme que l'étude des représentations emprunte la voie de «données symboliques, le plus souvent verbales, écrites ou réécrites, qui ont ceci de particulier, qu'elles se présentent comme signifiantes» (p. 215). L'objet du discours, le sujet se représentant et le destinataire forment une situation triangulaire que Gilly (1980) conçoit comme inhérente à toute recherche sur les représentations: celles-ci ne peuvent «se construire autrement que par référence aux différents destinataires (soi-même et les autres), ces derniers étant une condition sine qua non de leur existence» (p. 40). C'est également le point de vue de Abric (1994) qui soutient que le contexte discursif, c'est-à-dire la nature des conditions de production du discours à partir duquel va être formulée la représentation, détermine en partie la signification de la représentation. Selon lui, il faut tenir compte «que la représentation est produite en situation, pour un auditoire, qu'elle vise à argumenter et à convaincre et que la signification va dépendre au moins en partie des rapports concrets qui se déroulent le temps d'une interaction» (p. 15).

Les concepts de pratique professionnelle et de représentation, tels que définis dans ce chapitre, présentent donc des communautés épistémologiques qui permettent d'en faire un objet d'étude unique. La pratique des intervenants psychosociaux que sont les psychoéducateurs comporte certes des dimensions «objectivables», un processus, une méthode, des interactions, toutes composantes qu'il serait possible d'observer de l'extérieur. Mais les actes et les décisions inhérents à la pratique professionnelle s'appuient aussi sur un savoir d'action qui puise dans l'expérience et s'inscrit dans une trajectoire personnelle et dans une histoire culturelle et sociale. Cette pratique vécue, ressentie et réfléchie s'exprime dans le discours de ceux qui la construisent. Ce discours montre à voir et à entendre une pratique représentée, c'est-à-dire une connaissance de l'objet dans ses significations particulières pour l'acteur.

La savoir professionnel entretient avec l'action une double relation: il se construit des expériences et, en retour, il est utilisé dans la pratique effective. Une relation similaire s'établit entre représentation et pratique. Les pratiques sont agents de transformation des représentations et celles-ci sont conditions de l'action (Rouquette, 2000). Nous pouvons donc supposer que la représentation de leur pratique par les psychoéducateurs donnera accès à leur savoir d'action, objet élaboré à partir de leur expérience personnelle et de leur inscription sociale. Et, en corollaire, cette représentation pourrait

être tenue comme connaissance structurant leurs actions malgré le fait que ces dernières ne soient pas observées directement.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Approche et type de recherche

La rareté des discours émanant des psychoéducateurs du terrain au sujet de la place accordée à la famille dans leur pratique auprès des enfants en difficulté d'adaptation oriente la démarche de recherche vers la découverte de leur point de vue. Les différentes dimensions de la pratique professionnelle abordées précédemment constituent autant d'éléments susceptibles d'en structurer leurs représentations. La méthode utilisée doit donc permettre d'avoir accès aux significations que prend la pratique pour les intervenants, significations ancrées dans leur expérience et inscrites dans des contextes. Le choix de la méthode dépend des caractéristiques épistémologiques et théoriques de cet objet de recherche défini sous sa double évocation: la pratique professionnelle comme dimension de la réalité humaine et sociale et les représentations, comme concept théorique venant en orienter l'étude. Dans un premier temps, les points de vue de quelques chercheurs à propos des méthodes les plus appropriées pour connaître l'un ou l'autre de ces sujets seront présentés. Les arguments avancés dans cette brève discussion nous amèneront ensuite à quitter le champ de la méthode pour celui, plus large, des postulats épistémologiques sous-jacents au type de recherche proposé. Enfin, nous tenterons de situer notre propre démarche parmi les courants actuels en recherche qualitative.

Selon nombre d'auteurs, l'étude de la pratique professionnelle demande une approche méthodologique qui tienne compte du contexte dans lequel elle se déroule, du sens que chacun lui donne et de l'expérience qui la construit (Deslauriers et Kérisit, 1993;

Eisner, 1991; Erickson, 1986; Groulx, 1998; Van der Maren, 1993). De fait les psychoéducateurs se situent aujourd'hui dans un contexte de professionnalisation où leur pratique est appelée à se définir et à développer ses propres savoirs d'action en-dehors des savoirs disciplinaires qui l'ont fondée. C'est le constat que fait Groulx (1998) à propos du travail social, constat qui sied aussi à la psychoéducation, quoique profession plus jeune. Pour cet auteur, cette conjoncture augmente à la pertinence de recherches de type qualitatif pouvant faire émerger des modèles de pratique propres à ce groupe professionnel.

L'intervention possède, dit-on maintenant, sa logique propre, ses règles d'opération et de fonctionnement. Elle appelle et produit, dans le processus même de l'action, une théorie de l'action qui lui est propre, que la recherche vise à dévoiler et à reconstruire. Celle-ci cherche à construire des modèles de pratique à partir de la pratique et du vécu des praticiens. (p. 4)

Un tel mouvement en faveur de recherches qui donnent parole aux acteurs s'observe tant dans le champ de l'éducation que dans celui de l'intervention psychosociale. Tochon (1991) affirme que la recherche, plutôt que d'imposer son épistémologie, doit dorénavant «être à l'écoute des épistémologies du terrain, (de) comprendre et (de) décrire, si faire se peut, les "manières de voir la pratique" des praticiens» (p. 16). Il privilégie pour ce faire des procédures "ascendantes" (*bottom up*), qui seraient issues du terrain. C'est également l'avis de Deslauriers et Kérisit (1993) qui suggèrent qu'un processus de recherche qualitative revêt une pertinence particulière pour l'étude du sens de l'action alors que le sujet «ne se pose plus en tant que donnée fixe à observer et manipuler» (p. 96) mais en tant qu'acteur possédant un regard, un vécu, une perspective propre sur un phénomène. Ils ajoutent qu'un modèle prédictif ne peut rendre compte du caractère hétéroclite et construit de la pratique professionnelle dans les services personnels, si ce n'est de ses procédures larges.

Il est alors nécessaire de développer une méthodologie adaptée pour saisir ces subtiles adaptations et modifications qui sont au coeur de l'exercice d'une profession. Par les techniques qu'elle a développées, la recherche qualitative est bien placée pour saisir ces micro-adaptations qui font toute la différence dans la vie courante mais qui échappent aux techniques misant sur la régularité des grands nombres. (Deslauriers et Kérisit, 1993, p. 96)

Par ailleurs, la pratique des psychoéducateurs est interrogée par le biais des représentations, données phénoménologiques et subjectives comportant des éléments

affectifs, mentaux et sociaux; les approcher demande une considération des cognitions, du langage et de la communication de même que des groupes et des contextes sociaux. Selon Jodelet (1990, in Morvan et Paicheler), l'étude des représentations doit se faire au pluriel, c'est-à-dire utiliser des méthodes qui rendent compte des contenus de l'objet objectivés dans des discours, des documents ou des comportements, des aspects de cet objet mis en jeu et mobilisables ainsi que des processus individuels et de ses déterminants sociaux, culturels, idéologiques et historiques. L'objet de la représentation fait référence à une réalité matérielle, idéale et sociale (Jodelet, 1989). Une telle méthodologique répond d'une conception de la représentation dont l'amont est formé par l'ensemble des institutions et des systèmes normatifs et l'aval, par les traces, notamment discursives, laissées par les acteurs. À cet égard, Abric (1994) suggère, pour repérer les éléments constitutifs des représentations, des méthodes soit interrogatives, soit associatives. Parmi les méthodes interrogatives, il cite l'entretien et la monographie, processus de verbalisation du contenu des représentations. L'approche monographique demeure néanmoins la «voie royale» car elle «permet de recueillir le contenu d'une représentation sociale, de la référer à son contexte, d'étudier ses relations avec les pratiques sociales mises en oeuvre par le groupe» (Abric, 1994, p. 65). Une telle centration sur le contenu de la représentation, son contexte d'émergence et le groupe particulier qui en parle évoque une approche de type ethnographique, où la documentation des contextes accompagne une interrogation des discours spontanés produits par les acteurs.

L'étude des représentations de la pratique psychoéducative auprès des familles fait donc appel à des stratégies de recherche qui permettent de faire émerger des visions particulières de l'objet et de situer ces visions dans leur contexte proximal et distal. L'importance ici accordée au sujet, à son expérience et au sens qu'il donne à son action est au nombre des éléments qui, de l'avis de Lalonde et Poupart (1992), justifient l'adoption d'une «méthodologie» qualitative.

Enfin, puisque l'objectif de la démarche de recherche est de rendre compte de différents modes de pratiques dans leur complexité plutôt que de dégager un modèle unique et universel, une démarche inductive semble appropriée. Groulx (1998) note en effet qu'une telle démarche permet de s'attarder à la particularité et à l'idiosyncrasie des problématiques ou des champs de pratique.

À partir d'entrevues en profondeur de type semi-directif auprès des intervenants, la recherche-induction vise à décrire la logique de la pratique des intervenants et à resituer le processus même de l'intervention et les dilemmes qui le caractérisent en fonction du contexte particulier de l'action et de la spécificité des problématiques. (p. 12)

Les arguments que nous avons évoqués au sujet de la pratique professionnelle et des représentations qu'elle suscite orientent nos choix méthodologiques vers une démarche plus inductive que déductive où les discours des acteurs occupent un premier plan et où les contextes, proches et lointains, demandent d'être documentés. Ces caractéristiques s'inscrivent d'emblée dans un processus de recherche qui privilégie des données qualitatives, les mots, et une forme d'analyse également qualitative. Ces éléments de méthode seront approfondis plus loin. La partie suivante s'attarde plutôt à situer la «méthodologie» qualitative en lien avec la perspective épistémologique qu'elle privilégie, soit la perspective interprétative.

3.1.1 La perspective interprétative

La perspective empruntée pour cerner le monde qui nous entoure, oriente la méthode d'investigation. Comme le soulignent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), la recherche qualitative s'appuie sur une perspective compréhensive ou interprétative.

En paradigme interprétatif, l'objet général de la recherche est "le monde humain" en tant que créateur de sens; aussi la recherche qualitative interprétative a-t-elle pour but de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes, souvent de façon implicite, aux événements qui les touchent et aux "comportements" qu'ils manifestent (ceux-ci étant définis en termes d'"actions"). (p. 116)

Cette perspective, nommée compréhensive (Mucchielli, 1996), phénoménologique (de Neufville, 1986) ou subjectiviste (Deslauriers et Kérisit, 1993, Mucchielli, 1996) selon les traditions disciplinaires qui ont concouru à son essor, soutient que la compréhension des phénomènes humains, individuels et sociaux, ne peut se faire sans tenir compte des croyances et des valeurs, des perceptions et des impressions, des intentions, motivations et attentes des acteurs à l'égard du monde extérieur (de Neufville, 1986; Mucchielli, 1996). Les recherches inscrites dans ce paradigme considèrent donc que

l'objet à étudier ne se limite pas au comportement observable et mesurable mais comprend également les significations que lui confère son auteur. Pour Deslauriers et Kérisit (1993), le modèle subjectiviste

est un modèle empirique d'approche de la connaissance mais il s'éloigne de la description des faits matériels pour repérer et décrire le sens qu'attribuent les acteurs sociaux à leurs gestes. L'objet de la recherche devient alors la compréhension de la perspective que les acteurs ont de leurs situations: l'objet de recherche n'est plus devant soi mais en soi, ou en eux. (p. 90)

La perspective interprétative accorde également à la dimension sociale une part importante dans la création des significations.

La création de sens (*sense-making*) par les acteurs, centre d'intérêt des problématiques interprétatives, renvoie à une dimension sociale fondamentale qui correspond, dans la recherche, à une prise en compte de la "relation entre les perspectives des acteurs et les conditions écologiques de l'action dans laquelle ils sont impliqués". (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 28)

Le contexte, défini comme l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, devient ainsi un élément incontournable du paradigme interprétatif (Mucchielli, 1996). Cette prise en compte se traduit par une attention au contexte social immédiat ou proximal ainsi qu'au contexte social éloigné ou distal (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Le contexte social immédiat se définit par l'espace que partagent les acteurs, la culture développée par le ou les groupes auxquels ils appartiennent. Le contexte social éloigné a trait aux origines sociales des significations, à la culture «définie, en termes cognitifs, en tant qu'apprentissage de normes guidant la perception, la croyance, l'action et l'évaluation des actions des autres» (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 29).

Outre la préoccupation pour les significations subjectives des acteurs et pour leur inscription dans un contexte social et culturel donné, l'approche interprétative «prend en compte le fait que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe donc aux événements et processus observés» (Mucchielli, 1996, p. 34). Cette proximité se manifeste tant sur le plan physique, sur le terrain, que sur le plan symbolique, à travers un langage commun (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Autre conséquence de cette position particulière du chercheur, la connaissance produite par sa démarche repose sur «un processus itératif qui oscille entre une compréhension subjective et

expérientielle des phénomènes, d'une part, et une compréhension objective et intellectuelle de l'autre» (de Neufville, 1986, p. 46).

Les représentations que se font les psychoéducateurs de leur pratique auprès des familles évoquent les significations qu'ils prêtent à cet objet, significations construites d'un cumul de perceptions et d'expériences, passées et présentes, personnelles et sociales. Elles s'inscrivent dans une perspective interprétative de la réalité et des connaissances qui en découlent. Les connaissances ainsi construites s'appliquent à des situations particulières (de Neufville, 1986) et présentent une causalité locale et contextuelle (Mucchielli, 1996).

3.1.2 La recherche qualitative

Il n'est pas aisé de définir précisément ce qu'est la recherche qualitative. Des réflexions récentes tendent à rejeter l'idée d'une méthodologie qui lui serait propre. Ainsi, Pires (1997) soutient que «la méthodologie est une seule, et les grandes questions méthodologiques concernent tant les recherches quantitatives que les recherches qualitatives» (p. 49). Au départ, la recherche qualitative ne se distinguerait que par son matériau empirique non traité sous la forme de chiffres (Tesch, 1990). Eisner (1991) adopte une position similaire lorsqu'il soutient que ce sont les formes de représentation des résultats d'un travail qui lui confèrent l'attribut de qualitatif ou de quantitatif. Il reconnaît en outre qu'une recherche peut être qualitative à des degrés divers, rejetant ainsi l'idée d'une dichotomie complète entre quantitatif et qualitatif.

Par delà une perspective qui gommerait toute différence entre recherche qualitative et recherche quantitative et malgré l'existence de plusieurs définitions de la recherche qualitative, certaines caractéristiques semblent admises par plusieurs théoriciens. Ces derniers en rendent compte, avec plus ou moins de vigueur; d'aucuns y voient des éléments distinctifs au préalable (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Deslauriers, 1991; Deslauriers et Kérisit, 1997), d'autres des tendances observables *a posteriori* (Groulx, 1998; Pires, 1997).

D'abord, un consensus semble exister autour de la nature des données sur lesquelles se fonde la recherche qualitative: elles sont difficilement quantifiables (Deslauriers, 1991), non métriques (Pires, 1997; Pourtois et Desmet, 1988; Van der Maren, 1995). «Ce sont les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, le sens de l'action et des phénomènes» (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 105). Ces données sont le plus souvent recueillies en terrain ou milieu naturel, dans un environnement non manipulé (Deslauriers, 1991; Eisner, 1991). À ce propos, Van Maanen (1983) définit les données phénoménologiques comme des phénomènes naturels, quotidiens, tels que vécus par les acteurs, suivant une perspective historique et relationnelle et tenant compte du sens et du contexte.

Nonobstant cet accord sur la nature des données, il semble que le traitement qu'on leur accorde contribue tout autant, sinon davantage, à caractériser les recherches qualitatives. Le fait de recueillir des données dites qualitatives n'implique pas toujours que celles-ci soient analysées de manière uniquement qualitative (Tesch, 1990). Par exemple, Huberman et Miles (1991) conçoivent que les données qualitatives, présentées traditionnellement en texte narratif, puissent être condensées et transformées de diverses façons, entre autres quantifiées. Pour sa part, Paillé (1996) soutient que les méthodes qualitatives de recherche exigent une forme d'analyse conséquente.

Les mots, qui sont souvent le support sur lequel travaille l'analyste, ne sont jamais analysés que par d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique. Le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité; c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. (p. 181)

Paillé (1996) ajoute que la logique sous-jacente à l'analyse qualitative de données s'inscrit dans un contexte de découverte ou de construction de sens plutôt que dans un contexte de preuve. En conséquence, la méthode d'analyse souscrit à une démarche plus inductive que déductive et emprunte un processus récursif plutôt que linéaire. Ces caractéristiques sont également relevées par Deslauriers (1991) et Tesch (1990) de même que par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996).

Ces particularités quant à la nature des données et à leur forme de traitement ne sauraient toutefois se défendre sans relation avec l'objet de recherche. Cet objet, défini selon une perspective interprétative de la réalité humaine, se rapporte aux significations, aux intentions d'un acteur qui pense et agit dans un contexte particulier. C'est ce qui

fera dire à certains (Deslauriers, 1991; Eisner, 1991; Pires, 1997) que la recherche qualitative se préoccupe de l'expérience de la vie quotidienne et des intentions des acteurs, qu'elle porte attention au singulier, au particulier, à l'unicité (Eisner, 1991) ou, comme l'exprime Deslauriers (1991), à la diversité et à la multiplicité qui se cachent derrière une réalité apparemment uniforme. La recherche qualitative permet au chercheur de rendre compte du point de vue de l'intérieur ou d'en bas, elle est capable de décrire en profondeur des objets complexes ou «cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé» (Pires, 1997, p. 52).

Définir ainsi l'objet de recherche implique que celui-ci ne se donne pas entièrement au préalable, que ses contours se précisent au contact du terrain, qu'il se construise progressivement (Deslauriers, 1991; Deslauriers et Kérisit, 1997). Eisner (1991) soutient que le regard du chercheur sur son objet est à la fois prédéterminé et émergeant. En conséquence, la recherche qualitative nécessite une démarche souple et capable d'ajustement (Eisner, 1991; Pires, 1997), souvent désignée comme étant circulaire (Creswell, 1998; Deslauriers et Kérisit, 1997; Eisner, 1991). La collecte de données, l'analyse, l'élaboration de la question de recherche et la recension des écrits représentent autant d'étapes qui se répètent et s'influencent réciproquement.

En conformité avec ses postulats ontologiques, la recherche qualitative semble donc faire une place de choix au *contexte de la découverte avant et pendant* la collecte des données: les questions, les hypothèses, les variables ou les catégories d'observation ne sont généralement pas complètement formulées ou prédéterminées au début de la recherche. (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 66)

Ce modèle, qualifié d'adaptation continue, demande aussi que soit maintenu un certain équilibre entre le matériel empirique et le matériel théorique comme sources de découverte; il permet au chercheur de demeurer ouvert aux propositions qui peuvent surgir tout au long de la recherche.

Eisner (1991) affirme à cet égard que la sensibilité du chercheur conjuguée à l'élaboration d'un cadre de référence théorique sont garants de la découverte et de la compréhension des phénomènes.

Sensibility alerts us to nuanced qualities and the schema relevant to a domain, the signifiante of what to seek and see. Without sensibility the subtleties of the social world go unexperienced. Without a schema no sorting into signifiante is possible. (p. 34)

La sensibilité du chercheur à son terrain, conçue comme source de connaissance, évoque une autre particularité de la recherche qualitative. En effet, selon Deslauriers et Kérisit (1997), la relation que le chercheur établit avec son terrain s'éloigne de l'objectivité pure: «la logistique même de l'approche qualitative (terrain, observation participante, entrevues non directives, récits de vie) oblige le chercheur à un contact direct avec le vécu et les représentations des personnes qu'il étudie» (p. 106). L'engagement personnel du chercheur dans la situation à l'étude (Eisner, 1991), voire une certaine familiarité avec la culture locale du terrain de la recherche (Shaffir et Stebbins, 1991) s'avèrent nécessaires à la compréhension des significations attribuées par les acteurs aux objets et aux événements de leur réel. Cette caractéristique pose la question de l'équilibre à trouver entre intimité (*going native*) et distance, attitudes toutes deux essentielles pour apprécier avec justesse la perspective de l'acteur. Une telle dynamique est le fait conjoint du chercheur et des demandes et attentes des participants (Shaffir et Stebbins, 1991).

Les éléments ici présentés au sujet de la recherche qualitative demeurent assez généraux et ne sauraient rendre compte de toutes les démarches qui s'inscrivent dans ce courant. Tesch (1990), par exemple, repère 26 différentes démarches qui s'apparentent à la recherche qualitative. Elle classe ces types de recherche selon le but premier qu'elles poursuivent, les uns plus proches de la tradition des sciences naturelles, les autres présentant des similitudes avec le domaine artistique. Cette auteure insiste par ailleurs sur le fait qu'une telle classification ne saurait être tenue comme la seule façon de situer la recherche qualitative. Elle suggère également que chaque chercheur, par delà les traditions établies, «dessine» sa propre démarche, choisissant parmi les «couleurs de base» qu'offre l'éventail des méthodes de recherche.

Nous appuyant sur la typologie proposée par Tesch (1990), la présente démarche de recherche se situe à la croisée de celles qui s'intéressent à la découverte de régularités et de celles qui se préoccupent de comprendre la signification d'un récit ou d'une action. Les premières portent attention aux patterns ou réseaux de relations pouvant exister entre les différents éléments de l'objet de recherche afin de distinguer des structures et d'en arriver finalement à des propositions théoriques. On retrouve entre autres dans cette classe l'ethnographie, la *grounded theory* et le réalisme transcendantal. Les secondes reposent sur une analyse approfondie des données conduisant à leur interprétation par l'émergence de thèmes. Elles produisent généralement une description qui transcende les données empiriques et permet d'éclairer les composantes du phénomène à l'étude. La phénoménologie, les histoires de vie et l'étude de cas font partie de ce courant. Ces deux orientations de recherche, l'une privilégiant la production de théories explicatives, l'autre donnant préséance à la compréhension intrinsèque d'un phénomène, évoquent, pour certains auteurs (Granger, 1982; Peirrez, 1989), les actions complémentaires essentielles à toute démarche de connaissance. Par exemple, Digneffe (1989), s'appuyant sur la pensée de Ricoeur, rapporte que toute démarche d'interprétation englobe des moments d'explication et des moments de compréhension. L'explication est en quelque sorte un mouvement d'extériorité par rapport à l'objet qui tend à dégager des relations constantes ou des lois générales. La compréhension s'attache aux relations internes et profondes, à la totalité vécue, à l'originalité et à l'indivisibilité du phénomène. Ainsi, l'analyse d'un récit emprunte deux modes, l'un compréhensif, l'autre explicatif, en complémentarité. Suivant Granger (1982), toute démarche scientifique vise la conceptualisation d'une forme et emprunte des étapes de description, de compréhension et d'explication. La première est repérage d'un phénomène comme totalité et dissociation de ses parties, la seconde est établissement de relations entre ces parties et la troisième, est insertion du système découvert dans un système plus vaste et plus global.

Ainsi, notre démarche de recherche vise à la fois la compréhension de la pratique professionnelle des psychoéducateurs par le biais des significations que lui confèrent ses acteurs et sa théorisation par l'analyse des divers éléments qui lui sont liés. Ces éléments prennent place dans des systèmes personnels et collectifs qui les dépassent. En ce sens, ils appellent à une explication telle que l'entend Granger (1982).

Ultimement, il s'agit donc de fournir une explication, relative et provisoire, de la pratique professionnelle telle qu'elle est pensée par les psychoéducateurs, de produire une «théorie substantive» dans le sens donné par Glaser et Strauss (1967), c'est-à-dire d'arriver à des propositions explicatives d'un phénomène inscrit dans des aspects particuliers et concrets de population, de situations ou de temps.

La typologie des espaces de recherche qualitative proposée par Groulx (1998), offre les repères les plus pertinents en rapport avec notre projet, rendant compte de sa double finalité de comprendre et d'expliquer. En privilégiant la description, dans ses diverses dimensions, d'un phénomène peu connu - la pratique psychoéducative auprès des parents du point de vue des acteurs - cette recherche emprunte une forme «exploratoire». Par ailleurs, puisqu'elle s'intéresse «au sens que les acteurs investissent dans leurs actions et au système de représentations ou de catégories qui donne sens à leur pratique» (Groulx, 1998, p. 34), elle présente aussi une forme «analytique». L'analyse adopte dans ce cas une approche phénoménologique, centrée sur le vécu, l'expérience, la perception des acteurs, la subjectivité. Selon cette perspective, le témoignage des acteurs quant à leur expérience singulière, unique et particulière porte en lui-même la vérité de ses propos.

Notre option en faveur d'une méthode qualitative de recherche tient d'abord de la nature de l'objet à l'étude. Les représentations des pratiques professionnelles appellent à des données d'expérience, à des perceptions de soi et des situations, à des événements vécus qui ne sauraient être observés de l'extérieur. Les éléments qui construisent ces images cognitives et affectives demeurent à découvrir. La prochaine partie s'intéresse aux modalités concrètes retenues pour faire émerger ces images telles qu'elles se présentent aujourd'hui mais aussi telles qu'elles se sont construites au gré d'influences de différentes natures, personnelles, contextuelles ou sociales.

3.2 Démarche méthodologique

Trois questions président à la structuration de la démarche de recherche: comment investiguer les représentations des psychoéducateurs au sujet de leur pratique professionnelle ? Quel type de données recueillir et selon quelles modalités ? Auprès de qui mener cette collecte ? C'est à ces trois questions que cette section s'efforce de répondre. Les choix effectués prolongent la discussion autour de l'approche et du type de recherche qui conviennent à l'étude de la pratique dans ses dimensions représentationnelles; ils demandent également d'être argumentés en regard de leur validité scientifique, de leur pertinence heuristique et de leur faisabilité pratique.

3.2.1 Mode d'investigation

Pour décrire et comprendre les représentations que se font les psychoéducateurs de leur pratique, une approche monographique par étude de cas apparaît appropriée. Ce mode d'investigation permet de mener une analyse en profondeur d'un petit nombre de cas représentatifs d'un phénomène en le situant dans son contexte. Selon Yin (1984), l'étude de cas convient particulièrement lorsque la recherche vise à comprendre le comment et le pourquoi d'un phénomène, inscrit à la fois dans une actualité et dans un temporalité, et dont les liens avec des événements environnants sont encore peu définis. Le chercheur n'est pas en mesure, au départ, de contrôler les facteurs susceptibles d'influencer ou d'interagir avec l'objet à l'étude, comme c'est le cas en design expérimental. Ce mode d'investigation se caractérise par son champ réel, ouvert et peu contrôlé (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Plus précisément, la démarche de recherche emprunte la voie d'une étude collective de cas (Stake, 1995) ou à cas multiples (Yin, 1984; Van der Maren, 1995). Ce mode d'investigation combine, par variation et par comparaison, une perspective d'analyse intrinsèque où chaque cas conserve sa voix et une analyse instrumentale dans laquelle l'ensemble des cas contribue à une meilleure compréhension du phénomène. Chaque cas est choisi parce que sa compréhension peut mener à une compréhension, voire à

une théorisation du phénomène. En comparant les catégories d'analyse entre les cas, il est possible d'abstraire des éléments communs et d'identifier des particularités et, au terme d'une démarche inductive d'analyse, d'obtenir une compréhension plus fine de l'objet de recherche (Van der Maren, 1995). Elle demande cependant un certain contrôle du champ d'investigation, tant sur les catégories d'observation que sur le choix des cas (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

L'étude de cas, telle que conçue ici, jouxte deux autres approches: l'ethnographie et la méthode biographique. Avec l'ethnographie, elle partage les éléments suivants: l'exploration d'un phénomène particulier par l'étude détaillée d'un petit nombre de cas; l'utilisation de données non structurées au départ et dont l'analyse permettra de dégager une interprétation des significations et des fonctions des actions humaines (Atkinson et Hammerlsey, 1994, in Denzin et Lincoln). Par contre, l'approche ethnographique demande que le chercheur entre dans l'action d'un champ, d'un terrain où les acteurs sont engagés collectivement dans certaines activités (Goldstein, 1991). Cette condition rend possibles des observations sur le terrain, un des modes de cueillette de données privilégiés par l'ethnographie. Dans notre cas, notre approche du terrain s'est limitée à la menée d'entretiens semi-dirigés.

Pour sa part, la méthode biographique, appelée également histoires de vie ou récits de pratique (Bertaux, 1976) «est une démarche progressive-régressive qui ne sépare jamais les systèmes d'idées et les pratiques concrètes telles que racontées dans les récits» (Grell, 1986, p. 152). Ce mode d'investigation «met en valeur une compréhension qui se déroule à l'intérieur de la personne, notamment par rapport à des vécus et des expériences qui ont eu lieu au cours de son histoire de vie» (Finger, 1989, p. 246). Les récits de vie sont des narrations personnelles qui prennent place dans un discours conversationnel et permettent de découvrir des thèmes, des tracés, des patterns et leur signification pour les participants. Ils peuvent également se centrer sur des événements spécifiques (Goldstein, 1991). Ces éléments de l'approche biographique inspirent la présente démarche, non pas tant dans sa structure, comme pouvait le faire l'ethnographie, mais bien plutôt dans son instrumentation.

Le recueil de faits de la vie ordinaire, tels que racontés par les acteurs à partir de leur expérience, constitue en effet une façon d'accéder à leurs représentations.

La narration des faits étant accompagnée de commentaires, comme dans la conversation courante, demander les pratiques donne accès en fait à deux niveaux de données: les actes décrits et le sens accordé à ces actes; les deux aspects du récit se conjuguent pour la compréhension des actes posés. (Kohn *et al.*, 1991, p. 3)

La partie suivante précise la nature des données à recueillir et la stratégie qui sera utilisée à cette fin.

3.2.2 Collecte de données

L'étude des représentations, telle que préconisée par Jodelet (1990, in Morvan et Paicheler) implique que deux types de données soient recueillies: des données phénoménologiques et des données contextuelles. Les données phénoménologiques sont ici les discours tenus par les psychoéducateurs au sujet de leur pratique; elles sont, selon les termes de Van der Maren (1995), «suscitées» c'est-à-dire produites dans une situation d'interaction entre chercheur et informateur. Les données contextuelles ont trait au site de l'étude. Aucune stratégie particulière n'est prévue pour recueillir systématiquement ce type de données. Plutôt, nous estimons qu'elles peuvent apparaître ou disparaître des propos des psychoéducateurs, sans qu'elles soient suscitées directement. L'importance de situer le contexte plus large et plus normé de la pratique des psychoéducateurs nous impose par ailleurs d'en tenir compte tout au long de la démarche de recherche.

Les données sont recueillies par le biais d'entretiens avec les psychoéducateurs. Cette modalité est jugée particulièrement pertinente quand il s'agit de comprendre l'expérience subjective des personnes (Boutin, 1997; Mishler, 1986; Seidman, 1991; Taylor et Bogdan, 1984) et d'accéder à leurs représentations du réel (Abric, 1994; Canter, Brown et Groat, 1985). L'entretien permet d'obtenir, de la part du même sujet, des informations immédiates, variées et nombreuses (Brenner, Brown et Canter, 1985).

L'entretien place les interlocuteurs en situation d'exploration et d'échange des significations qu'ils accordent, respectivement, aux propos exprimés (Brenner, Brown et Canter, 1985; Daunais, 1992). L'entretien est en effet événement de parole (Mishler, 1986), une forme particulière de conversation (Poupart, 1993): les significations des questions et des réponses exprimées par les interlocuteurs s'enracinent dans le contexte présent. Le discours produit s'avère donc une construction conjointe de sens. Seidman (1991) situe la relation entre intervieweur et interviewé dans une sphère qu'il nomme personnelle, entre le public et le privé ou entre le détachement et la révélation de soi (Taylor et Bogdan, 1984). La sphère personnelle est en quelque sorte un pont entre les deux: c'est l'expérience subjective d'événements publics et d'événements privés.

La dimension interactive de l'entretien signifie rencontre de deux subjectivités, celle du chercheur et celle des informateurs. Si la seconde est en quelque sorte sollicitée, voire valorisée dans un processus de recherche centré sur les significations, la première peut questionner l'objectivité habituellement associée à la production de connaissances. Pourtant, loin de n'être qu'un obstacle, la subjectivité du chercheur est de plus en plus considérée comme un atout au processus de recherche, une ressource à utiliser pour élaborer de nouveaux savoirs; «il apparaît vain de vouloir supprimer le jeu des interactions sociales et des rapports sociaux impliqués dans la production même des discours recueillis par entretiens» (Poupart, 1993, p. 108). Peneff (1993) suggère ainsi que la connaissance détenue par le chercheur au sujet du milieu, de la vie et du groupe social des personnes interrogées augmente la validité des données recueillies. L'intervieweur manifeste ainsi à l'interviewé qu'il ne peut dire n'importe quoi, qu'il est tenu à un minimum de crédibilité et de cohérence: «on doit montrer qu'on a étudié l'histoire du groupe bien qu'on ne sache pas tout, et qu'avec ce constat de semi-ignorance, on devient disponible à découvrir autre chose» (p. 26). Comme le soulignent Powney et Watts (1987), un intervieweur familier avec la culture de l'interviewé peut plus facilement relier les propos à leur contexte et être pertinent dans ses relances. L'atout que peut représenter une certaine familiarité avec le milieu étudié, sa culture, son *habitus*, ne doit pas pour autant masquer le fait que la situation d'entretien est teintée des représentations que chacun des interlocuteurs se fait de l'autre et de l'interaction en cours. D'une part, l'intervieweur se présente avec ses caractéristiques personnelles, âge, statut ou niveau d'éducation, avec ses perceptions,

motifs et attentes, avec ses habiletés de communication. Le répondant, d'autre part, peut se sentir vulnérable; il se trouve dans une situation qui peut lui faire perdre la face, le confronter à ses propres paradoxes, lui refléter ignorance ou impuissance (Powney et Watts, 1987), le troubler sur le plan émotif (Boutin, 1997). C'est pourquoi Boutin (1997) insiste sur le maintien d'une certaine vigilance, sur l'objectivation que doit appliquer le chercheur à sa propre subjectivité. La validité de l'entretien comme instrument de collecte de données, suppose en effet une attention continue à la situation d'interaction et une certaine neutralité lors du processus d'investigation. Des attitudes non-directives et neutres ainsi que diverses techniques telles l'utilisation d'un guide d'entrevue et les interventions de clarification et d'approfondissement constituent quelques-uns des moyens qui assurent cette validité (Brenner, 1985).

L'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche veut rendre possible une certaine profondeur des réponses, tout en donnant liberté aux participants de structurer leur propos comme ils les pensent. Combinant l'entretien de type histoire de vie et l'entretien centré de type phénoménologique, notre choix s'est arrêté sur l'entretien en profondeur (Seidman, 1991) puisqu'il «permet de comprendre en profondeur une pratique ou un processus» (Boutin, 1997, p. 26). Dans ce type d'entretien, les thèmes sont choisis par le chercheur mais ne suivent pas nécessairement une chronologie précise. De fait, le niveau de directivité utilisé est également un critère qui permet de définir le type d'entretien. Puisqu'il importe d'accorder une certaine liberté à l'interviewé afin qu'il puisse parler de sa pratique telle qu'il se la représente, l'entretien de type semi-dirigé apparaît indiqué.

Boutin (1997) le définit comme suit:

L'intervieweur pose une question de mise en train et guide, par la suite, le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis. Il laisse la plupart du temps à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien en question. (p. 34)

L'ensemble de ces caractéristiques permet de qualifier l'entretien choisi de type qualitatif. Conçu comme un processus circulaire d'élaboration de contenu, il utilise des questions ouvertes ou des mises en situation qui rendent le répondant actif; l'intervieweur adopte des attitudes non-directives et se perçoit subjectivement engagé dans la situation; le langage utilisé par le participant est tenu comme valide (Boutin, 1997).

3.2.3 Site de la recherche

Selon Pires (1997), deux critères président au type d'échantillon dans les recherches qualitatives par cas multiples: la diversification et la saturation. Le premier, qu'il soit externe ou interne, relève de la variété nécessaire pour rendre compte d'un phénomène ou d'une situation. Le second qui peut être théorique ou empirique sert moins lors de la constitution de l'échantillon que comme critère d'évaluation méthodologique de celui-ci. Ces critères s'appliquent différemment selon la modalité de sélection choisie. Dans le cas présent, les participants à la recherche ont été choisis suivant deux modalités conjointes: l'échantillon par homogénéisation et l'échantillon par contraste.

D'abord, puisque nos informateurs appartiennent à la même profession, la psychoéducation, et qu'ils partagent un contexte socioculturel commun, l'Abitibi-Témiscamingue, ils constituent dès lors un groupe homogène. Cette homogénéité du site de la recherche peut aussi se justifier par le besoin, relevé par Erickson (1986), d'études visant des compréhensions spécifiques de la pratique éducative qui tiennent compte des significations locales que les situations revêtent pour les acteurs. Enfin, le choix d'un terrain circonscrit géographiquement répond également de considérations

pratiques (LeCompte et Preissle, 1993). Au plan de la diversification externe, ce type d'échantillon s'en assure par le choix de l'objet de recherche. Dans notre cas, il s'agit des pratiques avec les familles telles que se les représentent les psychoéducateurs qui travaillent auprès d'enfants d'âge scolaire, représentations qui, théoriquement, ne sauraient être uniques. Au plan de la diversification interne ou intragroupe, il est nécessaire, selon Pires (1997), de choisir des informateurs les plus divers possible. Cette préoccupation pour une variété de cas veut permettre une certaine extensivité de l'étude du groupe. Elle se rapporte aussi à la seconde modalité de sélection, soit celle de l'échantillon par contraste, en ouvrant la voie à des comparaisons entre les cas. Il s'agit alors d'assurer la présence, dans l'échantillon, de quelques représentants de chacun des facteurs jugés pertinents pour l'étude du problème donné (Pires, 1997). Ici, des critères d'expérience et de milieux servent à diversifier les cas. En effet, les études menées par Huberman et Schapira (1980), Vander Ven (1988a; 1988b; 1990) et, pour les psychoéducateurs, par Bazon (1995) montrent que la perception du rôle professionnel et les pratiques changent au cours de la carrière. De plus, la variation des lieux de travail, donc des contextes organisationnels, sont susceptibles de faire émerger des représentations différentes de la pratique psychoéducative. Cette diversification permet d'atteindre la saturation empirique, moment où le chercheur considère que «les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique» (Pires, 1997, p. 157). Une sélection par contraste demande également l'atteinte d'une saturation par cas, lorsque les données verticales, c'est-à-dire celles recueillies auprès de chaque participant, atteignent leur point limite. Cette saturation dépend davantage de la collecte et de l'analyse des données.

Ces modalités de sélection et les principes de diversification et de saturation qui leur sont associés correspondent à l'étude collective de cas telle que présentée précédemment. Chaque cas y a sa voix et est analysé en profondeur, jusqu'à saturation à la fois empirique et théorique. La comparaison entre les cas repose à la fois sur leur homogénéité et sur la variation des éléments prédéterminés ou découverts en cours d'analyse.

3.3 Opérationnalisation de la démarche de collecte de données

Ayant présenté les orientations méthodologiques relatives au mode d'investigation, au type de données et à leur collecte ainsi qu'au site de la recherche, celles-ci demandent maintenant à être rapportées telles qu'elles furent réalisées. Dans les pages suivantes, les étapes concrètes ayant permis de recueillir les discours de psychoéducatrices et de psychoéducateurs seront ainsi retracées. Nous nous attarderons d'abord sur les procédures utilisées pour le choix des informateurs. Dans un second temps, nous relaterons les différentes étapes empruntées pour la menée des entretiens, de la prise de contact initiale jusqu'à l'évaluation de l'interaction et la mise en forme des propos recueillis. Il sera aussi fait mention des mesures éthiques appliquées à l'endroit des participants.

3.3.1 Choix de l'échantillon

Le choix des participants à la recherche s'est effectuée à partir d'une liste de psychoéducateurs et psychoéducatrices ayant manifesté intérêt et disponibilité à participer à la recherche. Selon Beaud (1992), cette technique, qui repose sur le volontariat, est particulièrement appropriée dans le cadre d'études exploratoires; sa validité est augmentée par la sélection qu'exerce le chercheur sur le bassin disponible et le contrôle des caractéristiques des participants, ce qui correspond aux critères scientifiques d'une comparaison multi-cas. Concrètement, dans un premier temps, tous les psychoéducateurs travaillant auprès d'enfants d'âge scolaire primaire de l'Abitibi et du Témiscamingue ont été sollicités par lettre (appendice A). Cette liste d'une quarantaine de noms a été dressée à partir de la banque de données de l'Association des psychoéducateurs du Québec et du répertoire utilisé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour la formation pratique en psychoéducation. Lorsqu'une personne acceptait de participer, il lui était d'abord rappelé verbalement la nature de son engagement éventuel à la démarche de recherche. Par la suite, certaines informations étaient vérifiées: années d'expérience, notamment avec les enfants, et lieu de travail. Cette dernière procédure permettait à la fois de s'assurer de la qualité de l'informateur en fonction de nos objectifs de recherche et de construire notre échantillon de façon à

obtenir une certaine variabilité des cas. Un tableau où inscrire les noms des personnes intéressées, leur milieu de travail, leurs années d'expérience et le moment d'obtention de leur diplôme universitaire permettait de suivre la mise en forme de l'échantillon et de juger de la saturation de l'un ou l'autre des critères de sélection. Notre objectif était d'arriver à une diversification interne quant à l'expérience et au milieu de travail. Au terme de cette première ronde, il apparut que le milieu de travail «centre jeunesse» était insuffisamment représenté. Par ailleurs, même si ce critère n'avait pas prévalu dans le choix de nos informateurs, un seul intervenant masculin avait manifesté son intention de participer à la recherche. En révisant notre liste initiale et en sollicitant d'autres noms auprès de personnes-clés, nous avons ciblé quelques professionnels qui nous semblaient pouvoir compléter notre échantillon. Ces personnes ont été rejointes par téléphone. Notre rôle de formatrice en psychoéducation à l'université faisait en sorte que la plupart des personnes contactées nous connaissaient. Cette position particulière a pu à certains moments aider à créer l'échantillon sans qu'elle soit pour autant utilisée pour forcer un consentement.

Un groupe de dix sujets a été retenu de ce processus de sélection. Ils représentent quatre milieux de travail: l'école primaire (5), le centre jeunesse (3), le centre de réadaptation (1) et le centre hospitalier (1). Les huit psychoéducatrices et les deux psychoéducateurs ont obtenu leur baccalauréat en psychoéducation depuis un à dix ans. Par contre leur expérience dans le champ de l'intervention psychosociale varie de deux à 23 ans. Cette différence d'étalement selon le critère appliqué, l'année de fin d'études ou l'expérience comme psychoéducateur, s'explique par le fait que certains des informateurs ont complété leurs études universitaires, souvent à temps partiel, après avoir travaillé comme intervenants alors qu'ils détenaient une formation professionnelle de niveau collégial. Quand ils évaluent leurs années d'expérience, ils prennent en compte l'expérience antérieure à l'obtention de leur baccalauréat en psychoéducation. L'échantillon ainsi constitué respecte globalement les proportions de psychoéducateurs que l'on retrouve en Abitibi-Témiscamingue par type de milieu. Il nous fut cependant plus difficile de rejoindre des psychoéducateurs du Centre jeunesse; leur représentation aurait pu être plus importante. Au moment de la sélection de l'échantillon, cet établissement opérait un remaniement de ses postes de travail, qui eut pour effet de restreindre le bassin de sujets pouvant répondre à nos critères. Par ailleurs, sans que

ces critères aient été contrôlés au départ, les participants à notre recherche proviennent de diverses localités de l'Abitibi et du Témiscamingue, ouvrant ainsi à une variété de contextes géographiques, urbains et ruraux. Enfin, la proportion de psychoéducateurs (20%) et de psychoéducatrices (80%) obtenue est équivalente à celle observée dans la profession à un niveau national.

Tableau 3.1
Caractéristiques des informateurs et des informatrices

Pseudonyme	Année d'obtention du baccalauréat	Années totales d'expérience	Milieu de pratique
Marguerite	1999	2	école primaire
Salomé	1998	3	école primaire
Simon	1993	6	centre de réadaptation
Henri	1994	6	centre jeunesse
Marie	1993	9	école primaire
Catherine	1989	9	école primaire
Claire	1989	10	centre hospitalier
Anne	1994	11	école primaire
Judith	1989	16	centre jeunesse
Odile	1993	23	centre jeunesse

3.3.2 Déroulement des entretiens

Comme le soulignent Shaffir et Stebbins (1991), une attitude d'ouverture et de respect à l'endroit des personnes qui collaborent à la recherche s'avère essentielle à toutes les étapes de la démarche. Cette attitude se traduit d'abord par la transmission d'une information claire sur les objectifs et le processus de la recherche. Ainsi, lors de la prise de rendez-vous avec chacun des participants, il leur était réexpliqué la nature de la recherche et la teneur de leur participation. Toutefois, pour des raisons stratégiques, les psychoéducateurs ignoraient que l'étude ciblait particulièrement leur pratique auprès des familles. Voulant comprendre comment cette dimension était intégrée à leur pratique, il nous fallait éviter de les mettre sur la piste. Ils savaient par contre que les entretiens porteraient sur leur pratique professionnelle auprès des enfants d'âge scolaire.

L'assurance de mesures de confidentialité et d'anonymat qui protègent la vie privée et professionnelle des sujets rencontrés fait également partie des règles éthiques du chercheur envers ses sujets. Ceux-ci étaient donc informés que des mesures particulières seraient appliquées afin de préserver les informations qu'ils livreraient au cours des entretiens. Lors de ce premier contact téléphonique, un temps et un lieu de rencontre étaient convenus. Le choix en était laissé au participant, en lui spécifiant certains critères quant au lieu. Idéalement celui-ci devait permettre un certain niveau d'intimité, être à l'abri d'indiscrétions, d'interruptions et de bruit ambiant (Powney et Watts, 1991). Le plus souvent, les entretiens se sont déroulés dans un local de l'établissement d'attache de l'informateur, en-dehors de ses heures de travail. À quelques occasions, nous avons proposé d'utiliser un bureau de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, celle-ci disposant de locaux dans les principales municipalités de la région. Tous les entretiens se sont en effet déroulés dans les localités d'origine des participants, entre février et mai 1999.

Bien que nous ayons prévu la possibilité de tenir deux entretiens avec chacun des psychoéducateurs, ce scénario ne s'avéra nécessaire que dans un seul cas. Les entretiens durèrent entre 45 minutes et une heure et demie, pour une moyenne de 70 minutes. Au début de chacun d'eux, une formule de consentement était remise au participant pour signature (appendice A). Cette formule comprenait les informations suivantes: la nature de la recherche, le nombre et la durée prévus des entretiens, les

droits des participants à suspendre un entretien ou à se retirer du processus de même qu'à réviser le matériel d'entretien recueilli à leur sujet, tant dans sa forme originale, enregistrée et transcrite, qu'après analyse de son discours (Taylor et Bogdan, 1984; Seidman, 1991). Par la suite, l'informateur était invité à choisir, à partir d'une liste préétablie, un pseudonyme. Ce moment était l'occasion pour informer des autres mesures visant à protéger l'identité des participants: utilisation du pseudonyme à toutes les étapes de la recherche, transcription des bandes audio par une personne n'ayant aucun lien avec le milieu de la psychoéducation, camouflage des lieux et des personnes cités. Les participants étaient en outre assurés que toutes les données permettant de les identifier, y compris les bandes audio et les transcriptions d'entretien seraient conservées dans des fichiers confidentiels inaccessibles à d'autres personnes que la chercheure. Enfin, avant de mettre en marche l'enregistrement de l'entretien, nous précisions la nature de l'interaction et l'objet de l'échange. Puisque nous avons déjà eu, comme professeure, d'autres types de relation avec plusieurs des informateurs, il nous semblait important de situer la présente interaction dans son contexte de recherche et d'insister sur la valeur que les propos de chacun pouvait prendre à cette fin.

Une fois cette entrée en matière terminée, l'entretien débutait. Suivant les caractéristiques de l'entretien semi-structuré, un guide des thèmes à aborder a été utilisé. Ce guide propose des questions générales sur les principales dimensions relatives à la pratique professionnelle des psychoéducateurs. Ces questions prennent davantage la forme de sujets servant d'amorces à des échanges plus approfondis. Le but exploratoire de la recherche et son objectif d'accéder aux représentations des psychoéducateurs quant à leur pratique autorisent ce style plutôt libre. Du reste Mishler (1986) prétend que le discours construit par les deux interlocuteurs et leurs tentatives à s'ajuster mutuellement importe davantage que la formulation de questions précises.

Rather than serving as a stimulus having a predetermined and presumably shared meaning and intended to elicit response, a question may more usefully be thought of as part of a circular process through which its meaning and that of its answer are created in the discourse between interviewer and respondent as they try to make continuing sense of what they are saying to each other. (p. 53)

Sinon pour la question d'amorce, ce guide n'impose pas une chronologie précise au déroulement de l'échange. Tous les thèmes doivent être traités mais leur ordre d'apparition dans le discours appartient en premier lieu à l'interlocuteur. Celui-ci est

également libre de développer d'autres sujets que ceux établis dans le guide d'entretien. Par ailleurs, la pratique avec les familles n'apparaît pas comme question première de l'entretien. Il importe que ce thème, objet central de la recherche, émerge du discours des intervenants, qu'il prenne sa place dans l'organisation logique des récits de pratique de chacun. Ainsi, pour ce thème, comme pour les autres d'ailleurs, les sous-questions suivent-elles le parcours particulier emprunté par chaque informateur. Les premières questions invitent l'interviewé à parler de sa pratique actuelle, à situer ce qu'il fait généralement, avec qui il interagit. Il importe en effet d'amorcer l'entretien par des questions ouvertes plutôt que par la quête d'éléments informatifs précis, cette stratégie permettant de donner le ton à l'échange (Boutin, 1997). Par la suite, les autres sujets sont abordés au gré de leur mention par l'interviewé, ce qui peut impliquer des parcours parfois sinueux où les détours comme les retours en arrière sont toujours possibles. Il arrive aussi que des thèmes soient initiés par l'intervieweuse, soit que l'interviewé ait épuisé le sujet précédent, soit qu'au terme de l'entretien certains sujets n'aient pas été touchés.

Le canevas suivant de questions a été utilisé comme guide d'entretien:

- Vous êtes psychoéducateur/psychoéducatrice depuis un certain temps, pouvez-vous me parler de votre travail actuel? Qui sont vos clients? Que faites-vous avec eux?
- Parmi ces actions, pouvez-vous m'en raconter une que vous considérez typique de votre travail? Y en a-t-il d'autres dont vous pourriez me parler?
- Parmi ces actions, y en a-t-il que vous préférez? que vous aimez moins?
- Avez-vous l'impression que depuis que vous travaillez votre pratique s'est modifiée? À quoi attribuez-vous ces changements?
- Dans votre pratique comme psychoéducateur/psychoéducatrice, comment concevez-vous l'entourage familial? Comment voyez-vous ces familles?
- Dans votre pratique avec les familles, pouvez-vous me décrire une situation que vous avez vécue? Y en a-t-il d'autres dont vous pourriez me parler?
- Avez-vous l'impression que vos relations avec les familles ont changé? À quoi attribuez-vous ces changements?
- Dans votre pratique, à quoi vous référez-vous pour vous guider?
- Nous avons fait un tour d'horizon de votre pratique, y a-t-il d'autres sujets dont vous aimeriez me parler?

L'entretien repose en grande partie sur des habiletés et des techniques de communication (Boutin, 1997; Powney et Watts, 1991; Seidman, 1991). Lors de la menée des entretiens, nous nous sommes souciée de mettre en pratique les attitudes principales relevées dans la littérature à savoir l'écoute, l'empathie et le respect de même que l'attention au processus. L'attention au processus se traduit dans la gestion du temps de l'entretien et dans la prise en compte des signes de fatigue ou des expressions non verbales des participants. Tout en gardant en tête les thèmes qui devaient être abordés, nous suivions la trajectoire, le fil narratif emprunté par chaque interlocuteur, respectant ses silences ou ses hésitations. Au plan des techniques d'entretien, nous avons été soucieuse de formuler des questions qui ne contenaient ni n'aiguillonnaient la réponse dans un sens précis, voulant ainsi donner toute l'importance au discours de l'informateur. Nous avons aussi appliqué les conseils de Seidman (1991) voulant que le chercheur utilise des rétroactions qui encouragent à clarifier plutôt que de s'en tenir à des signes d'approbation dont l'emploi trop fréquent peut laisser croire au participant qu'il existe de bonnes et de mauvaises réponses (Boutin, 1997). Seidman (1991) recommande plutôt d'exprimer franchement ses questions et ses incompréhensions et d'orienter l'échange vers une exploration des événements vécus. À cet égard, il ajoute qu'une demande de reconstruction des faits doit supplanter l'exigence de se souvenir. À l'instar d'autres chercheurs (Holland et Kilpatrick, 1991; Klemp et Mc Clelland, 1986; Mishler, 1986; Seidman, 1991), nous avons mis l'accent sur ces reconstructions ou récits de situations-types ou d'événements significatifs pour l'acteur. Les récits d'expériences vécues représentent pour Mishler (1986) la forme cognitive et linguistique la plus naturelle en ce qu'elle incite les personnes à exprimer et organiser le sens de leurs actions. Cette modalité d'interrogation permet d'explorer les dilemmes spécifiques et de faire émerger des représentations de l'objet (Holland et Kilpatrick, 1991). Seidman (1991) souligne également le pouvoir de cette technique à faire émerger les significations: «it is the process of selecting constitutive details of experience, reflecting on them, giving them order, and thereby making sense of them that makes telling stories a meaning-making experience» (p. 1).

Bien que l'habitude des classes professionnelles à parler de soi à des étrangers (Peneff, 1993) puisse être tenue comme un atout par rapport à la menée des entretiens, cela n'empêche la probabilité de réactions non souhaitables ou non souhaitées. Une perte de

motivation, une volonté de plaire ou d'être «correct» dans ses réponses constituent quelques unes de ses réactions possibles. Pour tenter de minimiser ces sources de biais, Brenner (1985) propose d'évaluer, de façon intermittente ou à la fin de l'entretien, les états cognitifs des interlocuteurs. Outre l'attention portée aux états cognitifs ou affectifs en cours d'interaction, nous avons suivi ce conseil en ménageant, à la fin de chaque entretien quelques minutes destinées à recueillir la perception de l'informateur sur le déroulement de l'entretien, tant au niveau des contenus abordés qu'au niveau de la relation avec l'intervieweur. Cette évaluation était enregistrée même si elle ne faisait pas partie de l'entretien. Cette procédure permettait également aux participants d'exprimer les effets produits par l'entretien sur leur perception d'eux-mêmes. Comme l'ont souligné d'autres chercheurs (Digneffe, 1989; Finger, 1989; Savoie-Zajc, 1993), certains sujets de recherche, parce qu'ils engagent personnellement les participants, peuvent faire surgir des consciences critiques et créer momentanément des déséquilibres. Ces effets, s'ils peuvent motiver à de nouveaux apprentissages, peuvent aussi troubler. Un échange plus libre au terme de l'entretien formel s'est avéré utile pour permettre l'expression de ces premières réactions.

Avant de quitter le participant, nous lui remettons une fiche d'identification à compléter et nous retourner (appendice A). Cette fiche, identifiée au pseudonyme de chaque participant, avait comme objectif de recueillir des données exactes sur son âge, sa situation de vie, ses études universitaires et ses formations complémentaires, ses expériences de travail dans le domaine de la psychoéducation. En procédant ainsi, l'exactitude des informations demandées s'en trouvait augmentée puisque chacun avait loisir de les fournir à tête reposée.

Brenner (1985) suggère également que l'intervieweur procède lui aussi à une auto-exploration, après l'entretien, de ses propres états cognitifs.

It is this cognitive self-analysis of one's own actions and the actions of informants in the interview which contributes, in conjunction with the cognitions of informants, to a deeper understanding of what it is that attempted and meant in the account material. (Brenner, 1985, p. 160)

Nous avons utilisé à cette fin une fiche d'évaluation de l'entretien (Huberman et Miles, 1991; Taylor et Bogdan, 1984) qui, en plus de consigner des éléments factuels: date, heure, durée et lieu de l'entretien, nous permettait de noter des observations relatives au déroulement de celui-ci: climat, réactions particulières du participant, sentiments de l'intervieweuse. Cette fiche, rédigée le plus tôt possible après l'entretien, était aussi utilisée pour inscrire les thèmes marquants abordés par le participant, les questions ou hypothèses suscitées par les propos entendus de même que les pistes à suivre pour un prochain entretien, si nécessaire. Au surplus, un journal de recherche dans lequel consigner les hypothèses suscitées au cours de la collecte des données et permettant de classer au fur et à mesure les propositions théoriques émergentes était également utilisé (Bertaux, 1986; Taylor et Bogdan, 1984).

Toutes les données d'entretien ont été enregistrées. Selon Brenner (1985), ce support technique permet à l'intervieweur de se centrer sur le contenu de l'entretien et de déceler les aspects verbaux et non-verbaux qui s'y manifestent. De plus, il garantit aux participants que leur propos seront conservés dans leur version originale et qu'ils y auront accès (Seidman, 1991).

Chaque entretien a fait l'objet d'une transcription *verbatim*, y compris les signaux non-verbaux repérables tels les rires, les silences ou les interruptions. Afin de faciliter la lecture des récits, le niveau de langue fut standardisé, conservant néanmoins les expressions typiques.

3.4 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse doit répondre du type de recherche et du mode d'investigation choisi. Au sujet du type de recherche, celle-ci poursuit, selon la classification de Tesch (1990), des objectifs de compréhension d'un phénomène d'abord et, secondairement, la théorisation de celui-ci. Du fait de ces visées, l'analyse des données est mieux servie par des méthodes interprétatives que structurales. Et puisque la recherche des significations supplante en importance la construction d'une théorie, l'analyse veut mettre l'accent sur les opérations descriptives et interprétatives. Une analyse thématique des données d'entretien semble ici appropriée. Cette forme de traitement des données est cohérente avec une approche analytique de type phénoménologique puisque «le discours du chercheur reste proche de celui du sujet, et (que) le sens commun est considéré comme un mode de connaissance ayant sa propre "validité"» (Groulx, 1998, p. 38). Pourtant, selon Paillé (1996), l'analyse thématique a une portée limitée, en ce sens qu'elle ne sert qu'à relever et faire la synthèse des thèmes présents dans un corpus. C'est pourquoi, tout en se référant aux étapes proposées par cet auteur, nous puisons également aux méthodes inductives d'analyse développées par d'autres chercheurs. En effet, il semble que par delà les modèles suggérés, chaque chercheur développe sa propre méthode en fonction de son objet de recherche et de ses habiletés. C'est ce que conclue Tesch (1990) au terme de son examen de différents types d'analyse qualitative:

Manipulating qualitative data during analysis is an eclectic activity; there is no one "right" way. The researchers who have described the procedures they have used to analyse text data usually are wary about "prescriptions". They wish to avoid standardizing the process, since one hallmark of qualitative research is the creative involvement of the individual researcher. (p. 96)

Le choix de procédures d'analyse appropriées peut aussi évoluer au cours de la démarche (Creswell, 1998). La particularisation et la créativité ici admises nous autorisent donc à choisir notre propre manière de traiter nos données, en s'inspirant des modèles et des techniques proposés dans la littérature.

Par ailleurs, le mode d'investigation choisi, l'étude collective de cas, suppose un traitement mixte d'analyse verticale, par cas, et d'analyse horizontale ou transversale, par comparaison entre les cas. À cet égard, Stake (1995) allègue qu'une interprétation

directe des propos individuels d'une part et que le regroupement de ces propos pour en former une classe d'autre part, constituent les stratégies d'analyse propres à l'étude de cas. Ce double processus se justifie également par le matériau analysé, le discours. Comme le souligne d'Unrug (1974), le discours est à la fois message et processus d'énonciation. Ainsi, dans un premier temps, son contenu est susceptible d'être «réorganisé» pour en dégager des interprétations. L'analyse thématique répond de cet objectif. En développant des catégories basées sur des critères sémantiques, catégories qui serviront à classer et à comparer des énoncés de discours, il devient possible d'établir des relations entre les concepts et de formuler des propositions théoriques. Par ailleurs, puisque le discours est suscité lors d'un entretien semi-dirigé, c'est le locuteur qui en aura construit la trame logique. L'analyse de ce processus d'élaboration exige une seconde forme de traitement qui, cette fois, s'attarde au déroulement du discours, dans sa logique et ses transformations, ses récurrences et ses paradoxes. Il y a donc «nécessité de concilier la *confrontation des entretiens d'un corpus* avec une *attention aux particularités de chacun* à la fois sur le plan du contenu et sur le plan formel» (d'Unrug, 1974, p. 91). Huberman et Miles (1994) nomment cette stratégie d'analyse «synthèse interactive». Le défi consiste ici à préserver l'unicité des cas tout en établissant des comparaisons, à réconcilier le particulier et l'universel. Cette stratégie conjugue une analyse descriptive de chaque cas et une analyse thématique inter-cas, selon un itinéraire d'aller et de retour entre ces étapes.

Au plan de la méthode, nous avons respecté les procédures d'analyse communes à la plupart des modèles (Creswell, 1998; Tesch, 1990). Ces procédures ou opérations respectent une certaine logique chronologique tout en la bouleversant. Tesch (1990) rend compte de ce parcours particulier le qualifiant de systématique et de logique mais aussi de souple. Pour sa part, Creswell (1998) utilise l'image de la spirale pour illustrer la suite des procédures d'analyse, chacune d'elles pouvant revenir sur les précédentes. Plus spécifiquement, nous avons opté pour une démarche de thématization continue, démarche jugée appropriée lorsque l'analyse se fait en solitaire et qu'elle traite d'un corpus plus humble (Paillé, 1996). Cette démarche combine l'attribution de thèmes aux différents extraits des discours et la construction d'un arbre thématique ou, selon les termes de Tesch (1990), l'élaboration d'un système organisateur. Concrètement, «les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de

la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés lorsque pertinent, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, etc.» (Paillé, 1996, p. 188).

La plupart des méthodes d'analyse qualitative recommande, dans un premier temps, d'aménager les données (Creswell, 1998; Huberman et Miles, 1994). Il s'agit pour nous de la transcription écrite des entretiens et du regroupement des documents sur chaque cas. En même temps que s'effectue cette organisation matérielle des données, le chercheur débute l'analyse proprement dite, la lecture et la révision de ses données l'amenant à s'en imprégner et à en dégager des pistes conceptuelles (Creswell, 1998). Les notes ou mémos librement consignés lors de la collecte, les idées notées en marge des récits lors de leur première lecture ont constitué les principales procédures relatives à cette phase initiale d'analyse.

Les opérations suivantes se font plus ou moins simultanément. Qu'il s'agisse de décrire, classer et interpréter (Creswell, 1998) ou de condenser, présenter et tirer des conclusions (Huberman et Miles, 1991), ces activités d'analyse interviennent de façon concourante. Au centre de celles-ci, la découverte et la formulation de catégories représentent la tâche principale. Les procédures d'analyse thématique proposées par Paillé (1996) et celles présentées par Tesch (1990) dans le cadre d'une analyse interprétative sont les plus appropriées en rapport avec notre objectif de recherche. Ces deux modèles, bien qu'utilisant des appellations différentes, définissent des étapes qui se rejoignent dans leur finalité. Une première étape consiste à segmenter les données, à le déconstruire pour y repérer des thèmes. Ce travail de thématisation appliqué à l'ensemble des données permet la construction progressive d'un système organisé de thèmes (Tesch, 1990) ou d'arbre thématique (Paillé, 1996), deuxième étape de l'analyse. Puisque ce processus d'analyse est caractérisé par une logique inductive, les catégories sémantiques émergent d'abord des données. Mais elles ne sauraient être complètement indépendantes d'autres sources; les questions de recherche, les instruments de collecte de données et les concepts théoriques peuvent également intervenir dans le choix des catégories d'analyse (Tesch, 1990). Pour sa part, Paillé (1996) soutient que la thématisation exige du chercheur qu'il soit à la fois sensible aux situations rapportées par les participants et animé par son objectif de recherche. Ces

deux conditions répondent d'un effort de compréhension et de synthèse, pouvant seul permettre d'arriver à une compréhension contextuelle du phénomène à l'étude.

Atteindre une organisation quasi définitive des thèmes et de leurs interrelations suppose de les remanier, de les regrouper ou de les hiérarchiser. Le système organisateur obtenu au terme de l'exercice de thématisation est utilisé différemment selon les objectifs de la recherche. À ce sujet, Tesch (1990) distingue les recherches orientées vers la construction de théories de celles qui tentent de comprendre les significations que revêt un phénomène. Pour les premières, le système de classification est plus qu'un outil, il conduit à l'élaboration d'une théorie. Pour les secondes, les catégories développées sont d'abord utiles pour organiser les données; l'interprétation des résultats de la recherche peut différer de ce système. C'est sous cette dernière perspective que nous situons notre démarche de recherche. Tel que le suggère Paillé (1996), le processus d'analyse des données se finalise par l'examen discursif des thèmes et des extraits qui s'y rattachent. «L'exercice discursif appelé discussion est forcément qualitatif, interprétatif et hypothétique. Il offre l'avantage de pouvoir déborder du strict relevé thématique pour nuancer, commenter une évolution, voire avancer une interprétation» (p. 193). Ainsi, au terme des opérations strictes de classification, une discussion des significations que prend la pratique pour les psychoéducateurs est proposée.

Pour notre part, nous avons combiné ces opérations en dressant d'abord un portrait contextualisé de chaque psychoéducateur selon une grille descriptive, laquelle fut modifiée à la lumière des comparaisons effectuées entre les cas pour finalement dégager de ces classifications successives les thèmes marquants de la pratique professionnelle énoncée par nos informateurs. Au cours de cette démarche, nous avons aussi utilisé des représentations graphiques, par cas et par thème, afin de visualiser les relations existant entre ces thèmes. Cette technique est notamment préconisée par Huberman et Miles (1994) et par Strauss et Corbin (1990).

Les modèles d'analyse qualitative répertoriés ont généralement en commun de présenter des phases allant d'un classement des données proche du langage utilisé par les interviewés à la formulation de catégories conceptuelles qui les transcendent. Ces étapes ne se présentent pas dans un ordre linéaire; elles se déroulent plutôt dans un

processus interactif qui, peu à peu, se construit et s'affine. Réduction, organisation, interprétation et vérification des données se côtoient (Huberman et Miles, 1991).

Par ailleurs, même si l'induction domine l'ensemble de la démarche d'analyse, cela n'empêche l'alternance de moments inductifs et déductifs, le chercheur progressant dans sa compréhension du phénomène par propositions et par vérifications (Huberman et Miles, 1994; Strauss et Corbin, 1990). La combinaison de ces différents modes de découverte doit pouvoir donner sens à une réalité complexe, ce qui implique un examen attentif des données et la prise en compte d'interprétations qui évoluent (Strauss, 1987).

Puisque ces étapes se sont croisées tout au long du processus d'analyse, leur présentation chronologique comporte un certain artifice. Nous empruntons quand même cette voie puisqu'elle permet de retracer les temps marquants de la démarche analytique et de lui reconnaître une certaine logique. Cette logique nous a conduite à d'abord mettre l'accent sur une analyse verticale de chaque cas pour ensuite procéder de manière plus intensive à une analyse horizontale inter-cas.

3.4.1 L'analyse verticale de chaque cas

L'analyse des données a débuté par la lecture attentive de chacun des dix récits de pratique pour y repérer les thèmes émergents. Ce travail de décodage de chacun des récits a permis de construire une première grille de classification thématique. Cette grille s'est élaborée de façon continue et selon différentes sources: hypothèses de la chercheuse consignées au cours de la collecte des données, référents théoriques, guide d'entretien et éléments émergents des discours. Chaque cas fut soumis à cette première classification thématique, des extraits du *verbatim* venant appuyer chacune des rubriques et particulariser le sens qu'elle prenait pour chaque psychoéducateur.

Cette première étape du processus d'analyse a ainsi conduit à une présentation descriptive de chacun des informateurs suivant le schéma suivant.

Présentation

Renseignements sur la personne, sur ses études et son expérience tels que fournis par sa fiche d'identification.

Position professionnelle

Perception de son itinéraire professionnel et de l'étape vécue actuellement;
définition de son action professionnelle;
perception du mandat reçu du milieu;
définition de son identité professionnelle.

Définition de son système d'intervention

Identification des acteurs reliés aux actions professionnelles et place relative de chacun d'eux;
affirmation d'idées et de croyances sur lesquelles s'appuient les actions professionnelles: vision de la personne et des difficultés, principes, modèles théoriques de référence;
organisation du processus d'action vis-à-vis chacun des acteurs: intention, sphère d'action, problématique, actions, relations;
identification de frontières à ses actions professionnelles.

Obstacles rencontrés dans sa pratique professionnelle et issues trouvées

Construction du savoir professionnel

Sources du savoir professionnel;
sources de motivation à la pratique professionnelle;
sources de validation du savoir professionnel.

À cette étape, les thèmes ne présentent pas une organisation définitive. Certaines unités de sens se recoupent, certains propos peuvent être classés sous plus d'une catégorie. Par exemple, la rubrique «Obstacles rencontrés dans sa pratique professionnelle» reprend habituellement plusieurs éléments classés sous d'autres thèmes. L'existence de telles intersections n'est pas problématique. Tel que mentionné précédemment, l'élaboration d'un arbre thématique demande que soient constamment révisées les catégories, certaines apparaissant centrales, d'autres devenant accessoires.

Dans le même ordre d'idées, d'Unrug (1974) note que l'analyse thématique comporte un piège: celui d'enfermer les éléments du discours dans des catégories isolées, limitant de la sorte l'analyse à quelques relations entre les thèmes. Elle écrit:

L'exclusivité nécessaire des catégories entraîne l'élimination des relations réelles entre éléments dans un texte; les thèmes contenus dans un discours renvoient les uns aux autres (la combinaison de deux ou plusieurs d'entre eux signifie autre chose que leur somme). (p. 28)

Pour éviter cet écueil, cette auteure suggère de jouer avec les catégories et les fragments de discours, l'un et l'autre se répondant ou se confrontant. Comme le note L'Écuyer (1987), le caractère récursif du processus d'analyse suppose que les catégories existantes peuvent toujours changer et être complétées par de nouvelles catégories.

Ainsi, parallèlement au processus de classification des propos des psychoéducateurs sous une grille thématique qui se construisait graduellement, une analyse plus approfondie de chaque cas était effectuée. Cette analyse emprunta deux modalités complémentaires. D'abord, elle prit la forme de diagrammes ou schémas permettant d'établir des relations de sens entre les thèmes initialement définis. Ensuite, le déroulement de chaque récit de pratique fut retracé sous forme de courts textes, permettant ainsi de suivre l'organisation des idées de chacun, le moment de leur apparition, les thèmes récurrents, les contradictions, la transformation des idées. Au terme de cette opération, chaque psychoéducateur était décrit en quelques phrases-clés représentatives de ses caractéristiques quant à sa pratique professionnelle. Ainsi, à la manière des descriptions approfondies de Denzin (1989), les propos de chaque informateur étaient relus pour retracer le contexte des actions rapportées, rendre compte des intentions et des significations qui leur étaient liées, en tracer l'évolution et le développement. D'une description statique, nous passons à une explication dynamique (Paillé, 1994).

Jusqu'ici, l'analyse des données s'est effectuée de manière verticale, cas par cas, selon des procédures obligeant une relecture de chaque entretien. Au cours de ces opérations, s'est également produit un travail de comparaison inter-cas. Établir des comparaisons est en effet la tâche cognitive principale du travail d'analyse de données qualitatives. Selon Tesch (1990), cette opération intellectuelle est sollicitée à tous les moments du

processus d'analyse. Elle permet de dégager les parités conceptuelles, de raffiner le pouvoir discriminant des catégories, de découvrir des patterns. Dans les faits, les points de convergence et de divergence, l'espace relatif occupé par chaque thèmes, les relations entre ceux-ci n'ont cessé de nous interroger.

3.4.2 L'analyse horizontale inter-cas

Bien qu'elle ait déjà été présente lors de l'analyse de chaque cas, une analyse horizontale plus formalisée dans ses procédures s'est avérée nécessaire pour dépasser les logiques idiosyncratiques et ouvrir la porte à une théorisation de la pratique des psychoéducateurs. En comparant les représentations graphiques et les portraits explicatifs individuels, nous avons pu revoir les catégories initiales et construire des catégories conceptuelles plus englobantes. Bardin (1977) définit cette opération de catégorisation comme un travail de classification, de regroupement, de comparaison et de questionnement des codes ayant émergé d'une première lecture. Là encore, ce travail s'est accompagné de diagrammes et de tableaux cherchant à schématiser notre compréhension du phénomène (Strauss et Corbin, 1990). De plus, un retour aux récits de pratique fut parfois nécessaire, soit pour valider l'importance relative de certaines catégories, soit pour vérifier nos interprétations. Ces nouvelles catégories sont les suivantes:

- Le rapport aux institutions et la définition du rôle;
- le rapport à la formation et l'identité professionnelle;
- le regard diagnostique;
- les interventions: les stratégies d'action;
- les interventions: la position à l'autre;
- le rapport à l'expérience;
- le rapport aux pairs.

Ces catégories contribuent à définir la représentation que se font les psychoéducateurs de leur pratique professionnelle et, plus particulièrement, de leur pratique avec les familles. De plus, ces catégories composites de la pratique entretiennent entre elles des

relations: elles se complètent, se répondent ou s'antagonisent. Ces interrelations particulières organisent des patterns. Selon Creswell (1998), l'élaboration de ces patterns est propre au processus d'analyse de l'étude de cas.

Partant des dernières catégories découvertes, nous avons ainsi reconstruit des patterns ou modèles de pratique qui rendent compte de l'organisation particulière de ces thèmes émergents. Leur présentation, résultante de la démarche d'analyse, fait l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse combinée des données d'entretien selon une procédure verticale, par cas, et une procédure horizontale, par comparaison entre les récits de pratique des dix psychoéducatrices et psychoéducateurs rencontrés, a permis de dégager un certain nombre de thèmes dont la présence relative contribue aux représentations de l'objet à l'étude. La pratique avec les familles, sujet de cette recherche, s'inscrit d'abord dans la thématique plus large de la pratique professionnelle entendue comme image d'un savoir-faire, lui-même inscrit dans des conditions particulières de mise en rôle. La première partie de ce chapitre veut rendre compte des éléments qui composent ces modèles de pratique en psychoéducation. Y seront présentés les étapes du processus d'action auquel se réfèrent les psychoéducateurs, leurs références à la formation et à l'expérience, les modèles des institutions tels que perçus dans leurs propos et, finalement, leur identification professionnelle. Ces thèmes, issus des discours, rappellent les dimensions structurelles, épistémologiques et sociales de la pratique professionnelle présentées plus avant. Davantage que leur repérage dans les récits livrés par nos informateurs, ce sont la couleur que ceux-ci leur confèrent mais surtout leurs interrelations qui donnent valeur aux résultats de cette étude. En revanche, les modèles de pratique avec les familles, abordées en deuxième partie de ce chapitre, ne peuvent s'appuyer de la même manière sur notre cadre théorique. Plutôt, les dimensions qui y contribuent s'apparentent à celles identifiées dans la pratique psychoéducative globale tout en s'en distinguant par leur organisation. Ainsi, nous nous attarderons à la famille comme sujet de pratique, défini d'abord par le regard institutionnel puis par le regard praticien, aux interactions qu'établissent les psychoéducateurs avec les familles et, finalement, aux expériences et modèles qui

forment ces perceptions et ces interactions. Pour clore cette première analyse des modèles de pratique avec les familles, nous avons jugé intéressant de mettre en lumière quelques zones de tension vécues par les psychoéducateurs dans leur rapport aux familles, plus précisément aux parents. Ces dilemmes ou enjeux éthiques ont été récemment documentés par quelques chercheurs; notre analyse s'y référera, tant il est que ces questions sont d'une importance cruciale dans l'environnement actuel des professions psychosociales.

À la suite de ces deux premières sections du présent chapitre, la présentation et l'analyse des résultats feront place à une configuration qui repose davantage sur un traitement vertical des données. Les deux monographies soumises à lecture veulent principalement rendre compte de l'intégration idiosyncratique des différents thèmes dégagés précédemment. L'illustration de ces thèmes dans deux histoires singulières permet aussi d'éclairer leur organisation sous ses dimensions représentationnelles et de contribuer à la validité des propositions dégagées de l'ensemble des discours.

La facture de ce chapitre consacré à la présentation et à l'analyse des résultats attribue une place importante à la parole des informateurs. Les propositions descriptives ou interprétatives avancées quant à chacun des thèmes s'accompagnent le plus souvent possible d'illustrations tirées des récits des psychoéducatrices et des psychoéducateurs. Il importe en effet de montrer que nos propositions sont «ancrées» dans les discours, la limite étant que certaines d'entre elles sont induites de bribes narratives dispersées donc peu convaincantes lorsque traitées isolément. Par ailleurs, à la valeur argumentaire de tels extraits, devait se conjuguer une rationalité pratique, celle de ne pas alourdir inutilement un chapitre déjà consistant. Outre la recherche d'un juste équilibre entre propositions théoriques et données empiriques, ce chapitre intègre parfois des références à d'autres études que nous jugeons pouvoir enrichir notre analyse des résultats.

4.1 Les modèles de pratique

Comme intervenants psychosociaux, les psychoéducateurs agissent auprès des personnes qu'ils cherchent à aider et structurent cette action suivant des modèles, issus de leur formation et complétés par l'expérience. Leurs propos sont manifestes d'un processus d'action méthodique et rigoureux, composé de trois étapes principales: bien voir, chercher à comprendre et bien agir. La première se réfère à la capacité d'observer systématiquement et sur les bons terrains. Salomé, Odile et Judith insistent particulièrement sur la nécessité d'appuyer leur intervention sur des observations qu'elles auraient recueillies en terrain naturel: en classe, à domicile, voire dans d'autres milieux de vie de l'enfant. Elles témoignent d'un modèle de formation qui confère aux situations quotidiennes une importance première. De leur côté, Claire et Anne s'appuient sur des approches précises, acquises ultérieurement à leur formation initiale, pour décrire leur méthode d'observation. La deuxième opération se rapporte à l'évaluation et à la compréhension de la situation jugée problématique. Ici, le recours à la théorie, aux connaissances apprises, occupe une place qui varie selon les psychoéducateurs. D'aucuns affirmeront que leurs connaissances du développement humain leur garantit de limiter leur intervention aux difficultés véritables, de ne pas sur-intervenir. D'autres n'admettront consulter des documents théoriques qu'occasionnellement, devant une problématique nouvelle ou non familière. Quoique qu'il en soit, l'«expertise», acquise ou à développer, représente aux yeux des psychoéducateurs une marque de leur professionnalisme.

Ces deux premières opérations, observer et interpréter, organisent l'acte diagnostique, point de départ de toute démarche d'intervention. C'est ce qu'exprime Marguerite quand, après avoir constaté que des actions sont essayées par tâtonnements, elle prend l'initiative d'analyser plus avant le problème. S'ensuit la mise en place de stratégies, choisies délibérément et rationnellement, pour modifier la situation évaluée problématique. Ainsi Simon et Odile disent aménager les plans ou programmes préétablis parce qu'ils jugent ceux-ci ne pas convenir aux besoins de leur clientèle ou à leur conception du changement. De leur côté, Catherine et Salomé déplorent n'avoir pas le temps de préparer leurs interventions à leur entière satisfaction, preuve par la négative de l'importance qu'elles y accordent.

Si elle se veut rigoureuse, la mise en oeuvre de l'action professionnelle s'accompagne aussi de la recherche d'une certaine efficacité. Ainsi, Marie et Henri constatent que leur développement professionnel passe par la découverte de stratégies plus efficaces. Psychoéducatrices d'expérience, Anne, Claire et Judith témoignent à cet égard d'une démarche active. Elles relatent avoir modifié leur approche de telle sorte que l'énergie consacrée à leur intervention puisse donner des résultats plus rapidement. Anne, en particulier, illustre cette quête d'une approche «économique», où un investissement réduit des intervenants, tant professionnels que naturels, rapporte des résultats et satisfait tous les acteurs.

Ça va plus vite. Puis, le sentiment de satisfaction qui est plus rapide aussi ... parce qu'évaluer des fois, ça pouvait prendre deux, trois rencontres, deux, trois semaines, un mois avant que tout soit sorti puis là, on commence à penser comment on va intervenir pour telle problématique. Là, on saute tout de suite, on attaque le problème, on va tout de suite au premier objectif, «Lets go», on part. On voit le mouvement des jeunes, le mouvement de l'enseignante, des parents. Alors, j'aime beaucoup ça.

Productivité et satisfaction de la clientèle, termes empruntés au domaine marchand, marquent ainsi le discours professionnel. L'appauvrissement des ressources professionnelles du secteur public contribue, semble-t-il, à l'émergence de ce discours. Les propos de Judith font état de cette nouvelle réalité:

On s'est fait forcer la main, faut dire. Forcer la main dans le sens que, depuis des années, on est de plus en plus un réseau de services qui s'appauvrit et on n'est plus à l'époque où le monde avait de l'argent, toutes les institutions avaient de l'argent et toutes les institutions étaient meilleures face à l'autre [...]. Maintenant il faut travailler ensemble. Fait qu'à partir du moment où il faut travailler ensemble, il faut regarder aussi qu'est-ce que la communauté peut apporter à ces gens là [...]. Donc il faut être efficace, il faut équiper les gens au maximum de façon à ce qu'ils n'aient plus à revenir dans les services pour leur bien-être, ça c'est le plus bel objectif qu'on peut avoir, mais en même temps ce qu'on se dit, avec les contextes où on vit, si on ne donne pas à la communauté la chance de développer ses compétences ... Les services ne sont pas si accessibles que ça pour tout le monde.

Ce plaidoyer en faveur de la productivité se retrouve aussi dans les propos de Henri qui déplore le temps et l'énergie perdus à vivre la réorganisation des services, l'empêchant de «répondre à un plus grand bassin de clients» et d'être «performant» auprès d'eux.

Henri et Judith sont rattachés au Centre jeunesse et, à l'époque des entretiens, les médias rapportent certains événements malheureux advenus dans les services de la protection de la jeunesse. Judith en fait mention, soulignant les effets nocifs de cette couverture médiatique sur la relation de confiance nécessaire à son action auprès des familles. Il est possible que cette conjoncture particulière ait contribué à vivifier le discours de ces intervenants au sujet de la demande de résultats. Ces mêmes psychoéducateurs, qui se préoccupent des effets de leur action et du temps qu'ils y investissent, semblent plus explicites quant aux objectifs qu'ils poursuivent. À la différence de leurs confrères et consœurs, ils font part des critères qui les incitent à mettre fin à la relation d'aide.

Du discours des psychoéducateurs sur leur méthode, se dégagent deux opérations clés que la suite de cette section propose de présenter et d'analyser plus avant. La première concerne l'acte diagnostique sous sa double dimension d'observer et d'interpréter. La seconde a trait aux interventions proprement dites, c'est-à-dire aux actions que posent les psychoéducateurs envers ceux qu'ils considèrent être les sujets de leur pratique.

4.1.1 Observer et comprendre: l'acte diagnostique

L'acte diagnostique est habituellement reconnu comme une prérogative du professionnel qui le distingue des fonctions techniques. Diagnostiquer c'est reconnaître des signes et les structurer afin de leur donner un sens ou d'établir des relations de cause à effet. Réfléchir, fouiller, consulter sont autant d'expressions qui dénotent chez les psychoéducateurs l'importance accordée à ce processus d'évaluation du problème menant à sa compréhension.

Tous les psychoéducateurs portent une appréciation sur les situations qu'ils rencontrent dans leur pratique. Mais tous ne posent pas d'acte diagnostique au sens où ils seraient seuls juges des problématiques. Ainsi, tant Salomé que Catherine affirment un discours assez développé sur les causes familiales et sociales des difficultés que présentent les enfants mais elles ne rapportent pas poser d'acte diagnostique. Malgré les dix ans d'expérience qui les séparent, ni l'une ni l'autre ne sont très sûres d'elles sur

le plan professionnel. Salomé considère son expérience insuffisante pour lui permettre d'établir des relations de causalité entre difficultés de l'enfant et types de famille. Catherine recherche auprès de son entourage professionnel validation de ses orientations. Mais ce qui frappe surtout chez ces deux psychoéducatrices, c'est l'absence de liens clairement formulés entre une démarche évaluative et les actions à poser, comme si ces deux discours évoluaient en parallèle. Leur silence sur cet aspect de leur pratique peut-il être lié à l'urgence d'agir qui semble caractériser leur milieu de travail? Il en est tout autrement pour Marguerite, jeune professionnelle elle aussi, qui ressent l'incohérence et l'inefficacité d'une action qui ne s'appuie pas sur une analyse approfondie de la situation problème. Le modèle professionnel que cette dernière défend, même à l'encontre des demandes de son milieu, intègre une interprétation clinique sur laquelle vient s'appuyer l'intervention.

Observer, interpréter, déceler les besoins, distinguer entre le normal et le pathologique sont autant d'actions qui concourent à évaluer une situation.

... on fait des activités, mais ça nous permet d'observer un paquet⁴ de choses, on aiguise notre oeil: «Bon, tu fais telle affaire puis t'es-tu rendu compte?» Tous les petits moments, tous les petits discours, tous les indices verbaux, non verbaux qu'on peut décoder puis remettre au client, sont-ils pertinents ou non? Est-ce que ça fait partie de la problématique que notre mandat nous dit de travailler ou si c'est complètement des choses qui, à l'adolescence ou à la pré-adolescence, sont normales. (Henri)

Le «regard averti», représentatif de l'acte diagnostique, est aussi invoqué par Simon qui pourtant n'est pas responsable de l'évaluation des enfants auprès desquels il intervient. Simon évolue dans un milieu où les «professionnels», orthophonistes, psychologues et autres, posent le diagnostic et rédigent le plan d'intervention. Cette situation ne l'empêche pas de conserver son «œil de thérapeute» qui analyse constamment ce qui se passe. Inactif au moment d'évaluer les difficultés particulières de l'enfant, il semble actualiser davantage ses compétences évaluatives sur un terrain qui les transcende, dans sa compréhension de ce que vit l'enfant en relation avec ses enseignants de même qu'auprès des parents.

⁴ Le soulignement est utilisé lorsque le locuteur appuie de façon audible sur un mot.

Lorsqu'il est présent, l'acte diagnostique occupe un espace de la pratique plus ou moins important. Les psychoéducatrices qui, par formation complémentaire, ont développé une approche spécifique, issue du champ thérapeutique, se réfèrent à des modèles d'évaluation précis et accordent plus d'importance à cet acte. Elles sont plus explicites sur les aspects qu'elles chercheront à évaluer et font appel à des notions cliniques.

Je regarde quels sont les liens dans la famille, qui joue le sauveteur, qui sont en alliance, qui provoque qui, et je travaille tout au niveau de ma formation en thérapie familiale, je travaille à regarder les liens existants, les liens qui sont parasitaires. (Claire)

Marie affirme également avoir développé une expertise particulière dans l'évaluation des difficultés langagières des enfants qu'elle rencontre. Mais, de façon générale, les psychoéducateurs s'appuient sur leurs connaissances du développement de l'enfant et de ses besoins éducatifs, suivant un cadre de référence qui conjugue savoir et expérience.

Des enfants qui mènent! Qui vont décider de ce qu'ils vont porter, ce qu'ils vont manger, ce qu'ils vont regarder à la télé, il n'y a pas de limites ou pas de balises claires. Puis pour moi c'est clair que les enfants en ont besoin puis ils ont besoin de structure pour être sécurisés, être en sécurité. Ces enfants là, ils ont de la difficulté à dealer avec les contraintes de l'école puis rester assis puis lever leur main pour parler puis faire une transition en ligne. [...] Ils ont beaucoup, beaucoup de difficulté à interagir aussi avec d'autres enfants, à partager. (Odile)

À l'occasion, ils mèneront une recherche théorique systématique pour comprendre une situation qui leur est moins familière.

L'année passée j'ai travaillé avec un petit bonhomme qui avait un problème au niveau d'encoprésie mais moi je n'avais jamais touché à ça du tout, du tout, ça m'a amené à lire, à aller voir dans le DSM puis de faire des recherches puis d'aller vérifier avec des psychologues, avec des parents qui ont vécu des choses. (Odile)

L'opération professionnelle qui consiste à évaluer les forces et les limites adaptatives du sujet de l'intervention, autrement dit à poser un diagnostic sur la situation problème, présente donc nombre de variations quant aux savoirs de référence qui la supportent et quant au poids qu'elle occupe en regard des autres gestes de la pratique. Les psychoéducateurs rencontrés appuient leur jugement diagnostique sur des

connaissances diversifiées provenant tant de leur formation initiale que de leur expérience, de ressourcements institutionnel que personnel. Leurs propos ne témoignent pas de l'existence d'un répertoire de connaissances unique et spécifique à leur profession mais plutôt de constructions individuelles qui puisent à différentes sources. Ce savoir, aménagé selon ses convictions et son environnement de travail, semble satisfaire au sentiment de compétence ressenti par chacun. S'il demande d'être constamment bonifié, cela ne signifie pas pour autant qu'il soit initialement insuffisant. Par ailleurs, l'importance accordée à la démarche d'évaluation initiale diffère selon les milieux de pratique. Généralement, en milieu scolaire, les psychoéducateurs passent plus rapidement à l'action que ne le font leurs confrères et consœurs du Centre jeunesse ou du Centre hospitalier.

Mais l'acte diagnostique n'implique pas que des connaissances. Les propos de plusieurs psychoéducateurs révèlent que cette opération professionnelle s'effectue en relation avec l'autre et exige en ce sens une éthique.

4.1.1.1 Un acte diagnostique éthique

Quand les psychoéducateurs exercent un jugement clinique sur une situation, quand ils posent un acte diagnostique, quelle position tiennent-ils ? Comment conçoivent-ils cette opération professionnelle dans leur relation à l'autre ?

D'abord, l'acte diagnostique n'est pas l'apanage du professionnel: il se partage avec les personnes mêmes qui en sont les cibles. Plusieurs psychoéducateurs mettent cette idée de l'avant, soit qu'ils cherchent à rallier le client, enfant ou parent, à leur lecture de la situation (Claire, Henri, Judith, Odile) soit qu'ils sollicitent activement sa perception de la situation (Anne, Claire).

Il faut que je comprenne, il faut que je vois, c'est la partie aussi développement, c'est la partie communication, toute cette partie là. Ça c'est une partie que je vais explorer dans le «vivre avec» tout de suite au départ, c'est ma façon de m'introduire et de travailler avec les gens. Tout de suite je m'en vais là où ils sont, pour comprendre, pour voir parce que souvent on dit: Faut voir pour le croire. Pour le vivre avec, pour le sentir avec eux puis pour le partager avec eux, parce que cette partie là de mon bac, la partie plus psycho, me permet de leur nommer et de mettre des mots sur ce qu'ils vivent. (Judith)

Je vais beaucoup moins utiliser des outils qui vont m'aider à poser un genre de diagnostic ou avoir une limite, un entonnoir sur c'est quoi la problématique. [...] Alors, c'est plutôt ça qui change beaucoup, parce que souvent on disait quand on l'a comprise la problématique, ou qu'on lui a mis un titre, là on peut commencer à intervenir. Alors, je regarde puis je pars direct de l'enfant, comment il perçoit sa situation, ce qu'il aimerait qui soit changé.

La première rencontre c'est pour prendre contact. Et puis recueillir de l'information: «Votre enfant est comment à la maison, vous voyez comment le problème?» [...] Je vais chercher un peu d'éléments pour comprendre un peu le vécu de l'enfant avant qu'il rentre à l'école. [...] Et aussi saisir, un peu la position du parent, eux autres, ils voient, ils vivent comment ce problème là puis ils veulent aller où avec ça. (Anne)

Cette tendance à «désexpertiser» l'acte diagnostique tient à la fois de la popularité de nouveaux modèles de pratique tel celui de l'appropriation et d'une position éthique. L'expérience personnelle se conjugue ici à la culture professionnelle ambiante. La pratique avec les parents, particulièrement, éveille une résonance à sa propre expérience comme mère ou comme père. Plusieurs psychoéducateurs projettent leur propre vécu parental sur les situations professionnelles qu'ils rencontrent. Certains ont eu affaire à des tiers intervenants. Marie, tout comme Anne, montrent une sensibilité particulière aux jugements à l'emporte-pièce que leurs pairs peuvent poser sur les enfants ou les parents.

Le fait de diagnostiquer mène parfois à étiqueter et plusieurs psychoéducateurs constatent les méfaits, tant sur les enfants que sur les familles, de cette pratique. Judith dénonce une vision professionnelle qui ne s'attarde qu'aux difficultés, qui «étiquette» abusivement, au risque d'oblitérer les limites entre normalité et anormalité.

Ça je trouve ça déplorable parce que je trouve que ça met des enfants en situation de recevoir des services dont ils n'auraient pas nécessairement besoin et de les étiqueter et Dieu sait, quand j'ai fait mon bac, on parlait déjà, le moins possible mettre des étiquettes sur des enfants. Maintenant, je trouve que les étiquettes, on les distribue très facilement. [...] Puis souvent on a ça comme référence, surtout au niveau scolaire: trouble graves du comportement. OK, mais c'est quoi? Ah, c'est ça qu'il fait! Puis pour les enfants non plus, l'étiquette, ils le portent, les parents le portent. La société les porte aussi. Si on continue à toujours s'étiqueter comme ça, on est très anormaux. On est très malade, nous aussi. Fait que moi je me dis: Non.

Anne rapporte une situation où le parent lui-même contribue à cette pratique en jugeant, à son insu, son enfant fou.

J'ai un cas cette année où le parent dit: «Il est fou». Il est en première année puis les parents parlent de leur enfant comme s'il était un enfant fou, il est bizarre, il dit des choses folles, qui n'ont pas rapport, puis ils sont détachés. Alors ça c'est des choses que, ouf, j'ai pas le goût de participer à évaluer cet enfant là comme quoi ils ont raison, ils n'ont pas raison. C'est comment agir face à ce qu'il vit, c'est ça qu'on a à travailler.

Les risques inhérents à l'acte diagnostique amènent à se préoccuper des limites à établir entre le normal et le pathologique. Les psychoéducateurs du Centre jeunesse se soucient particulièrement de cette fragile frontière. Le fait qu'ils rencontrent des situations «dramatiques», qu'ils interviennent en «bout de ligne» les garde peut-être d'un regard qui abuserait de jugements d'anormalité. Les connaissances théoriques offrent à cet effet une certaine garantie. De même, un regard empreint de vigilance peut éviter de ne voir que les difficultés. Car, comme le souligne Anne, être responsable du diagnostic peut parfois signifier de lourdes conséquences pour une famille:

J'aime mieux m'asseoir, me confronter avec le parent puis regarder: «Écoute, moi je me demande, est-ce que je devrais faire un rapport? Toi, dis-moi, convaincs-moi que ton enfant n'est pas en danger, parle-m'en.» J'essaie de travailler avec le parent comme ça, puis je le fais avec certains parents quand ils sont sur la limite.

Ainsi, quand il est explicite, l'acte diagnostique s'accompagne d'une position éthique. Diagnostiquer ne doit pas prendre sens d'étiqueter, de marquer de manière indélébile et possiblement à tort, les personnes. Car diagnostiquer c'est d'abord voir ce qui fait problème, ce qui s'éloigne de la norme. Les effets de ce jugement sont multiples. Au

plan clinique, il affecte l'identité et la perception de soi du sujet qui le reçoit. Et il risque d'entraîner la personne dans une ronde de services spécialisés dont elle n'a peut-être pas besoin. Au surplus, les institutions véhiculent des images de leur client qui risquent de se fixer parce que peu critiquées. Enfin, au plan social, quelques psychoéducateurs notent que l'abus de diagnostics occasionne une perte de repères «objectifs» pour distinguer entre la normalité et le pathologique. La frontière demeure donc fragile entre ces deux états, constat qui exige de posséder des balises pour effectuer de façon responsable l'acte diagnostique. Ces balises sont données autant par les modèles et les connaissances issues de la formation que par l'expérience. Par ailleurs, sans nier la validité de leur savoir, plusieurs psychoéducateurs cherchent à vérifier leurs impressions cliniques auprès des personnes mêmes à qui s'appliquerait ce diagnostic. Un mouvement de «désexpertisation» s'observe en relation avec cette dimension de la pratique.

L'acte diagnostique participe au caractère professionnel d'une pratique. Pouvoir exercer un jugement clinique en se référant à une expertise spécifique constitue en effet une prérogative propre à une profession (Brichaux, 2000; Legault, 1999). Les psychoéducateurs s'identifient professionnels et considèrent détenir le savoir et les habiletés nécessaires pour prendre en charge l'évaluation des situations qu'on leur réfère. Certains en reçoivent mandat explicite, d'autres l'effectuent sous couvert; les plus jeunes y aspirent ou le revendiquent. L'expérience montre toutefois que de poser un diagnostic représente un acte délicat, lourd de conséquences. Les psychoéducateurs qui en font une observation sensible tendent à s'éloigner d'un modèle professionnel «expert» voire «paternaliste» où l'intervenant détient savoir et impose solution pour adopter un modèle plus «coopératif» (Legault, 1999).

4.1.2 Agir auprès des sujets: les interventions

Les interventions des psychoéducateurs peuvent relever de divers champs: éducatif, pédagogique, thérapeutique (Cartry, 1993, in Martinet). Le champ éducatif représente le rapport aux normes et à la loi, en ce qu'il inscrit le sujet dans le registre social. Il inclut les actions, plus ou moins directives, qui incitent à un changement de

comportement de manière à se conformer à des normes sociales. Le champ pédagogique évoque la transmission de connaissances et d'habiletés. Enfin, le champ thérapeutique s'attarde au remaniement des perceptions et des interactions. Ces champs croisent des fonctions de contrôle, de surveillance et d'aide, en partie tributaires des mandats reçus de l'institution (Parent *et al.*, 1998). Prenant en compte ces catégories, les interventions seront présentées en deux classes suivant leur portée axiologique dominante, soit la normalisation des conduites, soit leur personnalisation.

4.1.2.1. Les interventions qui visent à normaliser

Une première forme d'intervention relative à la normalisation des conduites est associée aux situations de pratique où la judiciarisation oblige, de la part des intervenants, des actions de contrôle et de surveillance envers leurs clients. C'est le cas des familles que des mesures de la Loi de la protection de la jeunesse forcent à recevoir des services. Seuls Henri et Judith travaillent dans un tel contexte et, à titre d'éducateurs, ils se retrouvent plutôt au service des mesures de contrôle imposées par la loi qu'à leur garde.

On a une équipe d'éducateurs-éducatrices, puis on a une équipe de preneurs en charge qui sont des travailleurs sociaux. Le travailleur social veille à appliquer la mesure, ce qui a été dit, soit par l'ordonnance du juge ou par la mesure volontaire qui a été signée. Et nous, dans notre cas, on va beaucoup plus cibler l'enfant et ses besoins. Alors que le travailleur social va beaucoup plus travailler aux qualités des parents, et aussi veiller à la protection de l'enfant, est-ce que la protection minimale est mise en place pour cet enfant-là, sinon il faut peut-être songer à le sortir du milieu. Nous autres on va beaucoup plus cibler le jeune et ses besoins. (Henri)

Arrêter certains comportements jugés inadéquats, «suggérer fortement» des manières de faire ou imposer par sa présence une certaine autorité sont pourtant partie du répertoire des psychoéducateurs, quelque soit leur contexte de pratique. Ces actions visent à conformer, à normaliser. Elles se situent dans une idéologie d'intégration sociale (Parent *et al.*, 1998). Plus souvent ce type d'actions s'applique aux enfants. En milieu scolaire, on intervient lors de crises, pour «éteindre des feux», faire cesser les manifestations de violence, interdire certains comportements. La majorité des psychoéducatrices qui y travaillent utilisent un modèle de renforcement et de punition.

En centre de réadaptation ou en centre jeunesse, les modèles de pratique semblent davantage compter avec la participation du client, enfant ou parent. Les actions coercitives y sont moins nombreuses. Tout au plus on suggérera fortement ou on tentera d'influencer la conduite de certains enfants:

Si ton enfant à la limite qu'il est rendu, à 10, 12 ans, il y a l'encadrement nécessairement, les discours, les valeurs sont présentes mais il dysfonctionne encore parce qu'il ne veut pas vivre ça, c'est là qu'on parle d'intensifier, de suivi plus personnalisé avec l'enfant, où là: «Écoute mon grand on va te comprendre, on va t'écouter, on va être avec toi, on va faire ... on va créer un bon lien de confiance pour après ça, possiblement, que je puisse t'influencer.» (Henri)

Les interventions effectuées en centre jeunesse, parce qu'elles se situent dans un cadre légal, sont elles-mêmes des contraintes. Les psychoéducateurs n'ont peut-être pas à poser, envers les parents, des actions directes de contrôle, celui-ci étant partie inhérente de leur contexte de pratique. D'autre part, le fait que l'intervention ait comme sujets les parents plutôt que les enfants semble influencer sur la propension à utiliser des stratégies de contrôle. Au près des parents, adultes comme eux et parfois reflets d'eux-mêmes, il est plus difficile pour les psychoéducateurs d'agir avec autorité, d'user d'un pouvoir sans en être légitimés. Néanmoins, en milieu scolaire, il semble admis d'insister pour que les parents entreprennent certaines démarches bénéfiques au bien-être de l'enfant, par exemple consulter un tiers professionnel. En dehors de ces requêtes directes, les actions d'autorité sont rares bien que, parfois, elles seraient souhaitées. À leurs premières armes, Salomé et Marguerite observent chez les parents des comportements et des attitudes qu'elles jugent inadéquats sans savoir comment elles pourraient les influencer.

Quand il y a un enfant qui n'agit pas bien dans la classe ou qui est violent, ça je sais comment agir, c'est quand le parent arrive en ligne de compte. La violence ça, ça va être correct, un enfant va frapper un autre, va le pousser, ça c'est correct. Quand c'est dans le milieu de la classe, ça je suis assez spontanée, je pense que c'est parce que quand le parent arrive, je ne veux pas blesser non plus le parent ... ou c'est peut-être, je pense à ça là, c'est peut-être l'autorité du parent qui fait que je prends peut-être moins ma place d'intervenante, je ne le sais pas, je ne me suis jamais arrêtée à cette question là puis là je m'arrête vu qu'on en parle mais ... (Marguerite)

Marguerite ressent cette difficulté personnelle comme un défi à relever pour la suite de son développement professionnel. De son côté, Catherine déplore n'avoir pas le même pouvoir d'agir sur les parents que les services de la protection de la jeunesse. Cette limite ne l'empêche pas de poser des actions qui relèvent de la surveillance et de la menace.

Bien, des niaiseries de même, je n'en ai plus puis je vérifie. Puis je sais que mon petit bonhomme il va le dire parce que lui, il n'a comme pas de tabous. Fait que je vérifie puis j'en ai beaucoup de même, j'avais des gens du village qui m'avertissaient puis ils m'ont dit: «Il ne se passé plus rien, c'est le calme plat, elle s'occupe de ses enfants, ça va bien.»

Les actions directes de contrôle et de surveillance sont donc peu fréquentes, du moins envers les parents. Auprès des enfants, les psychoéducateurs se sentent en droit d'intervenir avec autorité pour modifier certaines conduites et leur mandat les y autorise. Par contre, aucun contexte de pratique ne confie explicitement au psychoéducateur la responsabilité et le droit d'imposer aux parents qu'ils se conforment à ses demandes. Lorsqu'elles ont lieu, de telles interventions relèvent davantage d'une décision personnelle.

Mais la normalisation et l'intégration sociale ne commandent pas que des actions d'autorité directe. Les actions éducatives ont aussi comme visée l'acquisition d'habiletés ou de comportements répondant d'un modèle de normalité. «Donner des trucs, équiper, outiller, modeler» traduisent ces actions où l'apprentissage se retrouve au premier plan. En milieu scolaire, elles s'adressent d'abord aux enfants tandis qu'avec les parents, les psychoéducatrices vont plutôt transmettre des informations et s'attendre à ce qu'ils relaient leurs propres interventions. Exceptionnellement, quand un parent leur en fait la demande, elles offriront des conseils. En centre jeunesse, les intervenants agissent suivant le modèle représentatif de la psychoéducation : le partage d'activités ou le «faire avec» l'enfant comme avec les parents.

C'est sûr qu'on travaille beaucoup au niveau de vivre avec le jeune, l'accompagner, l'aider à vivre les activités avec lui pour qu'il apprenne à se comporter au niveau social. (Judith)

On va par trois stades: est-ce qu'ils peuvent prendre conscience que tel comportement amène telle chose, est-ce que il y a l'intérêt pour trouver de nouvelles solutions, visualiser d'autres types de comportement qui pourraient amener d'autres choses, puis la troisième étape c'est de les faire, de les appliquer. Donc on commence de façon intensive dans notre suivi, on fait beaucoup avec, les activités, on les fait avec eux, on leur fait vivre des moments valorisants, pour qu'ils puissent connaître autre chose que les anciens comportements. Puis par la suite, graduellement, on se distance, on leur donne plus de tâches pour en arriver à ce qu'ils disent: «Bien écoute là, t'as plus d'affaire ici», c'est ça notre signe qu'on a réussi. (Henri)

Les psychoéducateurs exercent également des tâches d'éducation parentale, pour supporter l'organisation de moments de vie tels les couchers, les repas, les devoirs. La transmission d'informations complète souvent ce volet.

Au niveau des habiletés, on travaille beaucoup avec les parents des enfants qui ont entre 6 et 12 ans, au niveau d'habiliter les parents à mettre et maintenir des structures, dans un premier temps, mais aussi à se sensibiliser aux stades de développement des enfants parce qu'il y a peu de connaissances, chez la majorité des parents avec qui on a à faire. (Judith)

Les actions éducatives peuvent avoir comme cibles d'autres agents éducatifs: professeurs, direction d'école, éducatrices. Les psychoéducateurs informent ces partenaires, voire les habilite à adapter leurs conduites aux particularités de l'enfant. Lorsque plusieurs agents éducatifs sont présents, ils agissent comme médiateurs. Assez fréquemment ils se retrouvent au centre d'un système d'intervention qui doit concilier les attentes de chacun, entre l'école et les parents, entre famille d'accueil et famille naturelle. Ils tiennent alors une position qui privilégie soit l'enfant, soit celui-ci et sa famille.

Tout le travail à faire au niveau des perceptions, la perception que l'enfant a, la perception que l'enseignante a, la perception que le milieu scolaire peut avoir, donc je dois intervenir à ce niveau là pour rétablir les choses, arriver aussi à faire une intervention de sensibilisation au niveau du prof [...] Intervention aussi avec le milieu scolaire parce que là, il y a comme trop de pression. À la maison, parce que le milieu scolaire ça ne va pas bien, à la maison ça déborde, donc intervention dans le milieu familial pour dire: «Bien là, il s'est passé telle situation, le milieu scolaire nous rapporte telle chose, vous nous rapportez telle chose, nous ce qu'on pense c'est qu'il y a des mauvaises perceptions qui ont été faites puis qu'il y a un travail à faire à ce niveau là.» (Simon)

De l'éducation à la suppléance parentale, il n'y a qu'un pas que certaines psychoéducatrices franchissent à l'occasion. Salomé et Catherine disent offrir aux élèves une structure absente de leur milieu familial. Catherine doit «jouer à la mère», «catiner» les enfants et se charge d'apprentissages qui relèveraient normalement des parents. Anne écoute les enfants qui n'ont «ni dans leur entourage à l'école, ni à la maison, la chance d'être écoutés à fond.» Les actions supplétives aux fonctions parentales s'observent plus souvent en milieux scolaires. Dans les faits, les écoles détiennent un mandat éducatif aux contours diffus autorisant plus aisément une substitution à la famille. Ailleurs la suppléance aux fonctions parentales est peut-être moins désirable même si elle a parfois sa place parmi les actions possibles. Les propos de Judith, psychoéducatrice en centre jeunesse, en témoignent, non sans réalisme.

Pas pour pallier parce qu'on ne pallie jamais, on ne se substitue jamais aux parents malgré que quand on part de la base, on le sait, des bouts on fait, des bouts on fait faire, des bouts, on fait avec aussi.

Les interventions qui visent à normaliser, qu'elles empruntent la forme d'un contrôle direct ou celle d'instruire à de nouvelles conduites, supposent l'existence de valeurs de référence le plus souvent culturelles ou sociales. Ces valeurs sont implicites, en partie inscrites dans l'appartenance de l'intervenant à la vie sociale, en partie fondées sur sa connaissance du développement humain. Deux psychoéducateurs affirment pourtant de manière explicite poser des interventions qui visent à transmettre des valeurs: l'effort, l'importance de la scolarisation. Leur geste trouve appui dans un discours explicatif qui s'attaque aux phénomènes sociaux davantage que ne le font leurs confrères et consoeurs psychoéducateurs.

Il faut arriver des fois à leur faire une intervention qui est: «Attends un peu là, ça, personne ne te doit rien là-dessus, tu dois fournir des efforts, tu dois travailler puis tu dois faire ça.» C'est drôle de voir comment ça devient comme acquis pour eux [...]. Ça vient du fait qu'ils ont un service chromé. (Simon)

4.1.2.2 Les interventions d'aide personnalisée

Selon Parent *et al.* (1998), la fonction d'aide s'oppose à celle de surveillance et de contrôle en ce qu'elle se rapporte à l'idéologie de l'humanisme et exige de l'intervenant qu'il se mette au service de son client avec sollicitude. Ces paroles de Henri expriment bien cette position: «C'est pas nous autres qui changent le client, le client se change avec notre aide.» Dans cette perspective, «nommer ce que vivent les parents», leur traduire et leur refléter ce qu'ils font caractérise la pratique de plusieurs psychoéducateurs. La parole de l'intervenant fait voir ce qui se passe dans l'actuel et s'attarde peu au passé, même si la compréhension de soi pourrait s'appuyer sur l'histoire.

Parce qu'on est là pour leur montrer, pour leur apprendre mais (aussi) pour qu'ils comprennent. Parce que souvent ils ne comprennent même pas ce qui leur arrive. Ils ne savent pas d'où ils sont partis pour se rendre là. Ça c'est une partie qu'on ne traite pas nécessairement, mais: «Là aujourd'hui tu es comme ça, puis regarde comment ça se passe, comment tu dis les choses, comment tu vis ton fils ou ta fille, ou tes enfants. Comment tu pourrais t'organiser autrement pour bien ...» Fait que c'est vraiment dans le quotidien. (Judith)

L'activité comme telle ce n'est pas ça qui est important, c'est ce qui se passe au travers ça, puis après on fait un retour avec le père et l'enfant sur l'appréciation, ce qui s'est dégagé, ce qu'ils ont travaillé, leur faire reconnaître certaines choses qu'ils ne voyaient pas auparavant. (Henri)

Quand l'intervenant parle, il veut faire prendre conscience, mettre en mouvement, provoquer un changement. Certains élaborent avec les parents, ou avec les enfants, des ententes de changement. Anne, Claire, Odile et Henri sont soucieux d'établir un projet qui réponde aux attentes et aux valeurs des personnes. Ils mettent ainsi de côté un peu de leur pouvoir sur l'autre au profit d'une relation basée sur l'échange.

Je n'utilise pas le programme tel quel parce que moi je trouve que c'est un programme qui est plutôt comportemental puis moi je suis moins à l'aise avec ce mode de fonctionnement là. Ils donnent des devoirs aux parents puis ils ont ça à faire puis ... J'aime mieux, moi, suggérer des choses puis voir avec eux qu'est-ce qu'ils ont le goût de mettre en place. (Odile)

Donc souvent ce qu'on fait avec les clients, bien on repart à la base: «C'est quoi que tu offres comme encadrement à ton enfant? Puis c'est à quoi que tu aimerais arriver avec ton enfant? Tu veux qu'il soit poli, bon, qu'est-ce que tu crois comme parent qu'il faudrait que tu mettes en place?» À l'occasion on doit suggérer fortement ce qu'ils devraient faire, mais on essaie de susciter l'intérêt du parent, lui montrer que dans le fond: «Ah! c'est bien, c'est excellent, j'aurais pas trouvé mieux», ce qui fait que le parent se redonne du pouvoir. (Henri)

Une relation d'accompagnement demande d'être présent à ce que vit l'autre, de porter attention à sa souffrance ou à ses difficultés. Cette position éthique permet à Odile de témoigner aux parents de son propre vécu parental. Marie et Anne se veulent «transparentes» dans leurs relations avec les parents, les informant de leurs craintes tout en les rassurant.

On peut dire: «Bien on ne veut pas que ça aille... On se dirige dans le régulier. On veut continuer ça. Par contre, on a ces choix-là qu'on peut avoir durant l'année.» Donc le parent il ne sent pas qu'on lui a peut-être caché des choses. On est ouvert aux parents. Je pense que ça aussi, c'est une bonne stratégie, je suis, pas directe là, mais je suis authentique avec les parents, je ne cache pas. Je dis tout de suite ce que j'ai peur, ce que je crois, qu'est-ce que je veux. (Anne)

Comme le dit Claire, par delà les «zones de souffrance», il y a les «zones de plaisir». La parole montre aussi le positif, ce qui va bien. Il faut «sortir les belles forces, les belles qualités du parent». Claire et Anne appuient cette orientation sur leur formation en thérapie. Pour Judith et Henri, cette attitude va de pair avec une approche qui veut redonner du pouvoir aux parents. Quant à Marie, Odile et Simon, ils veulent ainsi renforcer l'estime qu'ont les parents d'eux-mêmes, rétablir une plus juste perception de leurs habiletés.

Je dis aux parents lorsque je leur remets: «C'est des outils de référence, ce n'est pas: Faites ça! mais plutôt en lisant des choses vous pouvez peut-être avoir des petits trucs ou dire: Ah oui, c'est vrai, je fais ça» puis ça peut être bien valorisant aussi de voir: «Ah bien! je fais ça, puis je fais ça, puis je fais ça.» (Odile)

C'est sûr que quelque part il faut recadrer cette partie là. La façon de le recadrer c'est de l'amener avec des enfants entendants: «Toi tu ferais quoi avec un enfant entendant, à ce moment-là?» «Bien je ferais telle, telle, telle, telle chose.» «Pourquoi tu ne le fais pas avec ton enfant à toi qui est malentendant?» (Simon)

Sur ce versant, l'éducatif côtoie le champ thérapeutique, celui de la relation, de l'écoute, de l'empathie. Les visées ne sont plus tant l'acquisition de comportements mieux adaptés socialement mais la recherche du mieux-être et de l'équilibre, le rétablissement des relations entre parents et enfants.

On essaie de trouver comment on pourrait retrouver un équilibre, leur équilibre, pas le mien (rire). [...] C'est quoi qu'ils veulent atteindre comme équilibre, ce n'est peut-être pas moi un niveau d'équilibre que je voudrais atteindre, mais c'est dans quoi eux ils seraient confortables. Puis on part avec ça puis on essaie d'atteindre ça. (Claire)

Dans l'ensemble de ces interventions, le psychoéducateur demeure en interaction directe avec la personne qu'il veut aider. Il établit avec cette dernière une relation, fondation du projet de changement qu'il souhaite poursuivre avec elle. La mise en réseau des personnes, entre elles ou avec d'autres ressources de leur communauté, constitue une stratégie qui s'éloigne de ce modèle centré sur la dyade intervenant-client. Cette stratégie est énoncée particulièrement par les psychoéducateurs qui sont à l'emploi du Centre jeunesse. Le regroupement des enfants ou des parents permet à la fois de porter un regard moins dramatique sur les situations vécues et de découvrir collectivement des moyens pour y faire face. Il n'appartient plus seulement au psychoéducateur de définir le problème ni d'envisager les solutions.

C'est très informel là parce que les parents ont besoin beaucoup, beaucoup de parler, puis d'être écoutés puis ils sont très réceptifs à ce que les autres peuvent vivre. Puis ce qui ressort là dedans, beaucoup, c'est que les parents disent: «Bien là, je réalise que je ne suis pas toute seule puis on n'est pas seul là, il y a d'autres parents qui vivent des difficultés.» (Odile)

Par delà l'utilisation du groupe, Judith est la seule à témoigner d'une action où elle délègue réellement de son pouvoir de changement à l'autre, comme collectivité. Le choix de cette intervention repose sur une évaluation en amont des difficultés des parents. Ainsi elle insiste sur l'isolement social vécu tant par les enfants que les parents, facteur principal de compromission à ses yeux.

C'est que les dynamiques s'alourdissent, avec l'appauvrissement aussi financier des gens, les gens sont démunis là. On a désappris à s'entraider dans la période abondante puis là, on fait dur. [...] Avec quoi on va s'organiser pour que les gens réapprennent à ... Puis quand je dis s'entraider, je ne dis pas nécessairement au plan financier, il n'y en a pas d'argent. Mais c'est comment tu peux avec ton voisin, t'organiser pour te dépanner ne serait-ce qu'une heure puis un échange de services, c'est possible de le faire. D'apprendre aux gens aussi à se parler, parce que la communication, on le vit à l'intérieur des familles mais on ne parle pas à notre voisin non plus, on rentre chez nous puis on ressort pour travailler. Fait que c'est dans cette optique là puis c'est acheté par l'ensemble des gens qui travaillent dans le réseau, moi je pense que c'est important de développer des réseaux.

Les actions qui visent à mettre en contact et à solidariser les personnes demandent à l'intervenant d'abandonner un peu de son pouvoir sur l'autre. L'intervenant n'est plus seul à savoir. Il partage la responsabilité du changement. Ceci explique peut-être que seules les psychoéducatrices plus expérimentées tentent cette forme d'aide. Il faut aussi noter que le mandat des centres jeunesse diffère de celui des milieux scolaires: parce qu'ils accueillent des personnes dont les problématiques sont plus lourdes et souvent installées, les psychoéducateurs peuvent probablement agir avec plus de latitude. Enfin, ce type d'intervention va de pair avec une perspective où le professionnel devient ultimement inutile, l'intention étant que les personnes puissent trouver le plus possible autour d'elles l'aide dont elles pourraient avoir besoin.

4.1.3 Les références à l'appris: la formation

Le rapport à la formation semble être une dimension qui, par sa présence ou son absence, contribue à la représentation que se font les psychoéducateurs de leur pratique. La formation, ce peut être des connaissances mais ce peut être aussi le développement d'habiletés et d'attitudes, la conscience de soi et de ses limites, des expériences marquantes en cours de stages. La formation renvoie aussi à l'idéal professionnel, aux attentes quelques fois comblées, quelques fois frustrées. La pratique des psychoéducateurs, sise dans des conditions données par les milieux de travail, s'énonce en continuité ou en rupture de leur apprentissage universitaire.

Tous ne parlent pas de leurs années de formation ou ne font pas référence à l'appris de manière également explicite. Le discours de Catherine ne présente aucune référence à sa formation et ne comporte aucun terme pouvant s'y rattacher: clinique, théorie, cours, stage sont autant de mots absents de ses propos. Sa pratique actuelle semble davantage se construire dans la quotidienneté de ses rapports avec son entourage professionnel et des échanges autour des situations rencontrées. Catherine représente un cas singulier. Même si Anne et Odile sont peu loquaces au sujet de leur formation initiale, les projets de pratique qu'elles sont en voie de construire incluent des appels à des notions théoriques, voire à des études en cours. Les autres psychoéducateurs abordent leur formation sous divers angles.

Généralement, les connaissances théoriques acquises à l'université sont considérées utiles à la pratique, notamment pour l'acte diagnostique. Pour certains, ce savoir permet de distinguer le normal du pathologique et d'assurer que ses interventions s'effectuent dans des limites éthiques; pour d'autres, il aide à l'occasion à comprendre une problématique non familière. Il fournit les mots, rend possible l'action de «nommer», aux parents ou aux pairs, les phénomènes. À l'occasion, ces connaissances deviennent objet à transmettre aux parents.

Si le savoir acquis est utile, il faut aussi s'en méfier. Ainsi, Judith note chez les plus jeunes professionnels une tendance à focaliser sur les difficultés et, conséquemment, à oublier les forces des personnes. Comme elle le dit: «Ce qui ne va pas, ça nous saute

dans la face. On a eu tout le bagage pour aller trouver ce qui n'allait pas mais je ne suis pas sûre qu'on a tout le bagage pour aller trouver ce qui va.»

Outre des connaissances théoriques, la formation offre des modèles de pratique qui se trouvent plus ou moins modifiés sous l'influence des institutions ou au gré de l'expérience. Plus que d'autres, Salomé exprime un fort attachement à sa formation. De ses apprentissages récents, elle tire un modèle précis d'intervention auprès des enfants, modèle qu'elle applique toujours et dont elle constate les résultats positifs. Adepte du modèle fondateur de la psychoéducation, son idéal professionnel n'arrive pourtant pas à s'actualiser dans le contexte scolaire où elle évolue présentement.

Moi je suis une adepte de Boscoville, psychoéducation, j'ai acheté ça, beaucoup, beaucoup, beaucoup puis je n'en démords pas, je me dis que ça devrait exister très longtemps les bienfaits d'un établissement comme ça. [...] La philosophie de la psychoéducation, le fait de travailler avec le jeune, de partir de lui puis de faire des choses avec lui, de diriger ses apprentissages par rapport à ses forces en respectant ses limites. Parce que dans le système d'éducation, il faut qu'il le passe son sapré test du ministère! qu'est-ce que tu veux faire? Des fois, ça peut peut-être être plus long.

Entre le modèle pratiqué et cet idéal se logent des divergences de principes que Salomé ne semble pas percevoir. D'un côté ses actions prolongent un modèle efficace acquis lors de ses stages, d'un autre elle aspire à une pratique différente dont la réalisation dépend de conditions structurelles inaccessibles sinon obsolètes.

Pour des psychoéducatrices chevronnées comme le sont Anne et Judith, les modèles appris et appliqués il y a vingt ans n'ont plus cours. Le modèle médical basé sur l'expertise professionnelle a cédé sa place à un modèle où professionnel et client travaillent de concert. L'intervention est devenue ponctuelle, elle dure moins longtemps et s'applique à régler le problème actuel plutôt qu'à en chercher la cause dans le passé et qu'à assurer des changements pour l'avenir. En dépit de ces écarts, la formation inculque des principes qui traversent le temps: Judith en conserve la règle d'éviter d'étiqueter, Henri celle de susciter la motivation du client. Forts de ces préceptes, tous deux se font critiques de pratiques ambiantes. Ainsi, qu'ils soient ou non actualisés aujourd'hui, les modèles acquis lors de la formation s'avèrent utiles pour situer sa pratique actuelle, faisant office d'images-étalons pour comparer ou critiquer.

Par delà les modèles d'intervention précis, la formation marque l'identité professionnelle. Pour les plus jeunes, cette empreinte se manifeste dans leurs revendications pour une reconnaissance de leurs compétences réflexives. Comme l'exprime Marguerite, sa formation de psychoéducatrice l'habilite à «évaluer, monter du matériel, aller dans les dossiers, lire», toutes tâches qu'elle effectue spontanément et avec plaisir, malgré un contexte de travail qu'elle estime dépréciatif. Moins affectées par leurs conditions d'exercice professionnel, Judith et Claire voient leur formation comme un ancrage important de leur pratique telle qu'elles la définissent. Toutes deux se réfèrent à ses composantes fondamentales: comprendre et agir dans le quotidien pour la première, utiliser l'activité et agir dans les milieux de vie pour la seconde.

Moi je pars toujours de comment je perçois ma formation [...] dans la façon dont je procède, pour l'analyse, puis je ne sais pas si c'est la meilleure façon mais moi je suis bien là-dedans. Je pars toujours du concept qu'il faut que je comprenne, puis c'est la partie psycho de mon bac. qui me sert beaucoup dans ce contexte là. [...] L'autre partie, c'est la partie que moi je pense qui est la plus difficile, où le client est le plus actif et où moi aussi je suis la plus active, c'est dans la partie éducation, dans la partie apprentissage. Parce que, autant on travaille au niveau des enfants, autant au niveau des parents, c'est la partie apprendre, apprendre à faire autrement. (Judith)

Enfin, la formation peut prendre sens d'une préparation à être pour mieux agir, en continuité avec ses caractéristiques personnelles. Dans certains cas, la connaissance de soi et l'adoption d'attitudes propres à la relation d'aide deviennent plus signifiantes que l'acquisition de connaissances théoriques. Marie et Simon défendent cette perspective, la première relatant une situation de stage l'ayant particulièrement marquée dans ses relations avec les parents, le second situant sa formation en continuité de ce qu'il était.

Oui tu as eu des bases parce que tu as une formation au niveau de la relation d'aide puis la relation d'aide dit qu'il y a une façon de faire puis c'est ça. Sauf qu'avant de l'avoir cette façon là, avant qu'elle te soit dite, quelque part, inconsciemment, tu le faisais.

Sous cet angle, la formation représente une étape qui poursuit et valide un déjà là personnel mais surtout, exige un devenir dont on est responsable.

En résumé, la formation donne accès à des connaissances qui contribuent à l'évaluation des situations et transmet une idée du «faire»: quoi faire et comment le faire. Le quoi faire, c'est l'image de la fonction; le comment faire, c'est la méthode, le processus et, plus rarement, des modèles d'intervention. Mais assez rapidement après leur formation, les psychoéducateurs constatent que le savoir académique demeure somme toute relatif et qu'il fausse la relation à établir avec l'autre, qu'il soit collègue ou client. Un savoir-faire mais surtout un «savoir-dire» ne s'acquiert que par l'expérience. La formation ne saurait seule préparer aux situations réelles de pratique. Il importe de vivre des expériences et d'en tirer profit.

4.1.4 Les références à l'appris: l'expérience

La formation universitaire n'est pas la seule source de savoir professionnel. Qui plus est, elle comporte des leurres. Plusieurs psychoéducateurs remarquent en effet qu'à leurs débuts, confiants en leur savoir, ils affichaient une assurance un peu arrogante. Claire se rappelle que son insécurité l'amenait à croire en des capacités qu'elle n'avait pas. Simon et Marie utilisent l'expression «arriver avec ses gros sabots» pour illustrer cette attitude de surconfiance. Tous deux relatent un temps où ils se sentaient pressés d'imposer leurs idées et de prouver leurs compétences, tant auprès de leur entourage professionnel qu'auprès des parents.

Avec le temps on est beaucoup plus malléable. [...] Quand tu commences à intervenir, tu arrives avec tes gros sabots puis tes connaissances, tu arrives avec ton savoir. Ton savoir-faire, il n'est pas si souvent que ça adéquat.

C'est sûr qu'en arrivant, tu arrives tout le temps dans le milieu avec tes grands chevaux en faisant: «OK, je l'ai, je viens de sortir de l'université, je l'ai, c'est moi qui l'ai.» Sauf que tu te rends compte un bon coup que tu as comme des leçons d'humilité à aller chercher. Parce que plus ça avance, plus tu te rends compte: «Bien là, attends un peu, je ne l'ai pas tant que ça. Ça, cette partie-là, c'est à travailler.» (Simon)

Assez rapidement semble-t-il, les expériences ébranlent cette assurance. De la certitude, on passe au doute. Comme le dit Claire: «On pense qu'on sait puis on ne sait pas. Là je pense que je ne sais pas puis des fois je sais.» D'autres praticiens parlent plutôt de

l'apprentissage de l'humilité comme marque de ce passage d'une position de tout-savoir à une position de savoir relatif.

J'ai commencé par la santé mentale. Ça a été une super belle école, une école d'humilité. [...] Ça te replace dans la vie, dans le quotidien, dans les réalités du vrai monde et c'est bien beau de dire que l'autre devrait faire ça, mais en a-t-il les moyens seulement? Qu'est-ce qu'il fait à la place qui compense, parce que souvent c'est ça qu'il faut regarder aussi. [...] Parce que je me dis que je ne suis pas parfaite non plus. (Judith)

Il arrive que le savoir-faire acquis avec l'expérience revête une importance plus grande que le savoir certifié par une formation. Marie et, dans une moindre mesure Simon, affirment une telle préférence. Marie est très explicite quant au choix qu'elle a fait de s'éloigner des dimensions théoriques de sa formation au profit de l'acquisition d'une assurance personnelle fondée sur le ressenti. Ses propos illustrent la valeur que prennent ses diverses expériences de travail «sur le plancher des vaches», dans l'élaboration d'une pratique professionnelle qui lui appartienne en propre. Elle trace une ligne assez nette entre ce pragmatisme et sa formation dans ses dimensions plus théoriques.

Au début, admettons que j'aurais (eu) à intervenir avec un enfant, j'aurais chercher dans les livres, j'aurais fait confiance beaucoup plus aux autres qu'en moi-même, puis qu'en mes feelings, tandis qu'asteure... Les feelings que j'ai, ils m'ont rarement ... C'est sûr qu'il y a des fois les feelings n'étaient pas nécessairement bons, mais la plupart du temps, quand j'ai respecté mes feelings, c'était mieux.

Je pense que professionnellement parlant, tu as beau faire les études que tu voudras, jusqu'à temps que toi-même en tant que professionnel, tu ne te dis pas: «T'es bon! Tu n'es pas excellent, tu n'es pas un ange mais tu as des capacités», puis qu'on travaille nous autres même notre confiance. On devient encore plus efficace. Quand on finit par avoir confiance, pas de là à dire: «On est au dessus de tout le monde», pas dans ce sens là. Mais quand on est comme moins réticent, qu'on se laisse plus aller, bien je pense qu'on est plus efficace aussi. Puis ça c'est une autre chose qu'on apprend, au fur aussi qu'on travaille puis probablement aussi dépendamment (du) processus que tu as fait là-dedans, d'intériorisation. Puis moi, ça a toujours été ça, quand j'avais quelque chose à travailler, je travaillais là dessus, je suis encore de même.

Simon insiste également sur l'expérience comme source prédominante de savoir. Pour lui, les situations de formation ne peuvent jamais se comparer aux situations réelles de pratique. Lorsque confronté à ces dernières, il est nécessaire d'analyser ses réactions. C'est à la condition de réfléchir sur les événements vécus que l'expérience peut prendre toute sa valeur. Plusieurs psychoéducateurs font état de cette analyse réflexive qui contribue à leur développement professionnel. Toute jeune, Marguerite en fait une règle de sa pratique qui en assure le mouvement. Au terme de quelques années de métier, Henri considère qu'il a «bien raisonné» les expériences vécues, aidé en cela par ses superviseurs, ce qui lui permet de présenter aujourd'hui une certaine assurance professionnelle.

Si les expériences procurent un savoir-faire, elles contribuent également à l'acquisition d'une position à l'autre qui relève davantage du savoir-être. Henri et Judith, psychoéducateurs en centre jeunesse, élaborent plus que d'autres sur cet apport de leur expérience. Bien que des années les séparent, tous deux font mention de la distance émotive qu'ils ont développée au fil du temps. Pour atteindre cette position, Henri fait référence à un ensemble d'influences.

Je pense que tu apprends de ce que tu as vécu, avec ce que tu es avec les autres, avec ce que tu as appris dans les livres. À un moment donné tu mélanges tout ça puis ça te permet d'être plus confiant dans ce que tu crois, d'être confiant dans tes valeurs, dans ce que tu représentes auprès du jeune puis d'être honnête, d'être transparent tout en étant quand même éloigné, un peu, affectivement, de ton client. Ça te permet de bien saisir la situation, puis en même temps comme intervenant ça permet de bien vivre, sinon tu risques des fois de tomber sur le dos.

Prendre de l'expérience ou apprendre à partir des expériences, telles sont les conditions recherchées par les plus jeunes psychoéducatrices. Salomé choisit d'accueillir certaines requêtes de son milieu comme occasions d'accroître son expérience. Elle anticipe qu'avec l'expérience elle saura mieux juger des problématiques, établir des liens de cause à effet entre les problèmes de l'enfant et sa situation familiale. Pour sa part, Marguerite estime que déjà, après une première année d'expérience, elle se sent plus assurée professionnellement. Bien qu'ayant dix ans de pratique derrière elle, Catherine ne se sent pas tout à fait sûre d'elle. Et, à la différence d'autres psychoéducateurs, elle

semble s'attarder aux différences entre ses diverses expériences de travail plutôt que d'en tirer des apprentissages généralisables.

Si je n'avais pas de communication avec les professeurs puis d'aide puis les gens d'expérience, il y aurait peut-être des fois que... Parce que tu as beau dire dix ans d'expérience ... C'est vrai que j'ai déjà été avec des déficients mentaux trois ans. Ce n'est pas la même affaire. Fait que j'avais perdu la main un peu (rire). Quand je suis revenue dans le secteur, il a fallu que je me rembraye. Surtout que j'avais, au niveau des handicapés, j'avais deux ans, pas au niveau des handicapés, troubles de comportement, j'avais deux ans, j'avais fait trois ans. Fait que je commençais à être habilitée un peu plus. Mais bon, j'ai été tassée.

Par contre, Catherine s'appuie beaucoup sur l'expérience de son entourage, tant les autres intervenants de l'école que ceux extérieurs à celle-ci. De son équipe de travail elle donne l'image d'une «gang» qui s'entraide et fait cause commune parfois même à l'encontre de la direction. Ici, les expériences se partagent et sont le fait de la collectivité plus que de l'individu. Un savoir commun se construit des expériences de chacun. Ce phénomène de collectivisation de l'expérience est également rapporté par Marguerite dont le récit fait souvent référence aux événements qui arrivent aux autres et qu'elle s'approprie. Tout indique que les «histoires» vécues par «les filles» et les questions qu'elles suscitent contribuent à la construction de sa propre pratique.

Sans appeler à une telle expérience commune, la plupart des psychoéducateurs voient l'équipe comme un support important à leur pratique. La perte de pairs référents est évoquée avec affliction. Elle prive d'une source de savoir et de validation de ses actions. Anne, Marie, Odile et Henri éprouvent la solitude voire l'isolement associés à leur contexte actuel de pratique. Tous quatre sont privés de contacts avec d'autres professionnels, situation qu'ils ont connue auparavant et dont ils voient aujourd'hui les bénéfices.

Alors, je pense que c'est l'aspect le plus difficile, puis c'est drôle parce que les premières années, [...] ce que je trouvais le plus difficile c'était mes heures de supervision. Puis quand on est sorti de ce système-là, je disais: «Yé! plus de supervision, on va-tu être bien, on va faire comme on veut.» Puis tu vois là, je trouve que c'est la partie qui est la plus difficile, qui me manque le plus parce qu'on n'a plus personne à qui raconter la chose, déjà ça nous soulage et on trouve souvent une solution au fait d'en parler. (Anne)

Outre Marguerite et Catherine, une seule psychoéducatrice se montre satisfaite de l'esprit d'équipe qui prévaut dans son milieu. Claire démontre un fort sentiment d'appartenance à sa «petite gang de psy» et une certaine fierté à faire partie d'une équipe professionnelle. Ses relations avec cette équipe sont marquées par la réciprocité: les pairs peuvent l'aider, la supporter et, inversement, ses propres compétences sont sollicitées par les autres. Dans ce scénario «idéal», l'équipe est composée de semblables. Cette caractéristique joue chez d'autres psychoéducateurs dans leur représentation d'une équipe professionnellement valable à leurs yeux. Ainsi, en milieu scolaire, les enseignants ne semblent pas, généralement, constituer des vis-à-vis capables de nourrir la pratique des psychoéducateurs. Ces derniers entretiennent avec eux des relations de service, souvent ponctuées d'attentes divergentes et inconciliables, voire de résistances.

L'appartenance à une équipe ou, à défaut, la relation à d'autres professionnels, participent donc de l'expérience qui, elle-même, contribue à l'élaboration d'un savoir pratique qui complète le savoir académique. Qu'elles soient absentes ou présentes, les opportunités d'échange occupent un espace important dans la vie professionnelle des psychoéducateurs. Comment alors interpréter le silence de Salomé et de Simon sur cette dimension de leur pratique? À sa première expérience de travail et sans autre référence que la pratique en milieu scolaire, Salomé se débat pour trouver sa place comme professionnelle dans un milieu qui contraint ses aspirations. Ses énergies semblent toutes investies dans ce projet de survie tandis que les relations qu'elle tente avec différents acteurs de son entourage demeurent tendues. Dans de telles circonstances, l'idée même d'équipe ne peut prendre aucune place. De son côté, Simon semble s'accommoder d'une pratique en solitaire qu'il mène à sa façon et qu'il cherche peu à partager avec les autres intervenants de son service. En revanche, il témoigne d'un processus toujours actif d'appropriation des expériences qui l'environnent, se nourrissant des savoirs «communs».

Je vais me servir de ce qu'une famille et l'autre va vivre, c'est-à-dire que pour les enfants qui sont plus jeunes on rencontre des difficultés que les enfants plus vieux ont rencontrées déjà. Je suis allé me ressourcer auprès des parents plus vieux, pour l'apporter à d'autres. J'ai des copains qui ont des familles aussi. Veut, veut pas l'oeil du thérapeute va rester en disant: «Bien là, j'analyse un petit peu ce qui se passe. Oups! là il y a ça, l'intervention là, elle serait peut-être pas pire à suggérer à tel autre parent que son enfant a de la difficulté.» Fait que je vais chercher des idées d'information à gauche puis à droite avec des parents qui sont déjà habitués, avec des amis à moi, avec du monde des fois que je rencontre pour la première fois puis que je vois pour la première fois. Tu vas au centre d'achat, tu en vois des interactions. Je vais aller analyser ce qui se passe là pour le rapporter ailleurs.

4.1.5 Les modèles des institutions

La majorité des psychoéducateurs situent leur pratique dans un cadre professionnel, c'est-à-dire dans une «relation d'exercice du jugement professionnel» plutôt que d'exécution (Legault, 1999). Ils s'attendent à pouvoir utiliser leur savoir et à agir de manière autonome. L'autonomie se traduit par le fait d'être maître d'oeuvre de l'ensemble des étapes de l'intervention, de faire partie du «plan de match», de «gérer la totalité de son dossier», de pouvoir tenir à son orientation thérapeutique. Les institutions ne reconnaissent pas toujours ces attributs d'une relation dite professionnelle. Et les intervenants eux-mêmes ne ressentent pas également les limites posées à leur autonomie.

Le recours à un savoir spécifique et, plus précisément, le fait de poser un diagnostic apparaissent les gestes professionnels les plus «litigieux» dans les rapports des psychoéducateurs avec les institutions. C'est ce que relèvent particulièrement trois psychoéducateurs. Henri, Marguerite et Salomé constatent avec plus ou moins d'amertume que leur milieu de travail désavoue une dimension importante et signifiante de leur profession, celle qui les habilite à utiliser leurs connaissances théoriques en vue d'évaluer une situation problématique, à réfléchir, à chercher des solutions. Jeune professionnelle en milieu scolaire, Marguerite revendique cette dimension évaluative de

la pratique comme partie de son identité psychoéducative. Henri sent que sa fonction d'éducateur en centre jeunesse ne lui permet pas d'actualiser l'entièreté de ses compétences cliniques, du moins telles qu'il se les représentent. On leur demande d'agir comme des éducateurs techniciens, titre sous lequel ils sont d'ailleurs engagés. Les deux psychoéducatrices, dont c'est le premier emploi et qui travaillent en milieu scolaire, sont invitées à taire leurs prétentions cliniques. Leur demande de se voir octroyer du temps de préparation ou de rédaction de rapports est éconduite. Salomé a le sentiment d'être utilisée comme «bouche-trous» alors qu'on lui demande d'assumer des tâches pour lesquelles elle ne se sent pas prête ou préparée. Elle perçoit un écart important entre son idéal professionnel, façonné par une formation théorique et pratique vécue comme aboutissement d'un projet personnel et l'exigence de résultats, propre, selon elle, au système scolaire.

Là ça ne correspond plus partout, mais partout à ce que j'ai appris, moi, dans ma formation de professionnelle puis j'ai été en stage avec une vraie professionnelle, j'ai adoré mon stage, c'est vraiment une de mes idoles en psychoéducation puis les profs aussi comment on mettait de l'importance sur les notes, on a des cours d'observation, il faut noter ce qu'on observe, [...] puis là c'est comme si c'était tout balayé du revers de la main: «Prends-toi deux, trois notes là, ce qui est important c'est la présence élève», j'ai fait comme: «Mais qu'est-ce c'est ça?»

Pour Salomé la résolution de ce conflit se trouve ailleurs, dans d'autres conditions de pratique. Par contre, tant Marguerite que Henri, même si ce dernier envisage aussi la pratique privée comme issue, tentent de composer avec cette situation afin de réaliser ce qui les définit professionnellement. Marguerite fait fi des interdits et fait valoir ses compétences cliniques dans le cercle restreint de ses collègues de travail, lorsque celles-ci se trouvent dépassées par une situation. Henri décrit une pratique où il réussit à concilier ses compétences cliniques, associées à son idéal professionnel, et ses compétences éducatives, assimilées aux attentes de son milieu. Il demeure que ses connaissances théoriques lui permettent de cibler les réelles difficultés, d'aborder certaines problématiques plus complexes. Mais c'est dans un rôle de «vulgarisateur» qu'il reconnaît pouvoir actualiser le mieux sa compétence clinique, eu égard à la fonction d'éducateur qu'on lui demande actuellement de remplir.

Je fais référence à ce que j'ai appris à l'université puis on n'avait jamais fait le lien avec les interventions au niveau du Centre jeunesse, c'étaient des interventions dans le bureau, soit privé ... puis qui ressemblaient un peu à un bureau de psychologue, et ça je ne pense pas que je vais faire ça ici, mais je crois que ça serait très bien, d'où le terme, mélanger les deux sur le plancher... J'en reviens un peu à peut-être faire ça, être un bon vulgarisateur de certaines notions en psychologie et que je suis capable de le donner à ma clientèle, puis de les aider à ce niveau là.

Par contre, bien que la pratique de Simon se situe clairement dans une fonction d'exécutant, les propos de celui-ci ne font jamais mention d'un manque d'autonomie. Tel qu'indiqué précédemment, ce psychoéducateur exerce son jugement professionnel sur d'autres objets que la situation problème initiale. La majorité des psychoéducateurs semblent disposer d'une autonomie qui les satisfait. Contre toute attente, les discours de protestation proviennent des psychoéducatrices qui profitent d'un statut professionnel reconnu. Ainsi Anne et Claire déplorent l'existence de conditions de travail où les psychoéducateurs, relégués à des tâches techniques, n'auraient pas les coudées franches. Ayant elle-mêmes dépassé ces conditions, elles peuvent maintenant se permettre d'être critiques.

Les propos de Claire exprime de façon exemplaire les effets invalidants de certaines institutions sur la formation et sur la compétence acquise:

Je n'ai pas fait un bac, moi, pour dire: «Fais ci, fais ça, mange comme ci, mange comme ça», je trouvais que c'était dé-valorisant de sortir d'un baccalauréat, c'était dévalorisant d'aller faire du gardiennage dans les centres d'accueil. Je trouve ça aberrant, tu m'offrirais un retour en centre d'accueil puis mon dieu ça serait, à mon avis, comme une descente dans mes capacités professionnelles, vraiment là, puis ici, en psychiatrie, bien on te donne tout le crédit professionnel [...]. On m'a fait confiance puis on m'a donné beaucoup de crédit professionnel. Puis jamais, jamais que je retrouve ça ailleurs. Je trouve que j'ai du crédit professionnel important, moi. Des fois je trouve qu'il y a des psychoéducateurs qui travaillent en centre d'accueil puis jamais ils n'ont l'occasion de parler avec un pédiatre, un spécialiste, ils ne font jamais partie du plan de match, ils font juste appliquer, ils ne font jamais partie du plan, la rédaction, la lecture clinique, moi je trouve qu'ils appliquent, comme des techniciens, et ça, ça me choque, ça m'agresse, ça m'agresse de donner si peu de crédit à la profession, puis ça m'agresse aussi que les instituts profitent de nos connaissances professionnelles avec un salaire et un statut d'éducateur.

Ces différentes réactions laissent croire que, par delà les réalités institutionnelles, les représentations personnelles de ce qui fait l'autonomie professionnelle interviennent dans la pratique telle que vécue. Tous n'aspirent pas à une autonomie aussi ostensible ou même à un statut qui s'accompagnerait de responsabilités accrues. Car, en contrepartie, l'autonomie peut signifier l'isolement professionnel. Tout en valorisant le fait qu'ils soient maîtres de leurs dossiers, Henri et Anne éprouvent le poids affectif ou moral des responsabilités professionnelles qui leur incombent. Tous deux ont connu une pratique où l'équipe représentait un mécanisme de support important à leur action professionnelle.

L'établissement ne nous donne pas de grandes lignes, on favorise beaucoup plus l'individualisme et bon, j'en ai développé une force, mais... à l'interne, je faisais partie d'une équipe d'éducateurs, [...] et nos clients c'était à l'équipe. Ici c'est pas ça, c'est tes clients, tu t'organises avec ça. Ça fait que c'est sûr qu'il y a des avantages en quelque part mais en gros au niveau du sentiment professionnel, c'est épuisant. (Henri)

Parce qu'elle est travailleuse autonome, Anne ressent avec acuité les risques d'une pratique non protégée par une institution, par exemple une possible poursuite de la part d'un parent.

À part cette dernière, tous les psychoéducateurs rencontrés travaillent dans des institutions du secteur public. Selon Legault (1999), la bureaucratisation et la socialisation des services professionnels ayant accompagné la mise sur pied des services publics menacent particulièrement l'autonomie professionnelle. La professionnalisation de la psychoéducation est d'histoire récente et n'est donc pas enracinée dans une tradition de pratique privée. À la différence d'autres professions, elle ne vit pas ce passage du privé au public. En revanche, elle se situe présentement dans un période d'élaboration d'un discours professionnel qui met l'accent sur certains éléments, lesquels sont présents dans les propos des psychoéducateurs. Ainsi l'autonomie et la responsabilité professionnelles impliquent de pouvoir témoigner des actes posés, notamment en consignnant ses interprétations cliniques ou encore ses interventions, en tenant ses dossiers à jour. Même si cette tâche leur est parfois pénible, les psychoéducateurs la considèrent essentielle.

La directrice est venue me demander si je tenais des dossiers, je l'ai regardée en voulant dire: «Pourquoi tu me demandes ça là?» Dans ma tête, c'était comme inconcevable ... Oui, tous les jours, ce que je fais avec l'étudiant, ça va être marqué. Si je n'ai pas eu le temps de la marquer au complet, je vais me marquer des points de repère pour réussir à le faire. Mais je me suis aperçu que j'étais la seule. Moi, c'est pour ça aussi les dossiers, c'est pour en quelque part, être capable de faire le bilan à la fin [...] je n'ai pas le choix, il me faut un dossier. Mais je trouve ça le fun parce que je n'ai pas à faire des dossiers qui ne finissent plus. (Marie)

Là j'ai dit: «J'ai pas le choix, il faut que je fasse de la rédaction», ça là c'est pénible, très pénible. Il faut que je me discipline, faut que je me récompense [...] Mais c'est vraiment une tâche lourde. [...] Je sens une certaine utilité quand même (rire), très modérée là. Non, quand je m'écris un bon rapport d'évaluation puis qu'il est écrit, puis ça fait trois mois que je chemine avec l'enfant, puis que je vais le relire, ça me recentre. Je trouve ça important [...]. Un bon rapport d'évaluation, je sens que ça m'outille puis (que) ça me force à me faire la lumière, ça me force à me faire une action clinique. (Claire)

Cette tâche relève d'abord d'une responsabilité professionnelle individuelle et ne doit pas prendre figure de contrôle de son autonomie ou de sa compétence. Comme le traduisent Marie, Salomé et Simon, «rendre des comptes» ne s'accorde pas avec une image de professionnel. Or cette obligation est justement une des conséquences sur l'autonomie professionnelle de la bureaucratisation des services: le professionnel a à répondre de ses actes à d'autres personnes que ses clients, en l'occurrence ses supérieurs et l'institution (Legault, 1999). Il n'est peut-être pas fortuit que Simon relève avec tant de véhémence cette obligation, lui dont le mandat s'apparente à une fonction de technicien.

Par ailleurs, Legault (1999) suggère que des conflits éthiques sont susceptibles de se présenter quand le professionnel doit à la fois répondre des exigences de l'institution et appliquer son propre jugement. Les psychoéducateurs rencontrés ne rapportent pas vivre de tels conflits d'allégeance ou de loyauté. Ils peuvent néanmoins se montrer critiques des pratiques de leur propre milieu. Soulignons que leur profession a pris naissance dans le terreau des institutions publiques et que certains milieux, particulièrement les centres jeunesse, se sont développés à son image. Encore maintenant, une certaine proximité est observable entre les modèles psychoéducatifs

enseignés et les modèles appliqués en centre jeunesse. Henri, dont la formation date de quelques années, rapporte l'existence de tels liens à propos de l'approche de l'appropriation.

On a eu dernièrement une formation, l'appropriation, c'est l'empowerment qu'ils appellent. Bon, c'est rien de nouveau, c'est des choses que j'avais apprises à l'université dans ma formation justement de psychoéducateur où, dans le fond, c'est de responsabiliser ton client, qu'il se prenne en mains, mais dit avec des termes différents.

C'est plus complet mais c'est aussi des croyances que j'avais déjà, puis que ça vienne en plus être dit au Centre jeunesse, que ça vienne être approuvé, c'est bon ça, c'est un aspect qui a été positif, je pense, ... puis surtout je me disais: je suis sur la bonne track.

Généralement les psychoéducateurs souscrivent aux mandats qu'ils reçoivent de l'institution: offrir des services, travailler les difficultés. Plus que les psychoéducatrices, les intervenants masculins font davantage référence à cette dimension, émaillant leur discours de «je dois» ou «il faut». Ils affirment avoir à se préoccuper de l'enfant d'abord, à défendre ses intérêts, parti-pris partagé par Salomé et Catherine. Ces deux psychoéducatrices affirment un devoir de défense de l'enfant qui les place dans des situations limites eu égard à leurs liens d'emploi. Elles rapportent en effet des événements où elles s'interposent entre la famille - enfant et parents - et l'école. À ces occasions, elles prennent position contre les pratiques de leur milieu, non sans un certain malaise. Le maintien de leur conviction justifie qu'elles usent de stratégies, qu'elles «passent par en-dessous».

4.1.6 L'identité professionnelle, attentes et réalités

Les situations de travail conditionnent l'actualisation des «images relatives à la fonction» (Sanchou, 1982) ou figures d'identité professionnelle construites au moment de la formation. À cet égard, les psychoéducateurs rencontrés présentent des réactions différentes. Plusieurs mentionnent des écarts importants entre leur image professionnelle et les attentes de leur milieu. Ainsi Henri, en l'absence d'une

reconnaissance qui serait officialisée par un titre, une fonction se montre amer vis-à-vis sa formation.

Je n'ai malheureusement pas la chance d'être reconnu, de travailler comme psychoéducateur. J'ai changé ma vocation si on veut là, mais on y tient, on y pense, je veux dire il y a plusieurs choses qui ont été... qui m'ont apporté puis qui continuent à m'apporter, mais des déceptions aussi, parce que d'avoir fait un bac, on s'attendait à quelque chose peut-être de plus là.

D'une part, il conserve de sa formation l'image du thérapeute qui mène des entrevues individuelles, action rarement possible ou nécessaire dans son contexte de travail. D'autre part, il juge avoir reçu à l'université des connaissances globales et générales qui l'ont plus ou moins préparé à intervenir dans le contexte du centre jeunesse. Cette vision de la formation est partagée par Salomé qui, à mots couverts, estime que l'identité acquise demeure incertaine.

Au travers ma formation, ce que j'en retiens, ce que j'ai appris c'est que oui on est habilité à faire beaucoup, c'est diversifié ce qu'on peut faire, en tant que psychoéducateur. On a des bonnes bases, il s'agit après, en tout cas à mon sens à moi, de parfaire dans ce que tu es bien, dans une spécialité quelconque ... C'est sûr que c'est diversifié tout ce qu'on peut faire, notre rôle, c'est large, mais je ne suis pas sûre que je suis prête à aller jusqu'à prendre le titre de bouche-trous, il me semble que je n'ai pas fait un bac. pour me retrouver avec des restants: «Occupe-toi de ça. Tu es psychoéducatrice toi? Tu es capable de faire ça.»

En dépit du hiatus qu'il constate entre ses attentes et la réalité, Henri est forcé d'admettre qu'une approche éducative centrée sur «le concret, le banal, le simple» donne des résultats et que la connaissance approfondie de la problématique de l'enfant n'est pas toujours nécessaire pour aider un parent.

Me rendre compte que mes déductions c'est bon, c'est bien, mais dans un contexte de la protection de la jeunesse il faut dépasser ça. Réaliser ça. Réaliser aussi que dans le fond, à la base, pour que les parents puissent investir ces (enfants) 6-12 ans, on peut mettre de côté tout ce qui est des grandes questions cliniques et est-ce que l'enfant est hyperactif. Je dirais que c'est les grands changements.

Au terme de six ans d'expérience, cet intervenant semble être à une étape charnière alors que son idéal de pratique perd de sa validité au profit d'une pratique mieux ancrée dans

sa réalité. Il témoigne d'un processus encore vif d'identification professionnelle où coexistent des images introjectées et idéalisées de la fonction psychoéducative et des modèles de pratique définis par l'institution, une déception, un peu amère, et la découverte du plaisir et de l'efficacité de la relation éducative. Son discours met en lumière l'importance des attentes et des exigences du milieu de travail pour la construction d'une identité professionnelle qui prolongerait les images retenues de la formation. Tout justes sorties de l'université, Marguerite et Salomé vivent le choc de la réalité du métier. Marguerite aborde d'elle-même le sujet de la non reconnaissance de ses compétences par son milieu de travail, révélant ainsi l'ampleur de ses insatisfactions.

Tu ne peux pas utiliser tes connaissances, tu n'as pas le salaire qui va avec tes compétences. [...] Je ne suis pas une éducatrice moi. Si j'avais voulu être une éducatrice, j'aurais été au CEGEP.

Le récit de Salomé comprend nombre d'exemples manifestes du fossé qui existe entre son image de la fonction psychoéducative et les situations concrètes dans lesquelles elle se retrouve. Salomé est confrontée à un double message: d'une part, elle est engagée comme éducatrice devant répondre des fonctions qu'on lui impose, d'autre part on attend aussi d'elle qu'elle affirme des compétences professionnelles qu'elle considère ne pas détenir.

On m'a dit: «C'est une petite fille qui a une paralysie cérébrale, tu vas être avec tous les avant-midi, c'est un cas d'intégration à la maternelle.» J'ai dit: «OK, elle arrive d'où, puis c'est quoi un petit peu le dossier?» [...] J'ai cherché à prendre contact avec les intervenants qui avaient travaillé avec elle, avec les parents pour me familiariser, parce que c'était l'inconnu total, j'avais bien de la difficulté à voir comment je définirais mon rôle à travers ça.

On m'a demandé ça aussi au début, au niveau de la direction: «Bien oui mais prends ta place, puis c'est à toi de lui dire au prof.» Bien là, je ne suis pas sûre, je ne suis pas sûre que moi je suis à l'aise là-dedans de dire à un prof comment gérer sa classe.

Dépendant des contextes de pratique, les débuts professionnels peuvent être marqués de déséquilibres au plan de l'identité. Au cours de ses dix ans d'expérience, Claire relate avoir vécu des périodes où «elle oubliait un peu sa formation», soit qu'elle négligeait les tâches de rédaction clinique, soit qu'elle se moulat au modèle professionnel

dominant. Toutefois, ces dernières années, contrairement à certains de ses consoeurs et confrères, elle n'a pas eu à faire face à une dépréciation de son image professionnelle mais plutôt à démontrer sa capacité à répondre à des standards professionnels élevés. Elle se sent valorisée par son milieu et la fonction qu'elle occupe actuellement correspond à une conception de la psychoéducation qu'elle espérerait voir sanctionnée par la formation. Elle affirme aujourd'hui une identité professionnelle qui réconcilie sa formation d'origine et les modèles de pratique privilégiés par son milieu de travail. Le discours d'Anne s'attache aussi à la reconnaissance et à l'autonomie professionnelles comme sources de satisfaction de son récent statut de contractuelle. Sans qu'elle fasse référence à ses conditions antérieures d'emploi, elle souligne qu'elle est dorénavant «regardée et vécue comme un professionnel» dans son milieu de travail. Par ailleurs, ni Judith ni Odile ne traitent des contraintes que leur milieu de travail imposerait à leur réalisation professionnelle comme psychoéducatrices. Toutes deux sont à l'emploi du même organisme depuis longtemps et cumulent une vingtaine d'années d'expérience.

La situation de travail peut donc être perçue et vécue comme faisant obstacle à sa réalisation comme psychoéducateur, et cela semble caractériser davantage les premières années de pratique, ou devenir, avec l'expérience ou grâce à un contexte favorable, un espace de pratique propice à l'épanouissement professionnel. Cette dimension demeure pourtant absente du discours de deux psychoéducateurs, Catherine et Simon. Ils décrivent une pratique qui semble s'accommoder des conditions qu'on leur impose, conditions ni pires ni meilleures que celles de leurs confrères et consoeurs. Tous deux semblent avoir construit leur propre univers de pratique, en dépit de leurs conditions objectives d'emploi.

Le fait de ressentir avec plus ou moins d'intensité la pression du milieu de travail sur sa réalisation tient d'une part à l'image attendue de sa fonction et, d'autre part, à l'aisance avec laquelle on «tire son épingle du jeu». À cet égard, il peut être intéressant d'observer comment les praticiens justifient leur identité psychoéducative lorsqu'ils occupent des fonctions apparentées à d'autres disciplines que la leur. Trois psychoéducateurs (Simon, Marie, Marguerite) sont engagés explicitement pour faire de la rééducation du langage. Comparativement à l'enseignant ou à l'orthophoniste, ils perçoivent jouir d'une plus grande liberté de moyens pour atteindre les mêmes objectifs, non tenus à un programme préétabli ni aux situations de la classe. Salomé

invoque le même argument pour distinguer sa fonction de celle du professeur soutien. Marguerite spécifie que les enfants qu'elle aide au niveau du langage présentent de plus des troubles de comportement. La tâche de Catherine comprend un volet enseignement, supervisé par une orthopédagogue; cet à-côté ne semble pas poser problème à son identité professionnelle. Les cas de Claire et de Henri présentent un scénario différent: la fonction attendue est perçue jouir d'une reconnaissance, voire d'un prestige, supérieurs à la psychoéducation. Henri, engagé comme éducateur, se retrouve devant la perspective d'avoir à prendre la charge légale de dossiers de protection, fonction habituellement dévolue au travailleur social. Tout en enviant le statut professionnel de cet intervenant, il juge que d'avoir à assumer cette fonction risque de mettre en péril la relation de confiance nécessaire à son intervention. Claire s'identifie thérapeute mais considère que, contrairement au psychologue, son terrain d'intervention déborde le bureau pour les différents milieux de vie où évolue l'enfant. Par ailleurs, sa formation en thérapie familiale l'autorise à empiéter sur un terrain traditionnellement «réservé» au travailleur social.

En parallèle avec le rôle attendu, la question des frontières entre les professions connexes à la psychoéducation apparaît être une donnée qui contribue à définir sa pratique. Alors que certains perçoivent une absence de frontières néfaste à leur identité, d'autres cherchent plutôt à les traverser. Salomé et Henri constatent la présence de «zones grises», dans un cas avec l'enseignant qui s'occupe des difficultés d'apprentissage, dans l'autre avec le travailleur social qui intervient auprès des parents. À la limite, cet état de faits dilue la spécificité de leur pratique et provoque chez ces praticiens un malaise important. Salomé a l'impression qu'elle ramasse «les restants», Henri y voit un nivellement indésirable des identités professionnelles. Dans les deux cas, le système institutionnel est imputable de cette situation, notamment par l'indifférenciation des titres d'emploi.

Dans le personnel de soutien tu as les éducatrices spécialisées, les secrétaires puis les concierges. Ça aussi ça m'a donné un shake, j'ai dit: «Est-ce que je suis professionnelle ou je ne le suis pas là?» Concierge! [...] C'est comme des petits cas de mal-être là, qui n'ont été pas évidents à travailler, ça me remettait en question en tant que professionnelle. (Salomé)

Y contribue une méconnaissance publique de la profession, notée par deux autres psychoéducatrices, Anne et Catherine. À l'opposé, Marie voudrait voir éclater ces mêmes frontières, déplorant le protectionnisme mis en place par les autres intervenants de son milieu. Elle souffre d'être reléguée à une fonction qui ne lui permet pas l'utilisation de l'ensemble de ses compétences même si, en sourdine, elle admet élargir son mandat. D'elle-même, elle impose une limite à son rôle, affirmant qu'elle ne deviendra pas pour autant psychologue. C'est aussi l'argument invoqué par Marguerite pour défendre l'extension de son action. Enfin, d'autres psychoéducatrices témoignent d'une pratique qui intègre de nouvelles dimensions, empruntées à des professions connexes. Ainsi Odile reconnaît que son mandat l'amène logiquement à travailler les habiletés parentales, source de conflit potentiel avec les travailleurs sociaux. La même remarque est énoncée par Claire dont la pratique pourrait être vue comme empiétant leurs «plates-bandes». Celle-ci évolue dans un milieu de travail à forte présence de psychologues; tout en affirmant son identité psychoéducative, elle reconnaît que cette donnée «teinte» sa pratique. Par ailleurs, ces psychoéducatrices se gardent bien d'outrepasser les limites de leur formation et de leur compétence, d'agir comme thérapeute conjugal, par exemple. Les psychoéducateurs peinent donc à se définir sur l'échiquier professionnel: soit ils sont assimilés à un intervenant générique, soit ils ont à se défendre de vouloir devenir autre (travailleur social, psychologue).

L'ouverture des frontières avec les professions connexes, qu'elle soit crainte, assumée ou désirée, occasionne à certains moments de nouvelles identifications. Claire se dit thérapeute. Henri prétend qu'en fin du compte, tous les intervenants, qu'ils soient formés en techniques d'éducation spécialisée, en psychologie ou en travail social, font le même travail «en relation d'aide». Les mots seuls diffèrent tout en renvoyant aux mêmes réalités. Sans développer un tel discours, Simon pourrait adhérer à une conception semblable lorsqu'il affirme être thérapeute, «toujours en situation de relation d'aide». Quant à Catherine, elle semble faire fi des différences, parlant indistinctement des éducateurs spécialisés et des psychoéducateurs.

L'identification à la profession psychoéducative se heurte donc aux conditions objectives de la pratique. Les milieux de travail façonnent cette pratique en définissant des fonctions et en exprimant des attentes diversifiées à l'égard des psychoéducateurs. Ils préconisent également des approches, voire des modèles d'action auprès des

personnes ciblées par leurs services. Au regard des intervenants, ces éléments structurels et fonctionnels sont parfois diffus, même ambigus. Et, souvent, ils s'interposent dans ce qu'ils conçoivent être leur identité professionnelle. Un écart existe entre l'image construite lors de la formation et les réalités du terrain, moins à propos des techniques d'action qu'au sujet d'une identité «professionnelle» profondément ancrée. À qui est imputable cette distance? Au système de formation qui propose une image professionnelle idéalisée ou au système de travail qui offre des fonctions diluées, voire dévaluées? La réponse à cette question n'est pas simple. D'une part, les psychoéducateurs présentent une image professionnelle forte, une représentation collective qui s'appuie sur des éléments structurants communs: un devoir d'aider l'enfant, des connaissances cliniques, la responsabilité et l'autonomie de ses actes, l'engagement de sa personne. Cette représentation serait-elle manifeste de l'émergence d'une rhétorique professionnelle en voie de reconnaissance publique? D'autre part, pour leur majorité, les institutions supportent peu cette image professionnelle de la psychoéducation, du moins ostensiblement. Les titres d'emploi sont plus souvent «éducateurs» que «psychoéducateurs», les fonctions empiètent sur des champs éloignés de la formation tels la rééducation du langage ou les troubles d'apprentissage.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les psychoéducateurs, tout en affirmant une appartenance professionnelle qui structure leur pratique, se fassent critiques du système d'emploi. Privés d'un statut qui renforcerait leur identité professionnelle, leur fidélité à leur formation relève d'un engagement personnel. S'ils se soumettent aux fonctions qu'on leur reconnaît, ils aménagent leurs actions quotidiennes suivant leurs propres normes et critères de pratique. Par ailleurs, conséquence moins heureuse de cette conjoncture, les psychoéducateurs semblent devoir défendre leur identité par un processus de comparaison à d'autres professions. Dépendant du milieu où ils se trouvent, ils jaugent leur fonction par rapport aux professionnels qui les entourent: enseignants, orthopédagogue, psychologue, travailleur social.

4.2 Les modèles de pratique avec les familles

La pratique psychoéducative s'élabore sur des fondements professionnels, expérientiels et institutionnels. Les intervenants rencontrés se réclament généralement d'un savoir-faire et de connaissances sur l'enfant qui les habilite à évaluer les problématiques rencontrées, suivant une méthode apprise, et à agir, auprès des sujets de leur intervention, en toute autonomie. La nature de leurs actions varie, d'un contrôle «normalisant» à une aide qui s'approche de l'individu en souffrance, en passant par des gestes qui enseignent ou des paroles qui expliquent. Ces modèles sont influencés par la culture institutionnelle ambiante mais leur acquisition relève également de l'expérience «réfléchie». Cette expérience enrichit la pratique sur deux plans: celui des stratégies d'action et celui de la relation à l'autre. Au plan du savoir-faire, l'expérience profite du partage avec des pairs estimés qualifiés. Quant à la découverte d'une juste position à l'autre, cette expérience semble se vivre dans une certaine intimité avec soi.

Ces dimensions sont aussi présentes dans la représentation que se font les psychoéducateurs de leur pratique avec les familles. Toutefois, il appert que la tradition et la formation supportent moins l'élaboration cognitive de cette pratique particulière que ne le font l'expérience et les modèles institutionnels. C'est pourquoi les thèmes de cette partie sont regroupés suivant une logique qui diffère de celle de la section précédente. Le premier thème veut rendre compte de l'influence de la culture institutionnelle sur les modèles de pratique avec les familles; il sera suivi de deux présentations se rapportant à l'image que revêt la famille dans les propos des psychoéducateurs. Les interventions auprès des familles et la relation avec les parents feront l'objet des quatrième et cinquième sections. Les thèmes intitulés respectivement «l'expérience comme parent» et «les modèles professionnels de référence» tenteront d'éclairer l'apport de ces dimensions à la représentation de la pratique. Finalement, nous concluons sur quelques enjeux éthiques relatifs à la relation professionnelle avec les familles.

4.2.1 L'espace donné à la famille dans la pratique

La tradition veut que la pratique psychoéducative cible d'abord la personne, dans le cas présent, l'enfant. Le plus souvent, les institutions qui engagent ces professionnels confirment cette orientation par le mandat qu'elles leur confient. Une seule psychoéducatrice, Odile, a officiellement pour mandat d'aider les parents qui rencontrent des difficultés à éduquer leurs enfants. Les autres psychoéducateurs ne rapportent pas avoir cette fonction bien qu'à certaines occasions ils se sentent en devoir d'appuyer les parents, parfois même à l'encontre d'autres agents éducatifs. De telles conjonctures semblent concerner en particulier les enfants atteints de déficience physique. Il en est ainsi du point de vue de Simon et de Salomé. Ceux-ci considèrent que de supporter les parents équivaut à défendre les intérêts des enfants.

Il y avait un écart entre les demandes de l'école et les demandes des parents, donc il a fallu que je travaille beaucoup à discuter avec l'école et à discuter avec les parents. Moi je me suis positionnée là-dedans à savoir, c'est qui qui est important, c'est l'enfant donc j'allais plus vers satisfaire les demandes des parents sans nécessairement rencontrer les normes d'éducation parce qu'on parle d'un cas d'intégration mais c'est un cas qui est quand même assez lourd et puis ... j'ai l'impression que les exigences de l'école étaient beaucoup trop élevées quant à la capacité de l'enfant de donner ... (Salomé)

Le regard que les psychoéducateurs portent sur la famille et, plus spécifiquement sur les parents, court donc le risque donc d'être teinté d'un parti pris en faveur de l'enfant. Les parents seraient dès lors perçus comme ayant une part de responsabilité dans le développement des difficultés d'adaptation de leurs enfants.

Néanmoins la famille n'occupe pas un pareil espace dans la pratique des psychoéducateurs du moins telle qu'ils la décrivent. À la fois thérapeute et psychoéducatrice, Claire conçoit l'environnement familial comme élément permanent de la plupart des problématiques, soit qu'il génère des troubles chez l'enfant, soit qu'il en vive les répercussions. Elle dit avoir une «tête familiale» et toujours intégrer la famille dans son plan de traitement, à un moment ou à un autre du processus. Sa fonction et sa formation de thérapeute familiale situe Claire dans une classe à part. Règle générale, quand les psychoéducateurs incorporent les parents à leur système d'intervention c'est

que, tout en s'inscrivant dans la culture particulière de leur contexte de pratique, ils ont construit leur propre argumentation en ce sens.

Les psychoéducateurs du Centre jeunesse font rapidement état d'une pratique dans laquelle les parents occupent une place importante, même si l'organisation des rôles tend à confier cette responsabilité aux travailleurs sociaux. Le «vivre avec» qu'ils prônent comme leitmotiv de leur intervention comprend les milieux de vie de l'enfant, et en premier lieu sa famille. Aider les enfants à grandir demande qu'ils se soucient de leurs milieux de vie. Comme le précise Henri, «on est éducateur en milieu naturel donc notre milieu de travail c'est dans les familles, c'est directement dans la maison. Ou des fois, si ça se passe à l'école, on va rencontrer les professeurs.» Enfants et parents figurent une «clientèle» indissociable. D'ailleurs, pour Judith, les enfants et les parents partageant les mêmes conditions sociales, ils présentent des patterns semblables.

Les enfants n'ont pas développé l'aspect social parce qu'ils n'ont pas eu d'exemple, ils n'ont pas de références. C'est pour ça qu'on travaille tout le temps à deux niveaux. On travaille à adapter le jeune, à l'équiper mais il faut équiper le parent parce que le parent n'est pas une référence, étant donné qu'il n'est pas équipé lui-même.

Comme institutions éducatives de premier plan, les milieux scolaires offrent des modèles moins clairs en relation avec les responsabilités éducatives des familles. Cette caractéristique explique peut-être la plus grande variété des perceptions que nous avons observées chez les psychoéducatrices qui y travaillent. Ainsi, les plus jeunes professionnelles ne nomment pas spontanément les parents comme acteurs de leur système d'intervention. Lorsque la question leur est posée, elles s'en tiennent à rapporter des observations qui dénotent un malaise vis-à-vis des parents. Ceux-ci posent des gestes incompréhensibles à leurs yeux: désintérêt, négligence, violence. Marguerite est choquée et peinée de ces comportements et se sent impuissante à les changer.

Ça me fait mal ça, quand tu vois un enfant qui arrive, qu'il est sale ou qu'il est violent, parce que sa mère, tu l'as déjà vue lui donner des claques en arrière de la tête, c'est pas évident là, j'ai bien de la misère avec la violence, je m'aperçois que j'ai de plus en plus de misère avec ça ... C'est de garder ton tact comme intervenant, tu ne peux pas réagir n'importe comment, toi tu es choquée par en dedans.

Plus expérimentées, les trois autres psychoéducatrices parlent des parents sans sollicitation ou invite particulière. Il va de soi que ceux-ci représentent des acteurs nécessaires et utiles à leur pratique. Cette idée n'est pas nécessairement renforcée par l'institution scolaire. Le scénario classique consiste à voir les psychoéducateurs au service du système scolaire, direction, enseignants et enfants. La plupart des actions rapportées par Catherine, Marguerite, Marie et Salomé se conforment à ce mandat. En revanche, Anne se fait critique de cette orientation alors qu'elle développe une approche qui se centre plutôt sur les interactions entre l'enfant et ses parents. Convaincue du bien-fondé de sa vision, elle constate avec regret que son mandat évacue de plus en plus les parents de son champ d'intervention au profit des enseignants.

J'avais 25 heures de tâche dont 12 étaient pour travailler auprès des parents et 12 pour travailler auprès de l'enfant à l'école. Donc, c'était excellent ça, comme programme. Pendant qu'ici, je n'ai pas ce mandat là. Ce n'est pas avec les parents qu'on travaille, c'est avec l'enfant et l'enseignante. Alors ici, je vais rencontrer les parents, (d'abord) prendre contact, déterminer aussi leur position puis jusqu'où je peux me fier sur eux pour la collaboration. Ou s'il faut des examens autres ou des informations venant d'autres professionnels. Ensuite de ça, je vais leur téléphoner ou les rencontrer à la demande ou au besoin, pour voir comment ça va, qu'est-ce qu'on continue, comment on travaille ça. Mais au deuxième cycle, on travaille plutôt à l'école. On travaille moins avec les parents sur ces aspects. Mais c'est ça aussi qui va changer si j'adopte plutôt la partie stratégique. Ça se peut encore que je travaille auprès des parents à leur amener à faire des changements à la maison. Mais, je m'attends de travailler plutôt plus près des enseignantes avec cette approche là. Ça va être le défi.

Ce souci pour la participation des parents à l'intervention menée auprès de leur enfant, s'accompagne d'un «plaisir à être en relation avec ceux-ci», satisfaction personnelle que ressent également Marie. Au contraire, les propos de Catherine font plutôt montre d'une relation tendue avec les parents, qu'il faut quelquefois contraindre à collaborer. Milieu scolaire et milieu familial se retrouvent en porte-à-faux, l'un et l'autre se «heurtant» au sujet de leurs responsabilités éducatives respectives.

Dans tous les cas que j'ai vus, il y en a un qui était structuré à la maison. Les autres, c'est aucune structure. Comme je te disais tantôt, quand ça arrive à l'école puis que nous autres on est structuré, ça ne peut pas fitter. Aucune supervision de devoir. Ils les ont quasiment mis au monde puis ils n'ont pas le manuel puis ils ne savent plus qu'il faut qu'ils s'en occupent. Ça arrive le lundi matin, ça ne s'est pas couché de la fin de semaine, c'était sur le party. Fait que ça aussi, on en récolte des répercussions.

C'est jamais eux autres les responsables. C'est toujours nous autres. Puis écoute, demander à une mère de parler à son fils parce qu'il a lancé du Jello au plafond, moi je ne considère pas que c'est en demander trop à un parent. [...] Puis on dit: «On suspend ton petit. Ton petit, il ne fonctionne plus à l'école, il est après faire sauter les autres enfants. Il saute sur le monde, leur sacre des volées, là ça ne marchera plus. On va l'envoyer à la maison trois jours.» «Bien là, c'est pas l'enfant qui va payer ça, c'est moi.» Parce que là, elle va être poignée trois jours avec l'enfant dans la maison. (Catherine)

Cette variété de perceptions dont témoignent les psychoéducatrices engagées dans les écoles primaires souligne l'absence de modèles, ou à tout le moins de lignes de pensée, qui appuieraient l'élaboration d'une image plus assurée de la place de la famille dans leur pratique professionnelle. À cet égard, les propos de Salomé, novice dans la profession, sont éloquentes:

Ça dépend des milieux j'imagine ... C'est vrai que l'école où je travaille, c'est une grosse, grosse, grosse école ... ils voient des parents à la remise des bulletins ou quand il y a une problématique vraiment criante, j'imagine qu'ils les convoquent, mais moi je n'ai pas eu à vivre ça comme tel ou besoin ... Lors des PIA, c'est sûr qu'on demande aux parents de se présenter puis c'est surtout là que je fais connaissance avec les parents.

Tout indique que les psychoéducatrices des milieux scolaires construisent leur conception de la famille sur la base de leurs propres expériences et réflexions. De fait, le modèle de pratique prédominant consiste à travailler avec les enseignants, pour le bien-être de l'enfant dans l'école. Ainsi que l'exprime Salomé, «j'essaie au possible de satisfaire l'enfant, mais le professeur aussi, que ça aille bien puis que l'enfant se sente bien là-dedans puis que ça réponde au professeur aussi.»

De leur côté, les établissements rattachés aux services sociaux et de la santé semblent tenir des discours plus élaborés sur la famille, discours qui nourrissent la pratique des psychoéducateurs. Ces derniers utilisent plus souvent des expressions verbales, tel

l'emploi du «nous» ou du «on», qui manifestent une telle conception collective. Par exemple, Henri dira: «Nous autres à l'externe, on va travailler directement à la source, on va mettre en place des moyens qui répondent justement aux besoins du milieu familial.»

4.2.2 La famille définie

De façon générale, les psychoéducateurs présentent de la famille une image plutôt traditionnelle, dans laquelle les parents conservent la responsabilité première de leurs enfants. Peu de psychoéducateurs font mention des nouvelles réalités familiales. Judith est pratiquement la seule à noter l'existence de phénomènes récents relatifs à l'unité familiale, par exemple l'augmentation de familles où les parents sont très jeunes et les enfants nombreux. Elle aborde également la réalité des familles recomposées, observant ses effets sur le processus d'identification des enfants.

On a souvent affaire à des enfants qui sont dans des familles re-re-re-reconstituées (rire), les enfants ont de la difficulté à se situer, qui ils sont et pourquoi c'est comme ça dans leur situation. Ils n'ont pas d'histoire, ils n'ont pas de repère familial, ... Et les noms aussi des enfants dans une même famille, des fois tu as trois noms de famille pour trois frères, demi-frères et soeurs. Ça fait que ça devient très compliqué pour eux de se situer au niveau de l'identification.

Judith traite de cette réalité sociale sous un angle diagnostique. Pour sa part, Claire note l'existence de ce phénomène et en tient compte dans sa pratique thérapeutique: lorsqu'elle choisit de rencontrer une famille, elle entend l'ensemble des personnes, adultes et enfants, partageant le même toit, sans égard à leurs liens biologiques.

Le seul autre phénomène familial nommé par une majorité de psychoéducateurs concerne la séparation parentale. Cet événement peut certes causer des réactions, des «détresses», des «petites crises» chez les enfants mais celles-ci demeurent passagères à leurs yeux. Par ailleurs, les mères continuent d'occuper une place plus importante dans la pratique des intervenants. Même si plusieurs emploient «le parent» comme terme pouvant s'appliquer autant à la mère qu'au père, les situations relatées dans leurs récits

les voient plus souvent en relation avec les mères. Certains signalent cette présence factuelle. Enfin, quelques-uns (Catherine, Odile, Salomé) se préoccupent de la présence des deux parents, tout en remarquant qu'il est difficile d'obtenir la participation du père. Ce dernier est souvent perçu comme résistant à l'intervention.

Par delà les différences quant à l'espace occupé par la famille comme sujet de leur pratique, les psychoéducateurs s'accordent à la reconnaître comme premier milieu de vie de l'enfant. À ce titre, la famille doit assumer certaines fonctions fondamentales pour le développement de l'enfant: prendre soin, stimuler, encadrer, éduquer. À défaut, les enfants sont à risque de présenter des troubles de comportement. La majorité des psychoéducateurs qui travaillent auprès d'enfants référés à leurs services pour des difficultés d'ordre socioaffectif estiment que les parents manquent d'habiletés et de connaissances pour jouer adéquatement leur rôle. Même s'ils ont à cœur l'éducation de leurs enfants, ils ne savent pas toujours comment s'y prendre, ils ne sont pas «équipés». La fonction parentale n'est donc pas naturelle ou donnée à tous: elle s'apprend.

Je me dis qu'elle n'est pas équipée pour. Fait que là, moi j'ai pris position, j'ai dit: elle n'est pas capable de l'assumer. Elle a un fils, peut-être qu'elle l'aime beaucoup, beaucoup. Et sûrement qu'elle l'aime beaucoup. Sauf qu'elle n'a pas le manuel d'instruction pour (savoir) quoi faire avec ça. (Catherine)

Le manque d'habiletés des parents s'observe principalement dans l'absence d'une structure qui baliserait les comportements des enfants et leur offrirait les repères nécessaires à leur sécurité affective. Henri et Judith, psychoéducateurs au Centre jeunesse, constatent que des parents, par ignorance, ne savent pas répondre aux besoins de leurs enfants; en revanche, ces parents demandent à leurs enfants qu'ils satisfassent à leurs propres besoins ou assument des responsabilités d'adultes.

Ce qu'on remarque c'est une difficulté de plus en plus présente chez les parents à donner à leurs enfants un régime de vie qui réponde à leurs besoins en fonction de leur âge chronologique. Puis quand je parle de régime de vie, c'est les heures de couchers, les heures de repas stables, des heures de loisirs stables, des heures de devoirs stables. Ils ont beaucoup, beaucoup de difficultés à mettre ça en place au niveau de leurs enfants. [...] Puis en même temps, c'est pour permettre à ces parents là d'exercer leur autorité, parce qu'il y en a qui en abusent de leur autorité mais dans les familles négligentes, c'est surtout un manque de constance dans l'exercice de leur autorité parentale et dans la définition des rôles. [...] On se rend compte qu'il y a souvent un mélange au niveau de qui est le papa et qui est l'enfant et qui est la maman et qui est l'enfant. Les rôles sont confus. (Judith)

La confusion des rôles évoquée ici par Judith trouve écho chez plusieurs autres psychoéducateurs. Certains vont jusqu'à dire que les rôles sont inversés, les enfants menant et les parents se laissant faire. Odile relie cette situation au phénomène de «l'enfant-roi». Tout comme Catherine, elle juge que le manque d'autorité des parents est symptomatique de leur crainte à imposer des limites.

Mais des parents, contrairement au passé, ce que je trouve aussi, c'est qu'ils ont peur de mettre des limites à leurs enfants, plusieurs. Je ne dis pas tous là, il y en a qui en ont des structures claires puis des routines [...]. Mais le phénomène de l'enfant roi, je trouve qu'il est de plus en plus présent.

Outre une fonction éducative, la famille a aussi une fonction relationnelle.

On a beaucoup blâmé le fait que les enfants passent beaucoup d'heures devant la télévision. Bien les parents aussi ils en passent devant la télé, devant les nintendos, Nintendo 64 ... tous les gadgets qui existent. Ce qui fait que les gens se parlent peu, ont peu de temps de présence ensemble pour discuter, pour parler, pour échanger. Ils se perdent de vue à un moment donné. Je pense qu'ils ne savent plus qui ils sont à l'intérieur même de leur famille. Ils ne se reconnaissent plus, ne savent plus où ils sont rendus dans leurs affaires, ils ne s'informent pas. (Judith)

L'importance des relations affectives au sein de la famille se manifeste chez les enfants qui, par delà des problématiques lourdes, abus sexuels, placements, demeurent attachés à leurs parents. Et, inversement, plusieurs psychoéducateurs soulignent que fondamentalement les parents aiment ou veulent le bien de leurs enfants. Mais ce bon

vouloir ne saurait faire oublier que des familles sont marquées de relations malhabiles, violentes, voire inexistantes.

Parce que c'est des enfants mal aimés mais je ne dirais pas que les parents ne les aiment pas. Parce que souvent le réflexe du commun des mortels c'est: «Pourquoi vous les placez pas?» [...] C'est sûr que dans certaines circonstances, on est obligé de le faire parce que le milieu est vraiment trop dangereux pour l'enfant. Mais les liens sont quand même là même si ils n'ont pas d'identification. C'est comment on peut les aider à être mieux ensemble puis à ne plus se mettre en danger. (Judith)

La plupart des psychoéducateurs assujettissent la dimension relationnelle aux fonctions éducatives de la famille. Seules les deux psychoéducatrices formées à une approche thérapeutique systémique défendent un modèle d'intervention qui donne préséance aux interactions entre enfants et parents. Claire, par exemple, précise que toute famille est faite de relations entre ses membres, de rôles qui créent sa dynamique particulière. Anne, dont la pratique avec les familles se trouve pourtant restreinte par des conditions institutionnelles, se montre soucieuse des interactions existant entre parents et enfants.

4.2.3 La famille diagnostiquée

Partant de leur héritage culturel, comment les psychoéducateurs perçoivent-ils la responsabilité des parents au sujet des difficultés que présente leur enfant? À première vue, le constat d'incapacités ou de négligences parentales coexiste avec leurs responsabilités comme parents. À cet égard, Marguerite, Salomé et Catherine, psychoéducatrices en milieu scolaire, sont plus promptes à établir des liens de causalité directe entre les attitudes des parents et les comportements des enfants. Les enfants sont ainsi perçus comme victimes de leur milieu familial: ils subissent, «crient à l'aide». Salomé et Catherine jugent les parents irresponsables, voire désintéressés de leurs enfants. Toutes deux diront que les parents sont ou trop ou pas assez concernés par leurs enfants, affirmation dichotomique que leur discours nuancera par la suite. Ces deux psychoéducatrices partagent également une vision assez sombre et désespérée de la société, Salomé la qualifiant de «malade» et Catherine observant que l'isolement géographique facilite les agirs illicites de certains parents. Ces propos laissent entrevoir que les parents subissent eux aussi des conditions exogènes, situation qui les exonère

d'une part de leur responsabilité. Plusieurs psychoéducateurs font d'ailleurs état d'un contexte social qui participe aux difficultés que vivent les parents. Mais peu d'entre eux vont au delà des premières impressions. Marguerite fait part d'une réflexion récente voulant que les comportements violents observés chez les parents soient reliés à un environnement de pauvreté. Ce sont toutefois les psychoéducateurs du Centre jeunesse qui offrent les propos les plus riches à ce sujet, particulièrement Judith. Comme Henri, elle identifie que la pauvreté et l'isolement social des familles constituent les deux facteurs majeurs de compromission. Mais elle discute également de la mouvance des valeurs tel l'individualisme et de la dégradation des conditions socioéconomiques qui contribuent, selon elle, aux difficultés des familles, des parents et des enfants.

On est dans un mouvement où on ne se scolarise pas parce que, de toutes façons, on ne travaillera pas. On ne travaille pas parce qu'on n'est pas scolarisé, fait que ces gens là se piègent souvent et régulièrement. Ça c'est d'une tristesse, parce qu'on veut éviter la chronicité au niveau de l'aide sociale entres autres. On veut éviter aussi que ces enfants là reproduisent avec leurs propres enfants ce qu'ils ont vécu et ce qu'on veut aussi, c'est leur donner un niveau d'indépendance parce qu'on se rend compte que nos clients, c'est des grands dépendants. Des grands dépendants de l'aide sociale, des grands dépendants de leur agent de probation à certaines occasions, [...] c'est comme si ils n'ont pas d'identité, c'est comme si ils n'ont pas de pouvoir de changement. (Judith)

Judith est la seule à rendre compte précisément des effets néfastes sur les personnes de ces facteurs sociaux. La dimension culturelle est également à peu près absente du discours des psychoéducateurs. Seule Marie, que le travail amène à côtoyer une clientèle autochtone, y fait référence explicitement. Elle relève le fait que les valeurs traditionnelles de ce peuple de même que ses coutumes les distinguent des Blancs. Ces différences font partie du regard empreint d'indulgence que porte Marie sur les parents.

Dans le dernier passage cité, Judith exprime également une autre idée, celle de la perpétuation des problèmes vécus par les familles d'une génération à l'autre. Ce phénomène est noté par nombre de psychoéducateurs, certains s'en tenant au constat, d'autres en analysant les effets sur les pratiques parentales. Par exemple les observations de Catherine, basées sur son expérience personnelle, tendent à en faire un phénomène quasi endémique.

C'est des enfants qui étaient déjà en difficulté. Mets une famille qui était cinq enfants, qui étaient déjà négligés, ces cinq enfants là ont eu des enfants. Fait que ça en fait plus, tu multiplies, à toutes les fois. [...] Moi il y avait une famille qui venait à l'école avec nous autres, ils étaient, je pense qu'ils étaient cinq enfants. Bien ces cinq là ont eu des enfants à deux, trois puis quatre enfants. Fait que ça fait deux, trois puis quatre enfants qui sont négligés. Puis ça, tu les retrouves là.

Sans toujours traiter d'une telle transmission intergénérationnelle, les psychoéducateurs considéreront que les parents n'ont pas reçu de modèles durant leur propre enfance. Cette carence d'images parentales positives et responsables les limite dans leur capacité à s'occuper adéquatement de leurs enfants.

On a des parents qui sont des enfants eux autres mêmes, ils ont eu probablement un passé très pénible, très difficile, pas d'adultes qui ont investi, donc l'enfant qui a six ans doit répondre aux besoins souvent du parent. (Henri)

Je pense que c'est des parents comme les autres mais qui manquent d'outils, qui manquent peut-être de références dans leur vécu, qui n'ont peut-être pas eu des modèles encadrants. Il y a beaucoup de parents qui vont dire: «Bien moi j'étais laissé à moi-même puis je pouvais rentrer à l'heure que je voulais puis mes parents ne m'ont jamais dit non.» [...] Mais fondamentalement les parents aiment leurs enfants, en tout cas, ce que je vois là, ils aiment leurs enfants puis ils veulent les aider leurs enfants... avec leurs difficultés, leurs limites. Mais ce que je réalise de plus en plus c'est qu'il y a des parents qui n'ont pas eu de modèle de référence. (Odile)

Conditions socioéconomiques actuelles et problématiques transgénérationnelles, les motifs invoqués pour expliquer les inaptitudes parentales varient et se combinent, pour finalement dresser un portrait diagnostique de la famille beaucoup plus nuancé qu'il n'apparaissait au départ. Les parents sont aux prises avec des problèmes multiples dont les racines se trouvent souvent en deçà d'un premier regard. Aux difficultés personnelles apparentes (toxicomanie, négligence, violence) se conjuguent des réalités de vie dont les parents souffrent.

Eux-mêmes n'ont pas nécessairement une très, très belle estime d'eux autres. Et ils savent qu'ils ne répondent pas à tous les besoins des enfants mais ferment les yeux parce que la priorité c'est la survie, c'est de bouffer, c'est: «Je vais-tu me faire jeter en-dehors de ma maison, de mon loyer?» (Judith)

À côté des conditions sociales qui peuvent en partie expliquer, même excuser, les difficultés rencontrées par les parents, certains psychoéducateurs relèvent un élément qui touche davantage les caractéristiques personnelles: la conscience de soi et de son rôle. Par exemple, Salomé considère les familles d'accueil plus responsables que les familles naturelles parce qu'elles ont choisi, en toute conscience, d'assumer des fonctions parentales. Pour sa part, Anne remarque que tous les parents n'ont pas une égale conscience des effets de leurs actions sur leurs enfants. Cette particularité ne signifie pas pour autant que les parents négligent leurs responsabilités.

Je n'ai pas en mémoire des parents où je n'ai pas senti un bon vouloir. Des parents, il y a tous les niveaux de parents, il y a des parents qui sont capables de voir que ça ou ça, si ça ne change pas, c'est sûr que ça va influencer l'avenir de mon enfant. Il y en a d'autres qui ne voient pas nécessairement leur rôle dans ça.

En dépit de ce dernier propos, il est plutôt rare que les psychoéducateurs reconnaissent les parents comme personnes assumant complètement leurs obligations envers leurs enfants. Il semble toutefois que le fait de concevoir les difficultés comme événements passagers s'accompagne plus facilement d'une telle image positive.

Je vois des personnes avec leur personnalité, leur caractère, qui doivent vivre ensemble, ils doivent s'adapter puis c'est des événements de vie donc il y a plusieurs causes, il n'y en a pas juste une. Ce qui fait que des fois, le parent, je lui donne souvent le bénéfice du doute au parent qui fait le mieux qu'il peut, qui veut vraiment le mieux de son enfant puis il donne ce qu'il sait donner. (Anne)

Cette perspective est adoptée par Anne et Claire, formées à l'école systémique et, dans une moindre mesure, par Odile. Cette dernière a affaire avec une clientèle volontaire et dont les problématiques ne nécessitent pas une intervention aussi intensive que d'autres. Il en va de même quand les enfants présentent des déficiences physiques plutôt que des problématiques d'ordre socioaffectif. Les parents sont alors perçus comme tous les parents qui rencontrent certes des difficultés circonstancielle mais sont capables d'exercer leur parentalité, voire de développer des compétences particulières. Ces parents conservent le souci de leur enfant et font de leur mieux avec ce qu'ils sont. Cette façon de voir s'accompagne d'une attitude de tolérance vis-à-vis des parents.

Tous les parents ne ressentent peut-être pas l'importance de leur rôle ou ne se conforment pas toujours à cette image. Ils ont pourtant, aux yeux de plusieurs psychoéducateurs, des forces. À cet égard, les critères invoqués pour évaluer la présence de telles forces varient selon les milieux de travail. Psychoéducatrice en milieu scolaire, Anne considère qu'une absence de compétences parentales se traduirait par un suivi de la protection de la jeunesse. Judith, psychoéducatrice qui intervient dans ce dernier contexte, juge de son côté que si les parents n'avaient pas un minimum de capacités, les enfants ne seraient même plus en vie.

C'est sûr que les gens, il y a beaucoup de besoins, tout ça. [...] Moi je dis tout le temps: bien ils ont réussi quand même puis si je reviens à l'exemple que je donnais tantôt, les enfants ont survécu pendant dix ans. Donc il y a sûrement des choses qu'ils ont bien faites sinon ces enfants là ne seraient pas vivants, c'est aussi plate que ça. Je me dis: ils ont dû les nourrir, ils ont dû en prendre soin en quelque part.

Bien que cette façon de voir, empreinte d'espoir et exprimée avec conviction, se distingue de la majorité des propos émis par les psychoéducateurs, il demeure que ceux-ci attribuent généralement aux parents des compétences ou des forces. Mais ils disent aussi constater que les parents eux-mêmes ne les reconnaissent pas. La principale raison invoquée pour expliquer cette méconnaissance réside dans le regard que l'entourage, et surtout les milieux professionnels, porte sur ces parents. Ces derniers ont vécu ou vivent encore des expériences qui les marquent négativement dans la perception de leur rôle. L'étiquette dont on a affublé leur enfant, souvent très tôt, le fait qu'ils aient dû eux-mêmes recevoir des services professionnels ont fait naître et entretiennent chez eux un sentiment d'incompétence. Les milieux scolaires sont souvent pointés comme responsables de cette situation, surtout par les psychoéducateurs du Centre jeunesse.

Et dans la famille, ils (les enfants) sont souvent rejetés par leur incapacité à bien se comporter à l'école. Parce que l'école réagit. Les parents ont souvent l'impression que l'école les agresse et les blâme. À certains niveaux, effectivement, les parents sont à blâmer, pas à tous les niveaux par exemple. Mais c'est comme ça qu'ils reçoivent l'école, c'est malheureux parce que ça devrait être des partenaires mais c'est comme ça qu'ils la reçoivent. Je ne dis pas que l'école est systématiquement blâmante, faudrait pas non plus interpréter dans ce sens là. Ça fait comme un cercle vicieux: le jeune n'aime pas l'école, il n'est pas bon à l'école, il se fait rejeter à l'école, ça ne marche pas à l'école. Il arrive à la maison, il se fait planter en rentrant de l'école par ses parents parce que le directeur l'a encore appelé. L'enfant n'a plus d'endroit où grandir, où s'épanouir, où dire: «Bien là, j'ai des forces là dedans», parce que, comme je disais, c'est des milieux où il n'y a pas de régime de vie, c'est flottant, il se retrouve dans des contextes comme ça. (Judith)

Elle-même psychoéducatrice en milieu scolaire, Anne partage cette perception.

Quand l'enfant ça fait deux mois qu'il est à l'école, il est à la maternelle puis Bang! il est mis dehors, mauvais comportement! Le parent, il est sur ses gardes. Là, c'est très difficile de l'amener, c'est compréhensible, il en veut à l'école. Ça fait mal, ça fait mal à un parent, c'est comme l'évidence même là: «J'ai mal, je n'ai pas réussi à éduquer mon enfant, regarde-le, il n'est pas capable d'aller à l'école.» Alors, c'est un coup, un dur coup pour les parents. C'est à tous les niveaux, les enfants qui se font jeter dehors, ça bloque tout de suite, tout de suite la collaboration, l'échange [...] Surtout quand l'enfant est jeté dehors, c'est un dur coup, pour toute la famille. Puis ça, j'en parle en connaissance de cause.

Henri observe aussi une dévalorisation chez les parents qu'il côtoie, dévalorisation causée «par plusieurs personnes, par d'autres milieux, par l'école, par les voisins». L'environnement social contribue à faire perdre confiance en ses compétences et pouvoir sur sa capacité à changer.

L'expérience professionnelle et l'expérience parentale jouent ici un rôle combiné. Être en mesure de se mettre à la place du parent et être sensible à ses réactions émotives semblent des positions renforcées par le fait d'être soi-même parent. Certaines psychoéducatrices ont elles-mêmes connu des situations où, comme parents, elles se sont senties dévalorisées. Même sans expérience douloureuse, le simple fait d'être parent amène les intervenants à plus de tolérance et d'empathie. Anne, Odile, Marie,

Marguerite et Judith font toutes référence à leur expérience de mère qui, de leur avis, les rend plus compréhensives.

Mais moi, je pense plus que c'est avec l'expérience que j'ai pris puis que moi, en tant que mère, me faire dire: «Toc, toc, toc». Oui mais si je fais mon possible là! Dis-moi pas que je suis une mauvaise mère. Je fais ce que je peux. On ne fait pas ce qu'on veut avec des enfants puis c'est vrai. Fait que je m'aperçois que c'est un bagage qui m'est cher puis que j'ai le contact avec les parents. (Marie)

Henri et Simon témoignent également de relations entre leur pratique et leur vécu parental. Pour ces psychoéducatrices et psychoéducateurs, les parents rencontrés partagent une réalité commune à tous les parents. Par contre, ni Catherine, ni Claire, toutes deux célibataires, ne se montrent sensibles à l'image qu'ont les parents d'eux-mêmes, malgré leurs dix ans d'expérience professionnelle. Par ailleurs, Salomé et Marguerite, même si elles possèdent un vécu parental, demeurent distantes des émotions que pourraient ressentir les parents.

Le regard diagnostique porté sur la famille se nourrit des expériences professionnelles et personnelles plus que de tout autre source de savoir. À l'exception de Claire dont la formation en thérapie familiale a fortement influencé sa perception de la famille, les psychoéducateurs font peu référence à des connaissances apprises lorsqu'ils jugent des difficultés présentées par les parents. À peine sorties de l'université, Marguerite et Salomé manquent de repères pour réellement comprendre ce que vivent les parents. Elles s'en tiennent à constater les déficiences parentales et à en «souffrir». En l'absence de savoir certifié sur la famille, chacun semble donc en développer sa propre image, quelques fois validée par ses pairs, quelques fois appuyée d'observations nombreuses mais puisant surtout dans ses expériences tant intimes que professionnelles.

4.2.4 Les interventions auprès des familles, principes et réalités

D'entrée de jeu, la participation des parents fait partie des principes d'action admis par tous les psychoéducateurs. Dans les contextes de pratique où l'enfant est le client premier tels les écoles ou le centre de réadaptation, cette participation est nommée «collaboration». Ailleurs, comme en centre jeunesse et en centre pédopsychiatrique, il semble aller de soi, nonobstant les mandats reçus, qu'enfants et parents, voire famille, forment l'objet de l'intervention. On «travaille le milieu familial». Plusieurs psychoéducateurs notent qu'une intervention qui vise à «changer» le milieu familial est d'autant plus importante que les enfants sont jeunes. Les parents deviennent alors une cible capitale de leur pratique. Quand les enfants atteignent le deuxième cycle du primaire, les actions auprès d'eux et celles auprès de leurs parents s'effectuent davantage en parallèle. On vise moins à transformer le milieu familial qu'à communiquer avec les parents.

En soi, la collaboration n'existe que lorsque s'ajoute un tiers acteur, qu'il soit parent ou autre intervenant, à une pratique d'abord fondée sur l'interaction psychoéducateur-enfant. Dans ces dernières situations, il est souhaitable, voire essentiel que les parents agissent de concert avec les professionnels.

J'ai toujours aimé travailler avec eux puis collaborer avec eux [...]. Parce que je trouve que travailler seulement avec l'enfant, il y a un manque en quelque part, il y a un manque de continuité puis que ça ferme la boucle. (Odile)

Ce qui est établi dans le plan d'intervention, c'est (que) l'enfant a un retard au niveau sémantique. [...] Tout ça est fait en fonction de l'enfant, sauf que moi je ne peux pas arriver avec l'atteinte de ces objectifs là, en stimulant l'enfant pendant deux heures par semaine. Ça prend une stimulation qui est plus grande que ça. Ce n'est pas écrit textuellement que je travaille avec les parents, sauf que dans ma tête à moi c'est impossible que je travaille sans les parents. Fait que je vais me revirer de bord, je vais aller travailler avec les parents. (Simon)

Pour Simon, la participation des parents prend un sens plus large que le relais de ses propres actions auprès des enfants. Leur expérience représente un bassin de savoir-faire éducatif où il peut puiser. Raison de plus pour considérer les parents comme des acteurs importants de sa pratique professionnelle. Sauf Odile qui anime des groupes

d'échange entre parents, aucun autre psychoéducateur ne présente un tel modèle dans lequel les connaissances pratiques des parents sont sollicitées et réinvesties auprès d'autres clients.

Dans d'autres cadres de pratique, la participation des parents à l'intervention se présente comme une orientation possible plutôt qu'une condition absolue. Par exemple, chez les psychoéducatrices qui empruntent un modèle de pratique plus thérapeutique qu'éducatif. Anne rapporte que suite à l'évaluation de la situation, elle décide, avec la direction d'école, s'il est nécessaire ou non d'inviter les parents.

On juge, est-ce qu'on a besoin de s'asseoir avec les parents, toute une équipe, faire un plan d'intervention adapté pour tout le monde être sur la même longueur d'onde, pour aider ou est-ce que des fois ce n'est pas nécessaire, seulement l'enseignante, en choisissant d'autres manières d'intervenir avec l'élève, est-ce que ça, ça peut déjà régler le problème ou est-ce que juste moi, en intervention, ça peut aider.

Claire, bien que dans un contexte différent, procède à une analyse semblable pour déterminer quelle orientation elle privilégiera, d'une approche individuelle ou d'une thérapie familiale. Même si elle préconise d'abord travailler avec la famille, il arrive qu'elle doive se restreindre à agir auprès des enfants seulement.

D'autres psychoéducatrices font aussi cette concession; à défaut d'obtenir la participation des parents, elles interviendront «au moins» auprès de l'enfant ou encore, elles feront appel à des tiers intervenants, les enseignantes par exemple. Car la réalité ne s'accorde pas toujours au principe. C'est le constat que fait Marguerite.

Je trouve ça difficile, très difficile parce que nous, ici, c'est plus des parents souvent, pas tout le monde mais il y en a qui sont défavorisés eux-mêmes ou déficients intellectuels eux-mêmes un peu. Fait qu'à partir de ce moment-là c'est difficile d'avoir leur collaboration soit pour les devoirs, soit pour des rencontres ... Les parents sont souvent sur la défensive.

Certains événements peuvent aussi mettre en doute la valeur de ce principe. Pourtant convaincue de la nécessité de la collaboration des parents, Catherine se montre surprise d'obtenir des résultats sans elle.

Moi j'ai l'impression que si tu n'as pas la collaboration des parents puis si tu n'as pas de l'aide des parents, tu ne peux pas arriver à de quoi. Parce que le trois quart du temps, c'est des problèmes qui se passent à la maison puis que nous autres on a ici. On a un enfant ici, bien on n'a pas de communication. Quand le petit fait de quoi, on appelle à la maison, mais là, on s'est aperçu que ça ne donnait rien. Fait qu'on investit ici à l'école, puis je ne sais pas pourquoi mais ça marche numéro un. Lui aussi, il a fait des progrès, c'est considérable mais lui ce n'est pas parce qu'on a la collaboration des parents. Parce qu'eux autres, ils sont là: «Oui, oui, oui, oui», mais après qu'ils ont raccroché le téléphone, c'est fini.

Dans l'ensemble, les psychoéducateurs s'entendent sur la nécessité d'une participation des parents à leurs actions professionnelles. Les propos de Salomé nuancent quelque peu cette assertion. Cette jeune psychoéducatrice conçoit que les interventions faites à l'adresse d'un enfant peuvent avoir un effet sur ses parents mais, semble-t-il, sans qu'elle-même ait agi spécifiquement auprès d'eux. Les actions effectuées sur l'un changent l'autre. Ayant déjà cru qu'il lui fallait choisir entre l'enfant et le parent, Salomé constate aujourd'hui que ce choix n'est pas nécessaire, l'un et l'autre formant une réalité inextricable.

À un moment donné je m'interrogeais à savoir avec qui je serais le mieux de travailler, avec les enfants, avec les parents, par où ça commence, la poule ou l'œuf là? À un moment donné, il n'y a plus vraiment de place. Tu travailles à une place, tu t'arranges pour que ça ait des répercussions dans un sens ou dans l'autre. Si tu travailles avec les parents, tu te dis que ça va avoir un effet bénéfique chez les enfants, puis si tu travailles avec les enfants, tu souhaites que ça ait un effet bénéfique chez les parents aussi.

Nonobstant l'accord de principe concernant une souhaitable participation des parents, celle-ci évoque différentes images et attentes chez les psychoéducateurs. Suivant une première catégorie de sens, la collaboration suppose que les parents poursuivent les actions entreprises auprès de l'enfant par l'intervenant, et ce, avec plus ou moins de latitude. Certains demanderont que soit ainsi assurée une cohésion parfaite, les parents et les professionnels ayant les mêmes exigences vis-à-vis l'enfant, faisant quasi front commun. D'autres accepteront que les parents procèdent à leur manière et selon leur contexte de vie, surtout lorsqu'il s'agit d'apprentissages. Dans tous les cas, le psychoéducateur demeure le maître d'oeuvre de l'intervention: il décide de l'objectif à poursuivre et propose les moyens à mettre en place. C'est sur son expertise que repose

l'ensemble des actions éducatives, les siennes et celles des parents. Les parents l'aident, lui, dans son travail. En corollaire, le professionnel s'attend à ce que les parents fassent appel à ce savoir, qu'ils le consultent. Il se montre disponible à répondre aux demandes des parents. Ce dernier mouvement, des parents vers les psychoéducateurs, participe de la relation de collaboration souhaitée. Cette perspective s'apparente à un scénario où le professionnel est reconnu expert et où ses clients se montrent volontaires. Les propos de certains psychoéducateurs qui adhèrent à ce modèle expriment d'ailleurs une attirance pour un tel idéal professionnel.

Dans un second temps, la collaboration peut signifier que le psychoéducateur se met plutôt au service des parents. Ceux-ci sont alors sollicités comme agents actifs de l'intervention pouvant exprimer leurs besoins et leurs attentes. Le professionnel n'a plus le plein contrôle des savoirs et des actions, il partage. Cette façon de concevoir la collaboration s'observe rarement en milieux scolaires. Anne seule témoigne d'une pratique où elle s'impose de collecter les perceptions des parents quant aux difficultés de l'enfant et leurs attentes de changement. Autrement, le recours aux parents demeure exceptionnel dans ce contexte d'intervention. Incidemment, Salomé, qui définit pourtant la collaboration selon la perspective précédente, adoptera ce point de vue quand on lui confiera la charge d'un enfant présentant des problèmes d'ordre physique, problèmes dont elle s'avoue ignorante. Devant cette limite professionnelle, elle établira avec la mère une relation différente, cherchant appui dans les connaissances de ce parent. Outre ces deux cas observés en milieu scolaire, une conception partenariale de la pratique avec les parents demeure le fait des psychoéducateurs rattachés au Centre jeunesse. Même si ceux-ci n'utilisent pas le terme «collaboration», ils se préoccupent des besoins exprimés par les parents et veulent que les solutions leur appartiennent. Enfin, Claire, psychoéducatrice dans le champ de la santé mentale, tout en affirmant détenir une expertise, exprime elle aussi qu'elle se met au service des familles qu'elle veut aider.

Habituellement, les psychoéducateurs expriment une préférence pour l'une ou l'autre des conceptions de la participation des parents, ceux du milieu scolaire penchant pour la défense de leur expertise, ceux du Centre jeunesse étant plus enclins à reconnaître le savoir des parents. Un seul intervenant navigue entre les différentes formes que peut prendre la collaboration avec les parents. Simon laisse en effet entendre que ses

positions varient selon les situations qu'il rencontre, de la directivité à la négociation, de l'explication à l'écoute et au respect des décisions du parent.

C'est sûr que parce que tu travailles avec plusieurs personnes, des fois ton rôle tu vas le jouer différemment, parce qu'il faut vraiment que tu travailles, tu as une relation qui est différente, tu n'as pas à atteindre les mêmes objectifs. Il y a des fois qu'il faut que tu sois un petit peu plus comme carré en disant: «Bien là je pense qu'on aurait intérêt à l'essayer.» Puis des fois, tu as besoin d'être plus smooth, de faire comme plus: «Bien, on verra bien.» Puis les parents quand ils parlent, ils ont vu plusieurs intervenants, je ne suis pas le premier dans le dossier de leur enfant, puis je ne serai pas le dernier non plus.

L'idée de collaborer avec les parents se conjugue avec d'autres préceptes qui semblent parfois issus d'un discours reçu plutôt que construit par les intervenants mêmes. Par exemple, d'aucuns affirmeront que les parents sont les premiers responsables de leurs enfants et, conséquemment demeurent les derniers à décider pour leurs enfants. Cette règle trouve sa source dans les lois, tant celle de l'éducation que celle de la protection de la jeunesse. Mais c'est rarement ce caractère obligatoire qui est invoqué par les psychoéducateurs. Plutôt, ils en traitent comme s'il s'agissait d'une norme où se confondent et convergent l'institutionnel, le légal et l'éthique personnelle.

Eux autres, ils ont à faire ce qu'ils ont à faire. Ça c'est clair avec eux, je leur explique ... c'est leur rôle tout ça. C'est la même chose pour la signature des plans d'intervention. Ils ont à être au courant puis moi je dois avoir leur autorisation [...] on n'a pas le choix, c'est comme ça que ça fonctionne. On ne fera pas un classement sans que vous soyez au courant. Puis c'est vous autres qui avez le dernier mot, ça c'est bien clair. C'est vous autres qui avez le dernier mot. On peut vous mettre de la pression, pas nécessairement moi là, mais des fois ils vont mettre de la pression ... «Non, nous autres, c'est telle classe qu'on veut!» Le parent, veut, veut pas, c'est lui qui a le dernier mot. (Marie)

Ce qu'on ne veut surtout pas, (c'est) s'immiscer dans la façon que le parent va intervenir, le parent a sa façon d'intervenir. Il peut nous demander conseil: «Bien là il s'est passé telle situation, qu'est-ce que je peux faire, moi j'ai pensé faire ça, ça, ça...» On part toujours du parent. C'est-à-dire que si le parent nous dit: «Bien moi, j'interviens pas sur cette situation là parce que comme ça se passe présentement, ça me convient», même si moi je trouve que ça ne convient pas, je ne peux pas intervenir, parce que [...] On travaille pour l'enfant puis qui est titulaire? Qui est responsable de cet enfant là? C'est le parent. À ce moment là, nous on va aller en fonction de ce que le parent veut, c'est sûr qu'on peut suggérer des choses puis on peut suggérer fortement en disant: «Bien écoute, moi je pense pour telles raisons qu'on devrait agir d'une autre façon parce que ...» À ce moment là, le parent il a son point de vue, c'est à lui que revient la décision finale, si il me dit non, bien c'est non. (Simon)

Une autre «règle» de pratique veut que les parents soient les «experts» en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants, soit qu'ils les connaissent mieux que quiconque, soit qu'ils sachent comment agir avec eux. Les professionnels disent n'avoir, en fin de compte, que des contacts limités avec l'enfant et dans un contexte précis. Ici le discours ne résiste pas toujours aux faits. L'expertise professionnelle ne cède pas si facilement sa place. Quand Marguerite se fait dire par un parent d'user de plus de force auprès de son enfant, elle ne peut accorder de crédit à cette injonction. De son côté, Marie juge que tout parent, bien qu'il connaisse son enfant, rencontre des limites dans sa capacité à intervenir auprès de lui, à obtenir des résultats. En dépit des nuances apportées au principe, l'essentiel réside dans la reconnaissance de savoirs chez les parents, savoirs qui complètent ceux des professionnels et peuvent devenir l'aliment d'une relation partenariale.

Claire définit ainsi la relation qu'elle a choisi d'avoir avec les parents:

Là j'ai décidé de prendre les parents comme spécialistes puis moi je vais les aider (rire), parce que c'est eux autres qui connaissent les enfants. C'est eux autres qui les ont mis au monde, c'est eux autres qui connaissent la bête qu'ils ont puis la réaction qu'ils vont faire, certaines limites. Là je me sens à l'aise, j'ai pris vraiment une tournure de partenaire.

4.2.5 La relation avec les parents

Il arrive que les parents repoussent l'invitation des psychoéducateurs à collaborer avec eux. On peut dès lors se demander comment sera reçue cette «résistance». Plusieurs intervenants estiment qu'il est compréhensible que certains parents hésitent à prendre part à une action commune avec eux. L'expérience antérieure de ces parents avec les professionnels et leur souffrance actuelle les portent peu à avoir confiance. Ces résistances appartiennent aux parents et, jusqu'à un certain point, il faut les accepter, s'y résigner. C'est la réaction d'Odile devant un père qu'elle n'a pas réussi à intégrer à son intervention ou encore celle de Claire lorsque la famille refuse l'orientation clinique qu'elle lui propose. Pour d'autres, il faut «réparer» cette image négative, recadrer les perceptions. Puisque les milieux professionnels sont en quelque sorte responsables de cet état de chose, il appartient aux psychoéducateurs, eux aussi professionnels, d'en modifier le cours. C'est le «devoir» que se donne Anne, qui, de plus, a elle-même souffert des perceptions de la part des professionnels. C'est le rôle que Catherine s'attribue quand elle écoute les doléances d'une mère au sujet de la conduite de l'école à son endroit.

La majorité des psychoéducateurs pensent d'ailleurs qu'ils ont une part de responsabilité dans la mise en oeuvre d'une relation positive avec les parents. Si ceux-ci se méfient, c'est entre autres parce qu'ils se présentent comme experts, établissant de la sorte une distance peu propice à un échange égalitaire.

De me remettre à un niveau beaucoup plus égal aux clients, de ne pas avoir l'air d'être quelqu'un au-dessus de ses affaires auprès du client, c'est quelque chose que je n'ai jamais accepté, (que) je n'accepte pas parce que je ne trouvais pas que ça aidait le client plus qu'autre chose, puis en même temps si justement il était inadapté ou négligent, bien tu le confirmais avec ton statut de supériorité. (Henri)

L'image que l'on projette en direction des parents influe sur leur mise en mouvement. Tôt ou tard, les psychoéducateurs en prennent conscience, souvent lorsque, comme parents eux-mêmes, ils ont affaire à des tiers intervenants. Dans le cas de Marie, ce sont les rétroactions de sa superviseure de stage qui ont constitué le point de départ de sa réflexion à ce sujet, marquant irrévocablement sa pratique ultérieure. Pour sa part, Catherine, sans expérience parentale, fait tout juste le constat des effets néfastes d'une

position de supériorité quand vient le temps d'établir une relation de collaboration avec les parents.

Puis là, j'ai allumé là dessus. Fait que là asteure, j'arrive, je jase avec eux autres, après ça on s'assoit. Puis plus de papier, plus de sac. Plus rien pour les impressionner puis leur faire peur. Parce que nous autres, on représente un gros système qu'eux autres ne sont pas capables de se battre contre. Puis avouer qu'on a fait des erreurs, j'ai l'impression que ça les aide beaucoup aussi parce qu'ils sentent: «Bien il n'y a pas rien que moi qui en fais des erreurs.» Fait que dans ce sens là, ça chemine, moi je trouve que ça fait des changements à comparer d'avant. Parce que sinon, il restait toujours qu'on était la gang d'école. On arrive là, nous autres on est parent, on est démuni. Eux autres sont tous contre nous. Ça ne marchait pas. Puis là, je m'aperçois qu'asteure on collabore plus puis on communique plus. Je trouve que ça donne bien plus de résultats qu'avant.

L'adoption d'une approche où les parents se sentent concernés, où on leur remet du pouvoir fait également partie des changements opérés par les psychoéducateurs pour tenter de minimiser leurs résistances.

Il faut que je le reconnaisse aux parents et il faut que je leur redonne, il faut que je le donne aux enfants aussi, ce qu'ils ont comme compétences, ce qu'ils font de bon. Moi je me dis, quand on part avec une perspective comme ça, le client est content, parce qu'il ne se sent pas bon, lui, quand il est référé au professionnel, au spécialiste ... ça fait peur. Moi je pense que c'est ça qui a le plus changé mais on part toujours du principe du contexte médical, où on analysait, on interprétait, on diagnostiquait, on mettait une hypothèse, on allait la vérifier puis on mettait un plan d'intervention puis on y allait: «Go, go» mais je trouve que tout n'était pas mauvais mais ça faisait un petit peu nombril, égocentrique. Puis le savoir venait de décider que c'est ça que ça prenait pour ce monde là. (Judith)

J'avais peut-être tendance à suggérer beaucoup plus, au départ là. Mais là, je suis beaucoup plus à l'écoute puis de voir avec les parents, de regarder avec eux: «Qu'est-ce que vous avez essayé puis qu'est-ce que vous pourriez (faire) puis qu'est-ce que vous auriez le goût», je donne moins les réponses tout cuit dans la bouche. Puis je pense que ça, ça favorise une plus grande autonomie des parents. Puis par la force des choses, une plus grande valorisation aussi face à leur rôle. (Odile)

Règle générale, les psychoéducateurs rapportent faire preuve de patience et de persévérance devant les appréhensions des parents. À leurs yeux, la relation avec ceux-ci se construit.

Puis même si je sais que le parent ne le fera pas, si je lui ai dit que je le ferais, je le fais. Parce qu'il y en a des parents que, par expérience, j'ai vu qu'ils disent: «Oui, oui je vais le faire, oui je vais le faire» puis ils ne l'ont pas fait. Bien d'un coup que cette fois-ci ils le feraient, pourquoi dire, bon, d'un coup qu'ils le feraient. (Marie)

J'ai des parents qui résistent à ma présence, j'ai des parents qui sont bien invitants, qui ne sont pas méfiants. Ah! je ne m'y prends jamais de la même façon, je pense, ça dépend de la teneur du lien que j'ai avec le parent.

- Puis comment tu vis ça quand on résiste comme tu dis?

Bien premièrement je le sens. Puis je vais attendre d'avoir un lien, plus important, ça va arriver que je vais attendre d'avoir un lien plus important pour qu'ils comprennent la teneur du pourquoi je veux aller là ... (Claire)

De nouveau, les psychoéducatrices moins expérimentées se distinguent des autres. Salomé voit les parents méfiants, sur la défensive. Elle relate une expérience où elle essuie un refus des parents à collaborer, la laissant avec une responsabilité qui la déconcerte.

On rencontre la mère à quelques reprises, on demande à la mère de se présenter pour les bulletins, souvent elle ne vient pas, on envoie des fiches d'information à la maison pour énumérer un peu le comportement de l'enfant puis ça nous revient avec style une réponse qui dit: «Occupez-vous en, faites qu'est-ce que vous avez à faire.» (Salomé)

De son côté, Marguerite pressent l'importance du maintien d'une relation de confiance avec les parents mais semble impuissante à la construire, surtout quand leurs conduites heurtent ses propres valeurs éducatives. Entre l'accord de principe et la pratique, il y a un pas à faire. Ce pas relève grandement de l'expérience et consiste à définir sa relation à l'autre, parent. En effet, ni la formation, ni les institutions ne semblent offrir beaucoup de repères pour aider à trouver cette position. Plutôt, c'est en analysant ses propres réactions, comme parent, à l'intervention d'un tiers que l'on structure son modèle professionnel d'interaction à l'autre.

4.2.6 L'expérience personnelle comme parent

Dans ses actions auprès des familles, l'expérience d'être soi-même parent aide. C'est du moins ce qu'affirment plusieurs psychoéducatrices, se gardant néanmoins d'en faire une généralisation ou de préjuger de leurs consœurs ou confrères qui n'auraient pas ce vécu.

Tu n'es pas obligé d'être parent pour bien intervenir. Je pense que dans mon cas, ça m'aide moi, parce que je vis des choses aussi. Donc j'ai plus mon pied sur leur côté, un peu, pour sentir ce qui se sent. Je suis capable d'avoir une idée même si personne ne le vit pareil. On est tous très différents. Mais je ne peux pas dire: «Ah, moi, je n'ai pas de problèmes, mes enfants c'est des anges», ce n'est pas vrai. (Anne)

Être parent amène d'abord les psychoéducateurs à se sentir solidaires des parents qu'ils côtoient dans leur pratique. Prendre soin et éduquer des enfants comporte des difficultés, des défis, le quotidien n'est pas toujours aisé à gérer. Le partage d'une réalité commune permet aux intervenants de comprendre, d'être plus empathiques. Jeune mère, Marguerite vit ce sentiment avec intensité. Elle se dit à la fois beaucoup plus sensible à la misère des enfants et plus compréhensive des impatiences des parents.

Si cet enfant-là était mon fils ou ... mon fils serait là, oh, que j'aimerais pas ça! Je suis pas mal plus sensible, oui. Ça aide aussi parce que tu comprends plus quand tu vois un parent qui poigne les nerfs [...], tu es plus porté à l'écoute puis à l'empathie, je pense. Tu peux l'avoir l'empathie même si on n'est pas parent, mais, quand tu l'es je pense que c'est encore plus fort. Je ne sais pas là jusqu'à quel point c'est ça ...

Toutefois, cette expérience se trouve peu réinvestie par Marguerite dans sa pratique auprès des parents. Son expérience professionnelle est encore modeste. D'expérience équivalente, Salomé ne recourt pas non plus à son vécu parental, sinon pour se souvenir de tâches éducatives lui permettant de conjuguer avec certaines demandes de son milieu de travail.

Les psychoéducateurs s'appuient sur leur expérience personnelle comme parents pour régler leurs interactions avec les parents. Ceux-ci sont en droit d'être à tout le moins informés des actions qu'on pose auprès de leur enfant. Ce principe représente une

première assise à la collaboration. Des contacts qu'ils ont eus avec des tierces personnes s'occupant de leur enfant, les psychoéducateurs tirent des leçons, en autant qu'ils analysent ces interactions.

Je vois qu'un bon coup j'ai changé ma perception, pour quelles raisons je ne le sais pas. Bon le fait aussi que moi j'ai eu des enfants puis que mes enfants sont arrivés à fréquenter des milieux de garderie, des choses comme ça, puis je voyais de la façon que la personne me parlait, puis je disais: «Il me semble que ça fitte pas avec ce que je pense, il me semble que la façon qu'elle me l'a dit, il me semble que c'est blessant.» Puis là il arrive une autre situation puis tu fais: «Hé, je viens de reproduire ce qu'elle a fait, je viens de faire ce que l'autre a fait puis ça l'a écoeurée puis je l'ai fait subir à un autre.» Fait qu'à ce moment là, ça a fait comme: «Oups! peut-être que j'ai intérêt à changer.»

Quelque part, je me dis: «Moi maintenant je suis parent. J'aimerais que l'intervenant me parle comme ça. Si moi j'aime ça, si moi j'aimerais ça, peut-être que les parents avec qui j'interviens aimeraient ça.» (Simon)

Se prendre soi-même comme référence, comme le fait ici Simon, implique que l'on considère le parent dans ce qu'il nous ressemble plutôt que dans ses différences d'avec soi. C'est ce qui permet à Odile et Marie d'avoir des attitudes de compassion envers les parents, voire de partager leur propre vécu avec eux. Et, inversement, c'est ce que recherche Claire dans sa réflexion autour de sa pratique en thérapie familiale, elle qui n'est pas parent. Pour cette psychoéducatrice, devenir assurée professionnellement dans sa pratique auprès des familles a exigé qu'elle modifie ses préconceptions.

Puis je pense aussi que j'ai réalisé des affaires dans ma tête. Moi je ne suis pas parent. Je ne suis pas parent, puis ça m'insécurisait. Puis j'ai compris que je pouvais ne pas être parent puis je pouvais être aidante. Mais ça, ça a pris quelques années. Ça a pris quelques années avant de comprendre que n'étant pas parent, je pouvais quand même être aidante. Je comprenais au niveau des enfants. Je ne suis pas obligée d'avoir vécu l'inceste pour aider une jeune fille ou un jeune garçon qui avait été sodomisé ou incestué. Ça je le comprenais au niveau des enfants [...] mais j'avais de la misère à me rentrer dans la tête que je pouvais aider des parents n'étant pas parent moi-même. C'est drôle hein?

L'expérience parentale rapproche des parents et suggère l'adoption d'attitudes bienveillantes. Pour certains psychoéducateurs, elle fait plus qu'agir sur la forme de relation, elle supporte véritablement leur modèle de pratique avec les parents. Le fait

d'être père fait voir à Henri l'importance de la relation affective, lui qui est tenté par une approche plus thérapeutique.

Je remarque aussi avec l'expérience, puis aussi avec mon expérience avec mes enfants que c'est simple l'investissement que tu peux donner à tes enfants, une présence tant en quantité qu'en qualité, honnête, franche, puis là j'enlève tout ce qui est des grosses théories cliniques, juste ça, quand tu réussis à mettre ça en place puis que tu as un désir de le faire ... Ça ne te protège pas du reste, de ce qui peut se passer à l'école et tout ça, mais quand tu peux mettre ça en place, tu crées une bonne relation, ton enfant il ne risque pas de tomber de haut, de faire des comportements très inadéquats ... Puis j'y crois, parce que c'est quelque chose qui est facile à comprendre, qui est facile à faire ... c'est le gros bon sens.

L'identité parentale de Judith vient confirmer la validité de l'approche par réseaux qu'elle préconise. Avant d'être professionnelle, elle fut mère et, dans ce rôle, avait des compétences. Tous les parents possèdent donc des compétences qu'ils peuvent partager. Anne a connu l'expérience d'être parent d'un enfant présentant des difficultés. Ce vécu l'a profondément marquée au point où aujourd'hui, elle cherche, comme professionnelle, à éviter les écueils d'une approche qui s'apparenterait à ce qu'elle a connu. L'analyse qu'elle fait de cet épisode de sa vie la conforte dans son choix d'un modèle de pratique qui relègue à l'arrière-scène les causes et l'expertise diagnostique pour s'attarder aux effets et aux stratégies de changement possible.

Bien, personnellement, il y a mon fiston qui s'est fait évalué hyperactif en deuxième année, puis ça m'a toujours frappée parce que j'ai jamais cru qu'il l'était [...]. Puis, ce qui me fâchait un peu, c'est que, veut, veut pas, c'est un titre qui le suit. Puis là je me disais, je trouvais ça injuste, il est tout jeune puis déjà on lui met un étiquette puis on s'attend à des choses de lui Même moi, j'avais des attentes qu'il soit plus actif dans telle situation. Puis d'avoir des notes négatives, quand il en a, c'est telle réaction puis.... Alors, peut être, au niveau personnel, j'ai senti que je n'avais plus le goût de participer à cette évaluation là, chez des jeunes enfants. C'est vraiment tôt, c'est tôt, on les étiquette de plus en plus jeunes. Je prends le mot étiquette parce que c'est plus facile à dire que «on diagnostique» ...

Ces parents m'auraient approchée il y a trois ans, tout de suite j'aurais apporté tel questionnaire, j'aurais sorti ma psychopatho, j'aurais commencé à chercher: «Ah, j'ai affaire à ça. J'ai affaire à ça». Les interventions, on n'en a jamais, hein? Puis on finit par aller voir un pédopsychiatre, puis là ça prend un an, un an et demie. Puis souvent on n'a pas les résultats. Ça, je te le dis parce que je les ai toutes faites ces démarches là.

L'expérience qu'a vécue Anne avec des tiers intervenants, elle-même cliente de ceux-ci, semble marquer particulièrement le choix de ses actions professionnelles. Néanmoins, lors de l'entretien, elle n'y fait pas référence spontanément, se contentant d'allusions furtives. Ceci peut être dû à une certaine réticence à se raconter à une inconnue. On pourrait aussi penser qu'une telle expérience personnelle n'est pas perçue comme ayant autant de validité que d'autres sources de savoir pour l'élaboration d'une pratique professionnelle. Anne accorde en effet de l'importance aux connaissances qui proviennent du domaine scientifique.

La pratique avec les familles éveille la plupart du temps des résonances à ses propres expériences parentales. Deux psychoéducatrices n'ont pas ce vécu. En cette absence, Claire, on l'a vu, se questionne sur ses capacités à aider des parents. Elle fait part d'une démarche qui tente de résoudre cette dissonance invalidante.

Mais dans ma tête il y a quelque chose qui s'est passé certain pour que moi je me dise: «Je suis capable d'aider ces parents là.» [...] Puis la thérapie familiale [...] ça m'a ouvert les yeux. Premièrement, moi je n'ai même pas de famille, puis je deviens thérapeute familial, mais ce que j'ai compris c'est, j'ai vécu moi dans une famille et je sais quels genres de liens existent dans une famille [...] puis, dans la thérapie familiale, j'ai été obligée de faire l'analyse (de) ma famille dans laquelle j'ai évolué. [...] Puis je pense que j'ai compris que je pouvais devenir thérapeute familial, parce que moi j'avais une expérience d'avoir vécu dans une famille puis toutes les familles fonctionnent sensiblement pareil. Je n'ai pas été parent mais je sais c'est quoi avoir eu des parents. Alors en tout cas, il y a un déclic qui s'est fait dans ma tête qui fait que maintenant je suis tout à fait à l'aise de rencontrer des parents puis tout à fait à l'aise de rencontrer des familles.

Dans ce passage, Claire fait appel à son expérience familiale comme espace de proximité entre elle et ses clients. Il lui semble indispensable, pour travailler avec les parents, d'approcher leur vécu, de percevoir et ressentir des similitudes avec eux. Par contre, Catherine, avec le même statut de célibataire, ne fait aucunement référence à un tel besoin cognitif. Sa situation personnelle en regard de ses relations avec les parents n'est jamais abordée. La pratique de Catherine occupe un champ éducatif qui se préoccupe moins du vécu affectif que de la normalisation des conduites. En revanche, Claire oeuvre dans le champ thérapeutique, où les réactions affectives des personnes en

constituent le terreau. Ces différences, à la fois contextuelles et idéologiques, peuvent éclairer les écarts de perception observés entre ces deux psychoéducatrices.

4.2.7 Les modèles professionnels de référence

La tradition professionnelle voulait que l'enfant soit au centre de la pratique des psychoéducateurs avec le résultat que les parents étaient un peu oubliés. Odile témoigne ainsi de cette période:

Il faut dire qu'avec la formation qu'on avait en centre d'accueil, c'était beaucoup ça à l'époque (rire). Je fais moins ça, je le fais peut-être encore sans m'en rendre trop compte mais j'essaie beaucoup plus de responsabiliser le parent. D'amener le parent à se responsabiliser. [...] Nous autres on allait changer, rééduquer l'enfant. Il s'en venait ici puis on faisait un ménage. [...] Bien oui, ça a changé, dans la philosophie du Centre, c'est beaucoup plus d'accompagner l'enfant puis même dans les unités ils travaillent plus avec les parents, depuis plusieurs années. Je ne sais pas comment ça se passe partout, ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise de travailler avec les parents mais rien n'empêche [...]. Le parent est le premier responsable de son enfant puis il ne faut pas l'oublier. Puis dans les premières années que j'étais ici, on l'oubliait un peu. Même les travailleurs sociaux oublièrent, l'enfant était placé ici, puis on n'avait plus de nouvelles des travailleurs sociaux. Ils recommençaient à revenir dans le portrait quand la réinsertion se préparait. Moi je pense qu'il faut les impliquer le plus vite possible, les parents.

Odile a plus de vingt ans d'expérience. Elle peut donc poser un regard rétrospectif sur des modèles de pratique institutionnalisés et ressentir encore leur influence sur ses propres façons de faire. Par contre, les psychoéducateurs d'expérience moyenne ne rapportent pas avoir été marqués par de tels modèles. Bien au contraire, la majorité affirme une préoccupation persistante pour les parents, préoccupation issue soit de convictions cliniques, soit de croyances personnelles. Le souci des parents était déjà là et ne demandait qu'à rencontrer ses conditions de réalisation. Henri et Claire découvrent ces conditions propices dans un milieu de travail qui met de l'avant une approche systémique ou familiale. Simon conçoit que son action auprès de l'enfant ne peut remplacer celle des parents et, en ce sens, elle vise à les rendre aptes à vivre les

situations quotidiennes sans son support. D'autres trouvent confirmation de leurs idées au fur et à mesure de leurs expériences, tant personnelles que professionnelles.

Ainsi, au plan de l'expérience professionnelle, il est intéressant de constater que, d'une certaine façon, les modèles de pratique avec les parents se construisent selon les mêmes schémas que ceux développés par les psychoéducateurs avec leur clientèle première, les enfants. Marie, par exemple, fonde son intervention avec les parents sur ses qualités relationnelles; elle encourage, renforce, dédramatise. Les mêmes attitudes trouvent leur importance quand elle agit auprès des enfants. Les psychoéducateurs du Centre jeunesse adoptent une approche qui responsabilise et redonne du pouvoir à leurs clients, quel que soit leur âge. Judith estime que la création de réseaux d'entraide vaut tant pour les parents que pour leurs enfants. Dans la pratique, et sans toujours en prendre conscience, les psychoéducateurs sont et font avec les parents comme avec les enfants. Deux psychoéducatrices témoignent néanmoins d'expériences qui se démarquent quelque peu de cette configuration en parallèle. Anne se reconnaît une facilité à voir les forces des enfants et tire du plaisir à être avec eux. La transmission de cette expérience positive est utilisée comme fondement de son action auprès des parents. Anne offre ainsi un modèle de relation aux enfants qui s'éloigne de l'image dépréciative habituellement associée à de telles situations.

J'ai beaucoup d'habileté à trouver des forces chez l'enfant. Alors je vais en parler beaucoup. Puis j'ai réellement du plaisir à être avec leur enfant, en tout temps. [...] Alors, je suis capable de parler en positif et avec enthousiasme avec un parent de son enfant, des choses plaisantes. Alors ça aide à encourager la communication puis le goût de travailler ensemble.

De son côté, Claire n'établit aucune ligne de passage entre sa pratique initiale avec les enfants et la pratique développée avec les parents. Avec les premiers, elle se montre assez vite assurée et ne craint pas les erreurs. Il est possible de parfaire ses interventions en apprenant des autres, plus expérimentés. Mais avec les parents, Claire ne pouvait entrevoir agir comme thérapeute sans avoir de formation dans le domaine.

Moi d'aller en thérapie avec les enfants c'était bien tiguïdou, j'avais l'impression que faire des gaffes monumentales, je ne pensais pas que je serais capable d'en faire (rire). Puis j'étais pour dire: «Je vais apprendre sur le tas», puis l'enfant n'est pas toujours au courant quand je fais des petites gaffes de relation d'aide ou thérapeutiques mais les parents, ça m'insécurisait beaucoup, beaucoup. Je me sentais bien ti-cul il y a 8, 9, 10 ans. Ah oui, j'ai pris beaucoup d'assurance, la thérapie familiale m'en a donnée, puis mon expérience m'a donné que ces parents-là étaient souffrants, puis que je pouvais aider ces parents-là à modifier cette souffrance-là.

Il semble donc que, malgré le principe admis théoriquement de la nécessité d'allier les parents à ses interventions auprès des enfants, un «passage» doit s'effectuer dans la pratique. Ce passage demande temps et réflexion. Les psychoéducateurs qui en ont fait l'expérience affirment aujourd'hui se sentir à l'aise avec les parents et prendre plaisir à travailler avec eux, au point où ils appréhendent être privés de cette dimension de leur pratique. Par contre, les plus jeunes intervenantes n'arrivent pas à rendre compte d'une conception assurée de leur pratique avec les parents, s'en tenant à l'énonciation du principe courant. La formation prépare d'abord à intervenir avec les enfants et, conséquemment, à prendre leur défense. Cette position est clairement affirmée par Marguerite, Salomé et Catherine et si cette dernière ose plus d'actions vis-à-vis des parents, c'est toujours en réponse aux besoins qu'elle perçoit chez l'enfant. Ne pouvant s'appuyer sur son expérience, Marguerite est à la recherche d'une position professionnelle face aux parents. Présentement, elle perçoit qu'une intervention dirigée vers les parents la placerait en situation de conflit d'autorité.

Je pense que j'ai plus tendance à me reculer quand le parent arrive. Comment je pourrais dire? Quand je suis en réunion avec les parents ça va bien mais c'est quand lui est avec ses enfants, je pense que l'intervenant a une position quand même, sauf que c'est là que j'ai plus de misère, va-t-il me dire: «Ferme ta gueule, c'est pas toi sa mère». Je pense que c'est plus ça, il reste ça à corriger, beaucoup.

Les propos de Marguerite touchent aux limites éthiques de l'action auprès des parents, au devoir et au droit d'intervenir. Y font écho des questions de même nature mais cette fois, au sujet des enfants: jusqu'où un intervenant peut-il utiliser des mesures de contrainte envers un enfant? Marguerite bénéficie de peu de repères pour l'aider à

répondre à ses interrogations. Comme professionnelle en milieu scolaire, elle se sent dans l'obligation de maintenir une relation de confiance avec les parents ce qui, à ses yeux, demande «gentillesse et diplomatie». Autrement, elle partage le même désarroi que ses collègues qui, eux non plus, ne savent comment être. Le témoignage de cette jeune psychoéducatrice ouvre la porte sur une dimension particulière de l'intervention psychosociale, là où les mandats d'aide et de contrôle se confrontent, là où la relation à l'autre demande à être éclairée par une réflexion éthique. Quand ils racontent leurs actions auprès des familles, plusieurs psychoéducateurs font référence à cette double fonction, génératrice de tensions, éprouvées ou appréhendées, actuelles ou résolues.

4.2.8 Les zones de tension dans la pratique auprès des familles

Une première zone de tension peut être observée entre la surveillance et l'aide. Celle-ci touche particulièrement les psychoéducateurs dont la pratique est marquée par l'application de lois comme celle de la protection de la jeunesse. C'est le cas de Henri pour qui ces deux fonctions sont antinomiques. L'établissement d'un lien de confiance, voire d'une complicité avec les parents, représente à ses yeux le fondement du changement et serait mis en péril si on lui confiait le mandat légal de surveillance actuellement assumé par d'autres professionnels.

Ce qui est en train de changer, c'est que l'éducateur va pouvoir avoir les articles 33, donc être le preneur en charge d'un dossier et être applicateur des services en même temps. Le gros conflit que ça génère, c'est qu'on se base beaucoup sur notre lien de confiance, [...] beaucoup plus de présence auprès de la famille, donc une complicité qui se crée, les clients sont moins sur la défensive quand ils nous voient, ils peuvent se confier, on peut les aider. Alors qu'avec l'article 33, on porte les deux chapeaux si on veut. En même temps qu'on offre de l'aide, en même temps aussi on est la Protection de la jeunesse. Donc si tu me dis que tu as frappé ton enfant hier, ça se peut que je prenne ça contre toi et que j'aie à aller au tribunal. C'est assez difficile après ça cliniquement parlant: c'est moi qui t'amène au tribunal parce que tu m'as raconté des choses puis que tu ne veux pas de services, et après ça je vais continuer à travailler avec toi.

La tension que ce psychoéducateur anticipe entre responsabilité d'ordre légal et devoir d'aide est notée par Parent et Boulianne (2000) comme étant un des enjeux éthiques des interventions de type psychosocial auprès des familles. Aucun autre psychoéducateur n'aborde cet enjeu aussi ouvertement. Judith, pourtant dans le même milieu de travail, reste silencieuse à ce sujet. Peut-être son expérience plus grande lui a-t-elle permis de développer une position qui concilie les fonctions d'aide et de surveillance? Comme le suggèrent Parent *et al.* (1998), «dans son travail quotidien, l'intervenant peut mettre au service de l'intervention clinique, au service de l'aide, la surveillance et le contrôle, et c'est peut-être à ce prix qu'il pourra se réconcilier avec des fonctions contradictoires au départ» (p. 308). C'est le sens que pourraient prendre les propos suivants de Judith:

Le client participe au plan d'intervention, dans le sens qu'il nous dit ce qu'il veut, ce qu'il ne veut pas. C'est sûr qu'il y a des limites à respecter dans le cadre de la DPJ. Si la mère ou le père nous disait: «Bien moi je veux le battre encore», c'est non là.

En milieu scolaire, la responsabilité légale de surveillance et de contrôle est moins présente et évoque surtout le devoir de signalement. Anne et Marie ressentent un certain inconfort à poser ce geste. Elles le jugent contraire à la relation d'aide qu'elles veulent maintenir avec les parents. L'une se considère chanceuse que sa fonction actuelle la mette à l'abri d'actions d'autorité; l'autre s'acquitte avec promptitude de cette démarche.

Souvent je le fais tout de suite parce que je le sais, si j'attends, je ne le ferai pas, parce que si je le fais c'est parce que je me sens obligée de le faire. Parce que, souvent on le fait parce la loi dit qu'aussitôt qu'on a des informations puis le développement ou quoi que ce soit (met) en danger l'enfant, il faut informer tout de suite. Alors, je le fais tout de suite. Ce que je que je trouve difficile, c'est que j'ai l'impression d'être dans le dos du parent, comme je te disais tantôt, moi je suis ouverte beaucoup, alors là je sens vraiment que j'ai un secret à lui garder puis ça, ça me met un gros poids, alors je n'aime vraiment pas ça. (Anne)

Anne a l'impression de trahir la confiance que lui portent les parents. Parent et Boulianne (2000) voient dans cette réaction des intervenants l'expression d'un conflit de valeurs, consécutif «d'une tension entre leur responsabilité d'ordre légal [...] et leur responsabilité éthique de clinicien qui se doit d'aider la personne qui fait appel à eux en étant leur allié en quelque sorte» (p. 3).

Les plus jeunes psychoéducatrices sont indécises devant l'éventualité d'avoir à poser des actions de contrôle envers les parents. Encore à la recherche d'une juste position, elles s'interrogent sur l'équilibre à trouver entre leur devoir et leur responsabilité d'aider. Ainsi, dans l'hypothèse où elle aurait à aider un enfant victime d'abus sexuel, Salomé se demande quelle action elle poserait, entre forcer le dévoilement et respecter le vouloir de l'enfant. Pour sa part, Marguerite rapporte une situation récente où elle est témoin de comportements violents d'un parent envers son enfant. Personnellement, elle se sent en devoir d'intervenir auprès de ce parent mais se demande comment le faire professionnellement.

On se dit: «Jusqu' où on peut aller comme intervenant?» C'est des questions qui sont importantes, jusqu' où tu peux aller lui dire que tu ne fesses pas ... Moi, voir quelqu'un dans la rue qui fesserait son enfant, ça serait autrement. Comme intervenants, on se sentait pris dans un espèce de chapeau d'intervenant. Oui, on va intervenir parce que c'est sûr qu'il ne faut pas qu'elle fesse dessus, on va sûrement séparer l'enfant de la mère, on va sûrement dire: «Wow, ça suffit, on se calme» mais jusqu' où on peut dire: «Bien, écoutez madame là» [...] C'est facile de réfléchir à ça, mais quand tu arrives sur le fait, eeeeh ... C'est ça qui est arrivé à l'intervenante, elle disait: «Qu'est-ce que j'aurais pu faire?» mais je n'ai pas pu répondre, sais-tu, je n'ai pas pu répondre. Hey! c'est quelque chose ça là. Puis je pense qu'en tant qu'intervenants, on doit être habilités, je ne le sais pas, il y a des choses que des fois on ne discute pas tout le temps.

Seule Catherine manifeste une certaine aisance lorsque vient le temps d'exercer des fonctions de surveillance ou de contrôle. Ses expériences antérieures lui confirment d'ailleurs la pertinence de telles actions. Par exemple, qu'elle ait effectué un signalement auprès de la protection de la jeunesse n'a pas nui à sa relation avec des parents évalués négligents. Lorsqu'elle le juge nécessaire, Catherine a recours à des mesures de contrôle externes. Au contraire de Judith qui semblait assujettir sa responsabilité légale à sa responsabilité éthique, Catherine réconcilie de façon inverse ces deux fonctions, l'aide devenant au service du contrôle et de la surveillance. Dans ce cas, comme le notent Parent *et al.* (1998, p. 308), «l'aide n'est plus alors la finalité visée, mais un nouveau moyen de contrôle.»

Une seconde zone de tension a à voir avec la relation entre soi et l'autre qui se joue dans l'intervention. Ce rapport à l'autre infléchit le projet qu'on lui propose. À l'un des pôles, l'intervenant s'octroie le pouvoir de changer l'autre selon ce qu'il juge bon pour lui. C'est le modèle «expert». À l'autre pôle, l'autre est perçu comme personne responsable de ses choix et capable de décision. C'est le modèle coopératif tel que décrit par Legault (1999, p. 35) «où le savoir pratique d'un professionnel est mis au service du "projet de vie" de la personne». Il semble que l'expérience seule permette le passage d'une position de totale responsabilité du changement à une position de responsabilité partagée. De fait, lorsqu'elles regardent le chemin parcouru, plusieurs psychoéducatrices se remémorent avoir porté sur leurs épaules les problèmes de leurs clients, avoir été envahies par leurs difficultés. Elles relatent avoir appris à se dégager même si, encore aujourd'hui, elles doivent se prémunir contre cette tendance. Marie a cette phrase: «Il aurait fallu absolument que je fasse des miracles», ajoutant aux préoccupations affectives un devoir pressant de résultats. Or elle prend aujourd'hui conscience que le temps ne lui appartient pas.

Puis en réalité, ce n'était pas à moi à mettre le barème du temps. C'est la personne qui est devant moi qui le détermine elle-même. Ça, c'est une autre affaire qu'on apprend puis, en tant que professionnel, on vit moins de frustrations. Quand on s'aperçoit que ce n'est pas nous autres qui mènent le monde. Nous autres, on est là pour les aider, leur donner des moyens.

Par contre, Catherine, contrairement à ses consœurs du même âge, semble conserver un «idéal missionnaire» qui l'amène à se reconnaître la puissance et l'autorité pour faire changer les choses. Elle se rend compte, cependant, que dans ses rapports avec certains parents, son image d'experte fait peur. Elle situe cette récente expérience dans l'amorce d'un changement. Plus jeunes, Marguerite et Simon sont encore proches d'un idéal salvateur qu'ils tendent à tempérer. Tous deux font état du stress, de la pression et du poids émotionnel ressentis lorsqu'ils s'attribuent une position de toute-puissance. Quant à Salomé, elle définit sa pratique avec les enfants à l'aide de l'allégorie du médecin qui prescrit et guérit, métaphore qui la place en position d'experte vis-à-vis de ses clients. À l'opposé, Judith, psychoéducatrice de longue date, considère qu'une pratique calquée sur ce modèle médical est désormais dépassée et non souhaitable.

L'abandon d'une position d'expert s'appuie sur l'expérience ressentie et semble d'abord motivé par la recherche d'un équilibre personnel. Mais il se justifie également par des motifs liés à l'éthique professionnelle. La pratique avec les familles constitue en effet une expérience qui confronte particulièrement une attitude professionnelle basée sur le savoir et l'expertise. Tour à tour, Simon, Henri, Marie, Odile et Judith soulignent l'incongruité d'une position de supériorité si l'on veut rendre aux parents leur pouvoir et reconnaître leur compétence. Ils adoptent des attitudes moins directives, cherchent moins à imposer qu'à suggérer ou à convaincre, se veulent à la fois transparents et circonspects. Se décentrer des difficultés ou des différences pour faire voir ce qui va bien ou ce qui relève du champ éducatif commun à tous les parents figure également au nombre des conduites qui contribuent à reconnaître l'autre comme personne, non comme cas.

Les propos ici rapportés autour de la position à l'autre peuvent être relus à la lumière des résultats de Parent et Boulianne (2000) sur les enjeux éthiques des interventions auprès des parents. Les intervenants psychosociaux sont porteurs d'un idéal de «sauveur» ou de «missionnaire», idéal à l'origine de leur choix et qui structure leur pratique. Selon ces chercheurs la présence de cet idéal soulève deux enjeux éthiques: celui de la responsabilité de l'intervenant et celui du type de rapport avec autrui. Au sujet du premier enjeu, les intervenants constatent avec l'expérience qu'ils ne peuvent humainement porter l'entière responsabilité du changement chez l'autre. Un changement de perspective s'impose, de sauveur à aidant ou accompagnateur. «L'intervenant redéfinit donc sa responsabilité propre en lien avec la personne qu'il accompagne et l'accompagnement devient une coresponsabilité» (p. 2).

Quand on prescrit, c'est bien beau, si ça marche c'est bien tant mieux, mais si ça ne marche pas, ils ne sont pas plus avancés eux autres. Nous comme professionnels on a exactement le même problème. Tandis que quand on évalue si ça a marché ou si ça n'a pas marché, c'est toutes les parties qui sont concernées, puis on ne les modifie pas au gré du désir de l'un ou l'autre, on s'est assis ensemble, on a décidé qu'ensemble on ferait ça. On a le droit de le modifier n'importe quand, mais on le fait ensemble. Et ça c'est intéressant. Moi c'est une partie que je trouve bien plus productive, beaucoup plus efficace et beaucoup plus satisfaisante pour la clientèle, parce qu'ils se sentent concernés, ils se sentent du pouvoir et c'est ça qu'on veut leur donner, redonner du pouvoir sur leur vie. (Judith)

Le second enjeu est celui du rapport à autrui. L'idéal de sauveur crée «un rapport d'aliénation entre les deux personnes où l'une des deux sera soumise à l'idéal de l'autre» (Parent et Boulianne, 2000, p. 2). L'abandon de ce rapport, et de l'idéal originel, entraîne «un renversement de perspective: partir de la demande de l'autre et de sa volonté de changer, tout en acceptant sa possible résistance. [...] D'un rapport d'assujettissement, nous passons à un rapport intersubjectif» (Parent et Boulianne, 2000, p. 2).

J'arrive avec mes clients, avec ma famille, je repars avec: «Bon, telle chose a été ciblée, est-ce que c'est vrai? Est-ce que vous admettez des choses, oui ou non? Est-ce que vous voulez que ça change? Etes-vous intéressés à ce que ça change?» Bon, après ça c'est: «Vous voulez développer tel scénario, on est rendu à ce scénario là, comment que vous allez faire pour vous rendre là puis qu'est-ce que je peux faire là-dedans pour vous aider?» (Henri)

Les zones de tension, qu'elles proviennent de fonctions conflictuelles ou qu'elles soient inhérentes à la rencontre avec un autre, ne peuvent trouver résolution qu'à travers la réflexion sur ses expériences et l'élaboration d'une éthique personnelle. Cette éthique s'appuie à la fois sur des normes professionnelles acquises lors de la formation et relayée, à des degrés variables, par l'institution et sur l'intégration d'expériences personnelles. Au sujet des principes éthiques retenus de leur formation, Henri et Judith se montrent particulièrement précis. Tous deux s'y réfèrent pour affirmer leur position face à l'autre. Leur pratique puise à l'approche de l'appropriation, modèle mis de l'avant dans leur milieu. Est-ce le fait qu'ils appartiennent au même milieu, le Centre jeunesse, milieu où les modèles de pratique sont plus prégnants qu'ailleurs? Ou alors que leur pratique s'inscrivant dans un cadre légal, ils sont davantage en situation d'avoir à trouver une place entre le contrôle et l'aide? Par ailleurs, l'éthique sollicite l'être derrière l'intervenant. Cette dimension de la pratique renvoie aux valeurs personnelles en ce qu'il représente un mode autonome de régulation (Legault, 1999). Etre professionnel passe par la croissance de soi. Comme le dit Marie, il faut «travailler ses faiblesses». La plupart des psychoéducatrices rencontrées se rallieraient à cet énoncé. Débutante dans la pratique, Marguerite considère ses remises en question nécessaires et manifestes de son professionnalisme. Étonnamment, c'est chez les intervenants masculins que ce discours apparaît le plus développé. Tant Henri que Simon insistent sur la part d'eux-mêmes qui participe à l'enrichissement de leur

pratique professionnelle. Simon exprime cette idée en affirmant que l'oeil du thérapeute reste toujours présent, qu'il se nourrit de toutes les situations qu'il côtoie quotidiennement. L'analyse et la réflexion contribuent à faire de soi un intervenant compétent, assuré. Henri et Simon prennent plaisir à ce processus qui, en retour, participe à leur développement personnel.

Ce qui est le fun, à partir du moment où je commence à travailler puis plus ça avance dans les années, ce qui est intéressant, c'est de voir comment tu modifies tes choses. Comment tu modifies tes perceptions, comment tu modifies ton comportement, comment tu modifies ta personnalité même, au fil des années. (Simon)

Changer, se mettre en mouvement fait partie d'une démarche de développement professionnel. «La pratique d'intervention est un de ces lieux de connaissance de soi, pour peu que l'on soit ouvert à l'interrogation» (Parent *et al.*, 1988, p. 312). La recherche d'une position, jamais définitive, qui allie sa personnalité, ses valeurs et ses responsabilités comme intervenant relève d'une éthique professionnelle qui s'enracine dans l'expérience au sens large. Peut-être est-ce le sens des paroles qui concluent l'entretien de Salomé?

Ce que je retiens de tout ça, au fur et à mesure que j'avance dans ma pratique, que je trouve important, c'est de toujours se laisser une place aux réajustements, parce que ça c'est constant, c'est constant il n'y a jamais rien qui est coulé dans le béton puis d'avoir une ouverture d'esprit, c'est comme une clé en quelque part pour réussir là-dedans, d'être capable de changer de regard, d'être capable de voir les choses différemment pour mieux avancer.

«Changer de regard» implique que l'intervenant tente d'occuper une position différente lui offrant une autre perspective sur son territoire de pratique. Les intervenants qui témoignent d'un tel changement de position y ont été d'abord poussés par «instinct de survie» avant que d'y constater des bénéfices cliniques pour les personnes qu'ils cherchent à aider.

4.3 Deux modèles de pratique

Pour illustrer de manière plus dynamique comment ces différentes dimensions de la pratique s'expriment à travers la parole des psychoéducateurs, cette dernière section de la présentation des résultats emprunte la forme de deux courtes monographies. Cette modalité permet de situer les thèmes majeurs dégagés des discours des intervenants dans une perspective diachronique, rendant ainsi compte de leur place dans une trajectoire qui s'appuie sur un avant et est appelée à se poursuivre au delà du moment précis de l'entretien. Le choix de ces deux informateurs, dont les récits de pratique serviront à exemplifier l'élaboration de leur représentation, ne fut pas chose facile. Parmi les perspectives possibles, il fallait en privilégier une qui, de notre avis, illustrerait à la fois des contrastes et des similitudes. Ainsi, puisque les cultures institutionnelles apparaissaient être des dimensions lourdes de la pratique des psychoéducateurs, tendant à en circonscrire des limites, nous avons opté pour deux milieux différenciés, l'école et le centre jeunesse. Par ailleurs, l'expérience jouant également un rôle important dans la conception de sa pratique professionnelle, nous avons privilégié des intervenants ni trop jeunes, ni trop expérimentés, pouvant à la fois porter un regard sur leur passé et se projeter dans un avenir. Marie et Henri possèdent une expérience de cette nature. La première travaille en milieu scolaire, le second occupe un emploi au Centre jeunesse. Après une brève présentation de chacun, leur témoignage sera analysé sous quatre grands thèmes: le cadre de référence professionnel, l'identité et la réalisation professionnelles, l'intervention et, finalement, la pratique avec les familles.

4.3.1 Marie

Marie travaille à temps partiel dans une école primaire, engagée à contrat pour offrir des services en rééducation du langage. À cet emploi, elle conjugue sa propre entreprise en éducation préscolaire. Bien que l'obtention de son baccalauréat date de six ans, Marie possède une expérience de travail de près de dix ans. Après une courte période en déficience physique, elle s'engage en milieu scolaire. Depuis six ans, elle est rattachée à la même école, comme «psychoéducatrice en rééducation du langage». Outre quelques

formations en stimulation précoce, Marie s'est récemment engagée dans une formation de deuxième cycle reliée à une approche thérapeutique. Marie est mère de trois enfants.

4.3.1.1 Le cadre de référence professionnel: abandonner de fausses certitudes pour découvrir ses réelles aptitudes

Marie témoigne d'un cadre de référence professionnel qu'elle reconnaît avoir beaucoup évolué depuis ses débuts. Elle rapporte deux mouvements à ce propos: la mise de côté du savoir appris au profit de l'utilisation de ses ressources personnelles et l'abandon d'un idéal salvateur pour une relation qui reconnaît l'autre comme responsable. Le savoir et la relation, objets de ces changements, s'interpellent l'un l'autre comme deux faces d'une même réalité.

Ainsi Marie parle de ses débuts comme une période marquée d'enthousiasme et d'idéal. Elle se revoit, forte de son bagage universitaire, affirmer des solutions, parfois au détriment des autres. «Arriver avec ses gros sabots», «défoncer les portes» sont des expressions qu'elle utilise pour illustrer sa manière d'être alors.

Tu commences à pratiquer, tu veux prouver de quoi aux autres. [...] Au début, tu arrives avec tes grands sabots, puis tu voudrais changer le monde. C'est ça que tu veux faire. T'arrives avec des nouvelles philosophies, t'arrives avec ton nouveau bagage puis on va essayer ça, on va essayer ça. [...] Puis autant que je n'avais pas réponse à tout au début de ma profession, des fois (je disais): «Bien oui, écoute, je l'ai appris moi là. Je sais, je sors de l'université.»

Partant de ce qu'elle observe aujourd'hui chez les plus jeunes, Marie croit que l'inexpérience la portait probablement à défendre sa place, à protéger son terrain. À cette époque, elle vivait avec la pression d'avoir à prouver sa compétence et d'obtenir rapidement des résultats. Sa pratique puisait dans un cadre de référence universitaire, livresque, théorique laissant peu de place à la créativité, à l'intuition ou à sa sensibilité. «Au début, admettons que j'aurais eu à intervenir avec un enfant, j'aurais cherché dans les livres, j'aurais fait confiance beaucoup plus aux autres qu'en moi-même, puis qu'en mes *feelings*» dit-elle. Marie semble avoir abandonné ce carcan issu de sa formation,

de la «théorie des autres» pour adopter son propre vêtement. Celui-ci est tissé de ses impressions, de ses intuitions auxquelles elle accorde valeur et qui guident ses actions. Ce cadre de référence, résultat d'un processus d'intériorisation de ses diverses expériences, lui permet aujourd'hui d'affirmer un sentiment de compétence. Elle explique le processus expérientiel qui l'a conduite jusqu'à cette confiance intérieure, confiance qui pour elle importe plus que toutes les formations acquises.

Je pense que professionnellement parlant, tu as beau faire les études que tu voudras, jusqu'à temps que toi-même en tant que professionnel, tu ne te dis pas: Tu es bon! Tu n'es pas excellent, tu n'es pas un ange mais tu as des capacités. Puis qu'on travaille nous autres mêmes notre confiance, on devient encore plus efficace. Quand on finit par avoir confiance, pas de là à dire qu'on est au dessus de tout le monde, pas dans ce sens là. Mais, quand on est comme moins réticent, qu'on se laisse plus aller, je pense qu'on est plus efficace aussi. Puis ça c'est une autre chose qu'on apprend, au fur qu'on travaille puis probablement aussi dépendamment quel processus que tu as fait, d'intériorisation. Puis moi, ça a toujours été ça, quand j'avais quelque chose à travailler, une faiblesse, je travaillais là dessus. Je suis encore de même. Je suis en art thérapie, puis l'art thérapie c'est exactement ça.

Ses expériences lui permettent aussi de témoigner d'une position à l'autre où elle se sent confortable. Son idéal salvateur a fait place à l'évidence que son pouvoir sur l'autre est limité et qu'elle ne détient pas seule les rennes du changement. Plutôt que vouloir à tout prix et porter entièrement cette responsabilité, Marie donne ce qu'elle peut et comprend que seul l'autre est maître du temps.

Je me casse moins la tête qu'avant (alors) qu'il aurait fallu absolument que je fasse des miracles, [...] des attentes aussi, des autres ... Puis je vivais des frustrations en quelque part parce que je me mettais comme: «Mais cet enfant-là va réussir en combien de temps?» Puis en réalité, ce n'était pas à moi à mettre le barème du temps. C'est la personne qui est devant moi qui le détermine lui-même. Ça c'est une autre affaire qu'on apprend puis en tant que professionnel, on vit moins de frustrations. Quand on s'aperçoit que c'est pas nous autres qui mènent le monde. Nous autres, on est là pour les aider, leur donner des moyens.

Marie a construit cette représentation de sa pratique sur le terrain, laissant volontairement de côté son bagage universitaire. Tant ses expériences professionnelles que son vécu parental contribuent à cette conception de la pratique qui se veut plus pragmatique que théorique, plus sensitive que rationnelle.

Mais c'est tout du vécu pratique qui m'a amenée à voir les choses différentes. En tout cas, je pense, à voir les choses différentes puis je m'aperçois qu'on réussit beaucoup plus rapidement à avoir des résultats, en tout cas moi, comparativement à avant. Je suis capable de travailler un objectif en deux mois (alors) que ça aurait pu me prendre six mois, avant. Parce que je me disais: «Non, je ne peux pas passer par ça.» Je vais me faire beaucoup plus mes liens rapidement, point de vue pratique dans ma rééducation. Si quelqu'un m'arrivait: «Quelle philosophie?» Oh non! tu me perds là, par exemple. Viens pas m'embarquer là-dedans. Puis c'est vrai que tu me perds. Puis c'est ça qui me manque. Tout le côté de l'université que j'ai comme tout oublié.

Toutefois, Marie se rend compte aujourd'hui qu'il lui manque les mots pour dire rapidement ce qu'elle voit. Ayant eu à côtoyer des stagiaires, elle prend conscience de la distance prise avec certains référents de sa profession.

Par exemple les stagiaires qui te demandent, ça fait tellement longtemps que je ne suis pas là dedans que je dis: «Wow, un instant, je vais réfléchir à ce que tu me demandes là.» Tout le point de vue théorique, puis tout ça, ça j'en reperds. On en reperd parce qu'on vient qu'on dit: «C'est beau le théorique mais il faut tomber sur le pratique». Puis on vient, à un moment donné, qu'on est en pratique puis on oublie, en tout cas dans qu'est-ce que j'ai fait là, le théorique. On vient qu'on a moins à dealer avec ça. Ça, c'est un petit peu une lacune que moi j'ai. Faut que je me remette le nez des fois... puis des fois je trouve ça comme plus, plus long puis plus dur à rembarquer là dedans.

*Ça, ça me manque. Faudrait que je me remette des fois à regarder. Je parlais des fois avec * pour le stage, pour la psychoéducatrice [...] puis je traduisais ce qu'elle disait à ma stagiaire. Parce qu'elle disait: «Bien écoute, ça fait deux ans qu'elle entend ces termes là, elle est supposée les connaître.» Oui, peut être mais moi ça fait 10 ans que je les entends, moins, puis des fois ça me perd. Je les comprends mais pour que ce soit plus clair il fallait que j'utilise mes propres mots. Comprends-tu ce que je veux dire? C'est un peu la même chose pour la pratique... pour moi en tout cas. C'est comme moins théorie ... pour moi je les vois comme plus sur le plancher des vaches. Mais quand j'arriverais pour faire un rapport, là ça me manque le côté pratique pour réussir à vraiment mettre sur mots théoriques. À la place de prendre un paragraphe, dire: «Bien c'est ça qu'il fait.» Ça, ça me manque. C'est ma faute à moi, ce n'est pas nécessairement la faute de la profession. Ce n'est pas la profession. C'est moi qui a dit ... tannée du théorique. On va tomber dans la pratique.*

La reconnaissance de cette limite n'ébranle pas pour autant l'assurance de sa compétence. C'est plutôt dans ses rapports avec les représentants du système de formation à la psychoéducation (une superviseure, une étudiante, l'intervieweuse) qu'elle semble éprouver une certaine gêne. Lorsque Marie dit qu'il faudrait qu'elle se remette à la théorie, il est difficile de départager entre une réaction de désirabilité sociale et un projet qu'elle ferait sien. Ses intérêts pencheraient plutôt du côté de moyens qui viennent appuyer le modèle de pratique développée jusqu'à maintenant, comme en font foi ses propos au sujet de sa formation en art-thérapie.

4.3.1.2 L'identité et la réalisation professionnelles: trouver terrain où faire valoir ses compétences

Marie se présente comme une psychoéducatrice assurée, ayant acquis suffisamment d'expérience et pouvant affirmer des valeurs professionnelles. Cependant, la position qu'elle occupe dans l'école limite la pleine expression de ses capacités, auprès des enfants d'une part et, d'autre part, auprès de son entourage professionnel. En effet, Marie ne conçoit pas devoir se limiter aux symptômes apparents, objet de sa fonction officielle. Elle admet élargir son rôle en travaillant l'estime de soi ou la motivation mais surtout, elle s'octroie la faculté d'intervenir sur des terrains attribués à d'autres professionnels. Marie rend compte de ses initiatives à sa directrice d'école, personne qui semble trouver crédibilité à ses yeux.

Sans nécessairement jouer dans la plate-bande, je ne vais pas devenir psychologue. C'est pas ça du tout. Mais, par exemple, le développement de l'estime de soi, si je rencontre cet enfant là, bien, pourquoi pas que je le travaillerais. En quelque part, je le travaille en dessous, je ne suis pas obligée de donner des compte-rendu sur tout, tout, tout ce que je fais

Je n'attends pas pour l'envoyer à Pierre, Jean, Jacques parce que je me dis qu'il n'a pas à vivre cette frustration là en plus. Il se sent à l'aise avec moi, pas parce qu'il ne se sent pas à l'aise avec l'autre, mais si il le sort là, bien coudonc. Puis ça c'est clair avec les autres intervenants que moi je n'irai pas travailler en profondeur mais si l'enfant a à sortir ses choses, à sortir ses frustrations, moi, je n'empêcherai pas un enfant de faire ça, certain. Il y en a d'autres intervenants qui ne trouvent pas ça nécessairement ... D'autres, un peu comme l'histoire de tantôt, c'est comme: «Bon, t'embarques dans ma plate-bande là», mais ce n'est pas une histoire de plate-bande, c'est le bien-être de l'enfant. Puis ça je suis assez convaincue là, à moins qu'un jour ma directrice me dise: «Bien non, tu ne le fais pas.» Là je n'aurais pas le choix là. Mais à date, elle a toujours été bien consciente de ça, puis bien correcte, elle m'a toujours dit de laisser les élèves... puis c'étaient les élèves en premier.

Marie porte un regard sévère sur son entourage professionnel: les intervenants ont peu de bagage et d'expérience, ce qui les amène à poser des gestes contraires au bien-être des enfants. Ils défendent leur champ d'intervention et véhiculent des perceptions négatives sur les enfants.

J'ai du bagage là dedans aussi. Mais c'est plus difficile pour moi étant donné que ce n'est pas dans mes plates-bandes. [...] Moi ça va être la rééducation en langage tandis que l'autre va intervenir sur l'estime de soi, puis l'autre, l'adaptation scolaire. [...] Mais je pense que c'est la non expérience, des fois qui nous dit: «Bien ça, c'est à moi, tu n'y touches pas.» Je trouve que dans ce temps là, les intervenants, les professionnels vont penser à eux-mêmes avant de penser aux jeunes.

Marie remarque également qu'elle est seule à tenir des dossiers et réussit plus et mieux que ses collègues à rencontrer les parents. Ses observations viennent renforcer son image de professionnelle compétente, image qu'elle tente d'ailleurs de faire valoir à certaines occasions. Mais elle semble craindre les réactions négatives à une telle affirmation. Son statut précaire d'intervenante à temps partiel augmente au caractère délicat de la situation. Marie dit «marcher sur des oeufs», elle ne veut pas risquer de perdre une place qu'elle apprécie.

Moi je disais: «Peut-être faire attention des fois quand on parle d'une classe, de ne pas dire "cette fameuse classe là" ou "les perturbateurs".» J'essayais d'enlever ça aux autres intervenants sans qu'ils le prennent: «Hey! je ne veux plus que vous fassiez ça!» Ce n'était pas dans ce sens là, peut-être dire: «On pourrait peut-être faire...» puis je me rentrais là dedans pour être sûre de ne pas être trop menaçante, «peut-être faire attention, ne pas parler d'eux comme perturbateurs, puis surtout pas devant eux.» Puis je trouvais ça dommage parce que je ne sais pas si c'est le peu d'expérience qu'ils ont ou si ils ne sont pas capables de faire comme un genre de rétrospective, mais ça, ça fait mal à la profession, ça me fait mal puis même, je l'ai dit à la directrice. Professionnellement parlant, je trouve ça dur de voir des choses comme ça. [...] Mais étant juste à temps partiel, puis étant toujours à contrat, on ne peut pas vraiment s'exprimer. Tu marches toujours un petit peu sur des oeufs parce qu'en quelque part, tu ne veux pas être mis de côté puis en quelque part aussi tu aimes ce que tu fais.

Marie a probablement connu des occasions où elle s'est montrée moins prudente qu'aujourd'hui. À un moment donné de son récit, elle rapporte que son expérience lui a appris à ne pas trop s'immiscer dans le champ d'intervention d'autrui.

Par ailleurs, Marie déplore ne pouvoir se ressourcer auprès de son entourage professionnel. Les raisons en sont multiples: la culture du milieu, la jeunesse de ses pairs, son temps de présence à l'école restreint, des relations occasionnelles et insatisfaisantes avec l'orthophoniste. Elle se dit toute seule dans son coin, «poignée dans sa petite bulle.» Marie manque de contacts avec des professionnels qui alimenteraient sa pratique et confronteraient ses orientations.

Pourtant on est beaucoup de professionnels, il y a une autre psychoéducatrice, un éducateur spécialisé dont la formation en réalité est orthopédagogue, un autre ortho, des enseignantes, des psychologues ... Il n'y a comme pas assez d'échanges. Ça, c'est un manque, pour moi, dans le sens que de ma profession il n'y a comme pas assez d'autres professionnels comparativement à quand j'étais avec la commission scolaire. Puis qu'il y avait vraiment des rencontres avec tous les spécialistes. On pouvait faire des échanges puis se donner des trucs d'intervention. Ça je trouve ça plus dur. Ça je trouve ça plus dur parce que je suis toute seule dans mon coin puis la seule aide que je peux avoir, c'est l'orthophoniste, qui vient une fois aux quatre mois ou une fois aux cinq mois.

Marie semble trouver que ses conditions de travail rendent difficile sa réalisation professionnelle. Davantage peut-être que les particularités de son entourage professionnel, elle juge que le fait de concilier deux emplois dans des champs différents limite son plein engagement dans l'école. Cette situation, qui dure pourtant depuis quatre ans, l'empêcherait de prendre une place d'aînée que l'assurance acquise l'autoriserait à assumer. Marie est à une étape où son identité et sa compétence professionnelles réclament des conditions qui en permettraient l'expression, ce qu'elle ne semble pas avoir actuellement.

4.3.1.3 L'intervention: porter attention à la relation et aux émotions

Marie occupe la majeure partie de son temps à rencontrer des enfants qu'elle évalue avoir des difficultés au niveau de l'expression verbale. Au plan strictement langagier, ses actions auprès d'eux consistent en des exercices d'apprentissage présentés sous formes de jeux ou de mises en situation. Elle fait aussi appel à des systèmes d'émulation et de récompense. Dans ses contacts avec les enfants, Marie exprime une sensibilité particulière à leurs émotions de gêne ou de honte. Il importe que les enfants prennent plaisir à la rencontrer.

Je vais utiliser beaucoup le rire avec les enfants pour justement dédramatiser qu'ils ont des difficultés. Moi-même je vais me tromper des fois [...] juste pour les faire rire un peu. Puis pour les rassurer que tout le monde peut se tromper. Puis je me suis aperçue que ça va mieux. Comme ça ils rient, ils ont du plaisir puis la période, c'est bien plus agréable pour eux [...]. Ils voient ça vraiment comme positif. Je parle pour les plus vieux. Pour les plus jeunes c'est OK, mais je parle pour les plus vieux. À un moment donné, c'est comme gênant un petit peu de sortir de la classe. Rendus en cinquième année, même en quatrième là, ils vont regarder les autres puis: «Ouais, comment ça que les autres ne sortent pas, c'est rien que moi.»

Cette sensibilité va de pair avec sa préoccupation pour les dimensions affectives sous-jacentes ou associées aux troubles du langage.

Je vais travailler en même temps toute la confiance en eux autres. Comme j'expliquais à ma directrice, c'est bien beau travailler le langage mais si cette personne là a une mauvaise estime d'elle, que je fasse n'importe quoi, je ne pourrai pas travailler son langage avant de travailler son estime d'elle.

Elle confère à la relation une place première dans son modèle de pratique. Un contact de qualité avec l'autre constitue le dénominateur commun à l'ensemble de ses expériences de travail. Il est si facile de «défaire» un enfant ou un adulte ...

Je pense, pour notre profession, (que) c'est le contact qui est le plus important. C'est vraiment ça qui est le plus important. C'est sûr qu'il t'en faut du bagage puis qu'il faut que tu fasses des liens puis des causes à effets, tout ça. Ça, je suis bien d'accord avec ça mais dans toutes les professions (sic) que j'ai faites, remarque que j'ai pas d'expérience à tout casser non plus là, mais ça a toujours été le contact. Puis je me dis quand le lien, le contact est fait, ça coule beaucoup plus facilement. Tu peux plus prendre le temps après. Ça va plus venir aussi graduellement.

4.3.1.4 La pratique avec les familles: conseiller avec sollicitude

Dès ses premières années de pratique, Marie dit s'être préoccupée de l'entourage de ses clients, même si ses initiatives étaient parfois contestées par ses pairs.

Quand j'étais pour la commission scolaire, j'étais de celles qui rencontraient énormément les parents. Puis à un moment donné il y a d'autres intervenantes qui m'avaient mis des bâtons dans les roues parce qu'elles disaient: «Tu n'es pas enseignante toi, tu n'as pas x rencontres à respecter par année puis tout ça.» J'ai dit: «Oui, mais j'ai-tu un nombre de rencontres à respecter aussi en quantité?» [...] «Bien là, moi, pour l'instant je m'organise avec la direction.» C'est sûr que si tu coupes tout le temps d'intervention que tu as auprès des enfants pour rencontrer les parents, ils vont dire: «Slaque un peu, c'est l'enfant qu'il faut que tu rencontres.» Mais j'étais dans les nouvelles intervenantes qui rencontraient beaucoup les parents parce que je me disais: c'est la meilleure façon, le parent sait où on s'en va, puis si les parents se sentent concernés, ça va aller plus vite parce qu'ils vont travailler avec nous autres. Si les parents se sentent non

concernés et non impliqués [...] bien l'objectif, ils ne le travailleront pas, ça finit là. [...] Pour moi, ça a tout le temps été bien, bien important. Puis j'ai une facilité là dedans, dans le sens que je me sens bien aussi.

Déjà elle se sentait à l'aise à rencontrer des parents. Elle avoue toutefois qu'elle était un peu anxieuse lors de ses premiers contacts avec ceux-ci, les sentant sur la défensive. Elle rapporte une situation vécue lors d'un stage alors que sa superviseure lui fait remarquer l'image négative qu'elle projette à une mère et qui l'empêche d'avoir un bon contact avec elle. Cette «leçon» marquera sa pratique ultérieure.

Ça m'est toujours resté dans la tête, puis quand j'ai des stagiaires, je leur fais faire le même processus. Elle m'avait dit: «Quelle image que tu projettes à cette maman là? Quelle image que tu as d'elle?» «Je ne sais pas, mais il me semble qu'elle pourrait vouloir plus pour son enfant, pour l'aider, c'est son enfant.» Elle dit: «Quelle image que tu penses que toi tu lui projettes?» Là je la regarde: «Que ce n'est pas une bonne mère». Elle dit: «Oui. Si tu lui projettes que ce n'est pas une bonne mère, penses-tu qu'elle va avoir un bon contact avec toi?» J'ai dit: «Non, jamais de la vie.» C'est sûr qu'on a tendance quand on n'a pas beaucoup d'expérience à partir avec nos gros sabots puis tasser les portes puis vouloir aider puis en réalité on n'aide rien puis on n'aide personne.

Ainsi, elle porte aujourd'hui un regard indulgent sur les difficultés vécues par les parents. Ceux-ci font leur possible mais manquent de connaissances quant aux besoins des enfants. Ils sont souvent découragés, voire «détruits parce qu'ils vont se faire enlever la garde de leur enfant.» Certains présentent aussi des problèmes de toxicomanie. À ce tableau explicatif s'ajoute la culture autochtone qui ne s'accorde pas nécessairement aux normes ou valeurs mises de l'avant par le système éducatif.

Ça ne leur a pas été transmis nécessairement de la même manière comment enrichir, exemple, le vocabulaire ou enrichir les connaissances de leurs enfants. Ça va être plus côté pratique qu'ils vont pouvoir être capables d'enrichir leurs connaissances. C'est carrément à cause de la culture. [...] Le taux de décrochage est secondaire deux, secondaire trois, la majorité ne finissent pas leur secondaire. Fait qu'ils ne voient pas nécessairement l'intérêt à ça. Puis ils ne le transmettent pas nécessairement à leurs enfants fait que le taux d'absentéisme est énorme. Ils n'ont pas à le justifier non plus, à le faire. Mais ça s'améliore.

Les autochtones présentent un «genre de vie.» Disant cela, Marie ne porte aucun jugement et conserve un ton indulgent. Ainsi, elle se garde d'interpréter l'oubli d'un rendez-vous comme un trait strictement culturel tout en reconnaissant que le temps n'est pas vécu par les autochtones de la même manière que chez les Blancs. Elle dit avoir appris à vivre avec cette contrainte, à ne pas se sentir responsable d'un tel comportement.

On est plus speedé, nous autres les Blancs puis j'ai rendez-vous, j'ai rendez-vous, j'ai rendez-vous tandis qu'eux autres: «Ah, j'ai oublié mon rendez-vous, ce n'est pas grave». Ils ne font pas juste ça avec nous à l'école, ils font ça à l'hôpital ... Pour eux, ce n'est rien de dramatique, on en reprendra un autre puis c'est tout. Ça j'ai appris à ... je ne les juge pas là-dedans, je ne leur dis pas: «Bon, ce n'est pas des bons parents». Ils ne viennent pas au rendez-vous puis c'est tout.

Cette perception se concrétise dans l'adoption d'attitudes empreintes de compréhension mais aussi dans l'établissement d'une relation de réciprocité avec les parents: elle peut les aider et ceux-ci peuvent l'aider, en autant que chacun joue adéquatement son rôle.

Un parent, si tu veux qu'il t'aide pour travailler auprès de l'enfant, donne-lui les moyens puis dis-lui qu'il est capable puis que c'est un bon parent puis il va t'aider puis donne-lui une petite tape sur le dos. Mais si c'est toi le professionnel: «Occupez-vous pas de tout ça madame. Lavez-vous en les mains» puis après plains-toi que ça n'aille pas. Voyons donc là!

Comme professionnelle, elle a des obligations envers les parents, notamment obtenir leur autorisation et les informer des actions effectuées auprès de leurs enfants. Comme parents, ils ont des connaissances à partager et des responsabilités à assumer.

Vos enfants, c'est vous autres qui les connaissez le plus. C'est sûr que nous, on le connaît en milieu scolaire. Mais, tout le fin fond là, c'est les parents qui connaissent le mieux leur enfant. Ça ne veut pas dire qu'ils vont être capables de mieux travailler pour avoir un résultat. Souvent, nous-mêmes en tant que parent, on réussit moins bien à avoir un objectif qu'un pur étranger.

Je les encourage mais quand j'ai besoin de quelque chose par exemple je leur demande puis même à la limite je vais talonner. Je vais rappeler: «Il me faut ça puis je ne l'ai pas encore. Est-ce possible pour...» Puis ça c'est clair avec eux autres, moi je ne ferai pas les démarches à leur place... ça a été ça un bout de temps.

Ses actions auprès des parents peuvent être classées sous deux grandes catégories: les actions de type éducatif reliées directement à son mandat et les actions relationnelles qui elles, s'attardent aux états émotifs des parents. La première catégorie comprend la transmission d'informations sur les apprentissages de l'enfant et de stratégies, de «trucs», pouvant poursuivre l'intervention à domicile. Marie souligne que la communication aux parents doit être régulière et franche. Ce principe lui est dicté par sa propre expérience parentale.

Il faut toujours y aller étape par étape. C'est pour ça que je n'attends pas la remise de mes bulletins... J'ai plusieurs... un petit rapport puis un petit bilan d'évaluation de l'enfant. Je n'attends pas à la dernière minute avant de leur faire part c'est où leurs forces puis c'est où leurs faiblesses. Pour ne pas qu'ils arrivent: «Ah! elle ne nous a jamais parlé.» Un peu ce qu'on peut vivre des fois avec nos propres enfants en milieu scolaire quand l'enseignante décide de ne pas donner de comeback aux parents au fur et à mesure.

Mais c'est à la seconde catégorie d'actions qu'elle semble accorder le plus d'importance et qui, d'une certaine manière, fait sa marque. Ayant foi en la primauté du contact, elle insiste sur l'écoute à porter aux réactions affectives des parents et sur l'énonciation de paroles qui cherchent à rassurer ou à encourager. Avant toute autre intervention, elle manifeste compréhension et compassion.

Je ne veux pas leur cacher non plus la vérité, je leur dis de toute manière, les faits je les dis, mais peut-être leur amener ça doucement. Puis souvent je vais leur dire: «Je ne veux même pas que tu m'en parles tout de suite de ce que tu ressens. Pars avec ça, puis reviens à la place.» Parce que souvent les premières sensations, c'est de la frustration, de l'agressivité, quand on a eu une mauvaise nouvelle c'est bien rare que c'est youppi là. Fait que ça ne sert à rien de sortir les premières choses parce que souvent c'est de l'agressivité. Si ils ont le goût vraiment de m'en parler, je leur dis, je les laisse aller.

Marie profite parfois de ces interactions empreintes d'indulgence pour suggérer au parent une autre façon de faire; elle touche alors au champ plus large des pratiques parentales, champ qui ne relève pas directement de son mandat.

Je vais peut-être mettre plus mes gants blancs avant de les aborder pour leur faire prendre conscience, premièrement, en leur donnant une petite tape dans le dos: «Je le sais que ce n'est pas facile (de) tout le temps vivre avec un enfant qui vit des difficultés scolaires, langagières, etc. Je le sais que vous faites votre gros possible.» Là j'arrête qu'on pourrait peut-être essayer, exemple, de les coucher plus tôt.

Marie considère avoir un «beau rôle» auprès des parents, étant donné que sa fonction ne l'oblige pas à aborder les difficultés comportementales des enfants ni à agir d'autorité vis-à-vis des parents.

C'est sûr que c'est moins menaçant. Moi, je ne parlerai pas avec l'enfant pour problème de comportement, je ne parlerai pas de ça avec le parent. Moi je suis comme moins menaçante que les autres. En partant il faut être conscient de ça. Parce que les autres disaient: «Je n'ai pas eu aucun parent moi ce soir». Là je le regarde: «Es-tu sérieux? Moi, ils sont tous venus.» En quelque part, je trouve ça le fun. Puis peut-être que je penserais la même chose qu'eux si j'étais en comportement.

Marie exprime de l'aisance dans ses relations avec les parents et se montre heureuse de n'avoir jamais fait face à un rejet de leur part. Pourtant, elle laisse entendre qu'elle n'est pas à l'abri d'une telle réaction, qu'elle aura sûrement à vivre un jour.

Depuis le temps là, je n'ai jamais eu un parent qui est parti d'ici en disant: «Bon, je ne veux pas que mon enfant se fasse suivre par elle.» Parce que je le sais que dans la profession ça arrive ça, assez régulièrement même. Manque d'affinités (avec) le parent, pas nécessairement (avec) l'enfant, le parent, manque d'affinités avec l'intervenante, oui. Il y en a. Je n'ai pas vécu ça. Je vais sûrement le vivre.

Sur cette même lancée, elle rapporte une situation où un enfant avait refusé de recevoir ses services. À ce moment, elle avait dû prendre le temps d'analyser l'événement pour ne pas s'en tenir responsable, ne pas le «prendre personnel». Marie se dit «trop sensible.» Elle est facilement touchée par les émotions ressenties sous le regard des autres. Jusqu'à maintenant, sa sensibilité a été ménagée par les circonstances de sa pratique. Actuellement, le rôle qu'elle tient face aux parents la place à l'abri de possibles réactions négatives de leur part. Entrevoit-elle la fin probable de ces conditions exceptionnelles? Ou se prépare-t-elle inconsciemment à rencontrer des

situations qui la renverraient à ses propres limites? C'est peut-être là un enjeu de son devenir professionnel.

4.3.2 Henri

Henri a obtenu son baccalauréat en psychoéducation il y a cinq ans. Il travaille en centre jeunesse depuis six ans, d'abord à l'interne auprès d'une clientèle adolescente et, depuis trois ans, comme «éducateur en milieu naturel.» À ce titre, il rencontre des enfants dont le développement a été jugé compromis suivant l'application de la Loi de la protection de la jeunesse. Même si ses actions professionnelles ont comme cible les enfants, Henri considère que son «milieu de travail, c'est dans les familles, dans la maison» et, si nécessaire, à l'école. Il a bénéficié de quelques formations offertes par son milieu de travail: suicide, approches systémique et de l'appropriation. Henri est père d'un enfant.

4.3.2.1 Le cadre de référence professionnel: concilier diverses influences dans une synthèse significative pour soi

Henri témoigne d'un modèle de pratique qui puise à la fois dans sa formation, dans la culture institutionnelle et dans son expérience. Dans un premier temps, il définit ses actions en utilisant le «nous», comme s'il se référait à un modèle ambiant. Plus loin dans son récit, il fait mention d'une formation en appropriation offerte par le Centre jeunesse mais qu'il considère être un rappel de ce qu'il a appris à l'université.

On a eu dernièrement une formation, l'appropriation, c'est l'empowerment qu'ils appellent. Ça, c'est rien de nouveau, c'est des choses que j'avais apprises à l'université dans ma formation justement de psychoéducateur où dans le fond c'est de responsabiliser ton client, qu'il se prenne en mains, mais dit avec des termes différents.

Dans ce cas, le modèle institutionnel prolonge et valide des éléments retenus de sa formation en psychoéducation. Mais plus souvent, Henri constate que ses connaissances théoriques au sujet des problématiques lui sont peu utiles; tout au plus seront-elles vulgarisées.

C'est évident que des fois à l'occasion j'utilise peut-être plus... quand on parle de concepts, le carencé affectif, le délinquant, le manipulateur, comment travailler avec un abusé sexuel ou un abuseur sexuel. Ça j'y touche moins, ça va être plus: «Bon, asteure qu'on le fait, comment?» Des fois avec des parents c'est sûr qu'on a besoin d'aider un peu plus: «Bon, vous êtes victime de violence avec votre conjoint, okay, qu'est-ce que...» mais j'essaie de vulgariser le plus possible mon intervention. C'est un peu ça.

Les arguments d'un discours amer qui constate un écart de taille entre le cadre de référence appris et celui nécessité par sa fonction se trouvent pourtant nuancés, voire contredits, quand Henri aborde son propre modèle de pratique. En effet, malgré l'absence de reconnaissance de ses compétences cliniques, celles-ci demeurent des références importantes pour baliser ses actions.

Tout à l'heure je parlais peut-être que l'intervenant éducateur était beaucoup moins clinicien, mais cette partie-là on doit la posséder encore parce que sinon, ce qui arrive souvent, c'est que ton enfant il est ciblé par le Centre jeunesse, par la Protection de la loi de la jeunesse et on peut s'enligner sur des mauvaises pistes. L'intervenant qui veut juste faire de l'action peut travailler n'importe quoi avec ton jeune parce qu'il est rendu sur la Loi, il est scruté sous la loupe: «Ah! ça c'est mauvais, ça c'est mauvais, ça c'est mauvais.» Il faut s'en tenir à des balises qui sont déterminées assez vites dans notre mandat, dans notre plan d'intervention et c'est le spécifique qu'on travaille. [...] Il faut travailler l'abus sexuel ou les conséquences de l'abus sexuel, il faut être vigilant de dire: «Ça c'est des choses qui appartiennent aux enfants normaux de 6 ans.»

Les propos de Henri laissent entrevoir un modèle de pratique qui, finalement, s'accommode du modèle institutionnel tout en restant fidèle à sa formation. Malgré des conditions adverses, celle-ci occupe un espace sensible de son cadre de référence professionnel: elle lui a donné de «belles qualités», «une bonne base pour intervenir», des connaissances qui lui permettent de distinguer le normal du pathologique.

Henri puise également dans ses expériences, professionnelle et parentale. Celles-ci viennent nuancer un modèle d'intervention enraciné dans l'image du clinicien retenue de sa formation. Elles l'amènent à voir et à croire qu'une intervention centrée sur l'établissement d'une relation éducative entre enfant et parent peut s'avérer une approche efficace.

Je remarque aussi avec l'expérience, puis aussi avec mon expérience avec mes enfants que c'est simple l'investissement que tu peux donner à tes enfants, une présence tant en quantité qu'en qualité, honnête, franche, puis là j'enlève tout ce qui est des grosses théories cliniques. Juste ça, quand tu réussis à mettre ça en place puis (que) tu as un désir de le faire. Ça ne te protège pas du reste, de ce qui peut se passer à l'école et tout ça, mais quand tu peux mettre ça en place, tu crées une bonne relation, ton enfant il ne risque pas de tomber de haut, de faire des comportements très inadéquats puis j'y crois, parce que c'est quelque chose qui est facile à comprendre, qui est facile à faire ... c'est le gros bon sens.

Ce recours à l'expérience personnelle comme source de savoir professionnel comporte une certaine forme de plaisir, celui de la découverte de soi.

Mais je suis bien aussi là-dedans puis ça me permet de mieux me connaître [...]. Je fais juste penser beaucoup plus (à) moi aussi quand j'étais adolescent, quand j'étais plus jeune, la relation que j'entretenais avec mon père, ma mère puis je la comprends mieux. Puis je suis à l'aise avec mon enfant aussi, tu fais des liens en quelque part.

Finalement, en dépit de ses désillusions quant au modèle de pratique idéalisé au terme de sa formation, Henri témoigne d'une certaine assurance professionnelle qu'il explique par l'intégration de sa formation et de ses expériences. Il dit avoir bien «digéré» les événements vécus depuis ses débuts et avoir profité de superviseurs qui l'ont aidé à trouver une position de service à l'autre. Il se présente comme «un coffre à outils» que l'autre a le choix d'utiliser ou non.

Je pense que tu apprends de ce que tu as vécu, ce que tu es avec les autres, avec ce que tu as appris dans les livres. À un moment donné, tu mélanges tout ça puis ça te permet d'être plus confiant dans ce que tu crois, d'être confiant dans tes valeurs, dans ce que tu représentes auprès du jeune puis d'être honnête, d'être transparent tout en étant quand même éloigné, si on veut, un peu, affectivement de ton client. Ça te permet je pense de bien saisir la situation, puis en même temps, comme intervenant, ça permet de bien vivre, sinon tu risques des fois de tomber sur le dos. [...] Je vais te donner

l'exemple de tout à l'heure, les abusés sexuels. On a des fois à rencontrer le parent qui est l'abuseur et la petite fille qui est dans le même milieu. Bon peut-être que l'abus a été fait il y a X temps mais on a à recréer le lien entre les deux puis des fois ça rentre en conflit un petit peu au niveau de nos valeurs mais c'est là que tu cherches le besoin, l'être qui est en arrière de ça, la petite fille qui veut recréer un lien avec le papa puis qui se reprend en main, je pense que c'est ça.

4.3.2.2 L'identité et la réalisation professionnelles: chercher réponse aux attentes déçues

Lors de ses premières années de pratique, Henri semble avoir connu une situation où ses conditions d'exercice permettaient sa réalisation professionnelle. Poursuivant la fonction occupée durant ses stages aux services internes du Centre jeunesse, il agit alors comme éducateur et «fait tout». La structure alors en place délimite clairement les rôles entre éducateurs et travailleurs sociaux: chacun fait tout mais sur des terrains distincts. Le travail se fait alors en équipe donnant une orientation à ses actions et amenant une responsabilité collective des clients.

On n'était pas des psychoéducateurs, on était des éducateurs mais on était beaucoup plus reconnus, beaucoup plus acceptés puis on savait où est-ce qu'on s'enlignait, on avait des programmes.

Cette conjoncture «idéale» n'est plus. Henri perçoit aujourd'hui son environnement de travail comme étant désorganisé: il n'offre pas lignes de conduite et semble laisser ses intervenants seuls à eux-mêmes.

L'établissement ne nous donne pas de grandes lignes, on favorise beaucoup plus l'individualisme et bon, j'en ai développé une force, mais ... À l'interne, je faisais partie d'une équipe d'éducateurs, on était six ou huit dépendamment et nos clients c'était à l'équipe. Ici, ce n'est pas ça, c'est tes clients, tu t'organises avec ça. C'est sûr qu'il y a des avantages en quelque part mais en gros, au niveau du sentiment professionnel, c'est épuisant.

Outre le poids de cet isolement, Henri déplore le temps perdu aux réorganisations. Bref, Henri dresse un portrait plutôt négatif du contexte dans lequel évolue actuellement sa pratique.

Il faut être quelqu'un de solide parce que je suis certain que je brûle plus d'énergie face à l'établissement, je dois en avoir au moins 60, 70% qui est brûlée là plutôt qu'avec les clients ... Beaucoup d'incohérence, beaucoup de choses inutiles, inadaptées dans le fond, qui me permet de ne pas être aussi performant, je pense, auprès de mes clients puis de répondre à un plus grand bassin de clients.

Comparativement à ce qu'il a connu à l'interne, il ne sent pas reconnu dans sa formation par l'institution. On «l'utilise», on le «sous-paie pour sa qualification.» Les propos de Henri tendent à montrer l'existence d'un décalage marqué entre la fonction apprise et attendue, d'une part et la fonction effective et prônée d'autre part. Ainsi, Henri dit qu'il doit «arrêter de penser clinicien.» Alors que sa formation l'avait préparé à mener des entrevues thérapeutiques, à l'image du psychologue, cette compétence est rarement sollicitée dans son milieu de travail.

On a beaucoup de crises d'identité au niveau du Centre jeunesse, au niveau des éducateurs: je suis psychoéducateur et je suis engagé à titre d'éducateur. L'éducateur, il y a une grande différence, il ne fait qu'agir à peu près. Alors que psychoéducateur tu réfléchis un peu plus, on a été plus formés sur faire des entrevues, individuelles, plus de thérapie si on veut. Alors qu'à l'externe, en milieu naturel, on met ça de côté, c'est plus créer des liens de confiance, faire des activités, améliorer des situations, mais c'est dans le «faire avec». Puis souvent on se cherche [...] des définitions très cliniques alors que ce n'est pas ça. Il faut arrêter de penser clinicien, en quelque part.

Le système professionnel, tant celui de la formation que celui de l'emploi, fait obstacle à une identification spécifique. Henri remarque qu'il y a «beaucoup trop de multitude de programmes, ce qui fait que ça nous permet peu de vraiment se différencier. On se mange un peu la laine sur le dos.» Par ailleurs, sur le terrain, tous les intervenants, quelle que soit leur formation finissent par se ressembler: «c'est le vocabulaire qui change, mais l'idée en arrière est toujours la même, travailler en relation d'aide, en thérapie.»

Malgré ce constat d'une dilution des identités spécifiques, dilution à la fois critiquée et acceptée, Henri manifeste une certaine envie du statut des travailleurs sociaux; ces professionnels sont reconnus et représentent des «personnes importantes du bureau parce qu'ils portent sur leurs épaules le cadre légal» de l'intervention. Or lorsque cette possibilité lui est offerte, il ne l'accueille pas comme une solution valable. L'enjeu est

ailleurs, dans une issue qui concilierait une reconnaissance officialisée par un statut et des conditions salariales *ad valorem* et son identité forte d'intervenant. Ce dilemme semble tout contenu dans les propos suivants:

Je n'ai malheureusement pas la chance d'être reconnu, de travailler comme psychoéducateur. J'ai changé ma vocation si on veut là, mais on y tient, on y pense, il y a plusieurs choses qui m'ont été apportées puis qui continuent à m'apporter, mais des déceptions aussi parce que d'avoir fait un bac, on s'attendait à quelque chose peut-être de plus là.

Henri se dit tenté par la pratique privée. Il exprime toutefois une certaine crainte devant cette possibilité, sa formation lui apparaissant insuffisante à cet effet.

Je souhaiterais effectivement m'actualiser comme psychoéducateur, sauf qu'au niveau du Québec c'est peu de chances, au niveau du Centre jeunesse c'est impossible. Après ça, ce serait peut-être de prendre un grand coup puis d'aller de façon professionnelle et de partir à mon compte, mais c'est des choses qui sont épineuses un peu. Je trouve que la formation de psychoéducateur est une belle formation mais elle est beaucoup trop large. L'expérience que je vais avoir acquise au Centre jeunesse peut-être qu'elle va m'aider plus tard si je veux partir à mon compte.

En-dehors de cette issue, qu'il ne semble pas envisager à court terme, Henri perçoit qu'il existe aussi des solutions à l'intérieur du système institutionnel. Quitter le terrain pour occuper une fonction de conseil auprès d'autres intervenants comblerait l'écart entre ce pour quoi sa formation l'a préparé et l'organisation des rôles défendue en centre jeunesse.

I: Puis qu'est-ce qui ferait que tu pratiquerais la psychoéducation dans le même milieu, ici?

Dans ce milieu-ci, être psychoéducateur, je serais en charge soit d'une équipe, je serais soit superviseur, soit que je serais conseiller à la programmation. Je suis très loin de ça.

I: Puis tu ne ferais pas de terrain?

Je ne ferais plus de terrain effectivement. Effectivement.

Mais, finalement, «c'est sûr qu'être psychoéducateur, avoir le titre ce serait intéressant ... même sur le plancher.» Par delà ses ambitions déçues, Henri maintient un fort intérêt pour la pratique. Comme il le souligne lui-même, sa préoccupation actuelle est

de renforcer un modèle de pratique qui lui semblait pourtant, au départ, peu conforme à l'image de sa formation.

Je veux m'appliquer beaucoup plus à ma relation d'aide, ma relation de confiance. C'est sûr que pas besoin de grand livre pour rentrer en relation avec un enfant de dix ans, c'est: «Prends le ballon, viens-t-en, on s'en va jouer au hockey ou au football puis bon, tu as aimé ça? Oui, okay, qu'est-ce que t'as aimé puis...» Je pense que c'est créer mon lien, puis après ça tu tiens en tête le développement normal de l'enfant qui là, ne l'est pas, puis essayer de trouver l'équilibre avec ... de rejoindre ça. J'en lis peu, j'ai vu des bons livres là, moins intéressants, certains aussi c'étaient des pelletées de nuages, en tout cas ... C'est ça en gros, «faire avec», je cherche beaucoup plus à maximiser ça.

4.3.2.3 L'intervention: aider plus que contrôler

Henri parle peu des interventions qu'il pose envers les enfants, pourtant la cible première de son action. Il semble aller de soi que les sujets de sa pratique sont aussi les parents et les milieux de vie de l'enfant. Ses interventions prennent place dans un contexte de judiciarisation où les parents demeurent responsables de leurs enfants. Ce principe de responsabilisation va jusqu'à l'adoption d'une position de service à l'autre plutôt que de décider pour lui.

On implique toujours le parent parce que c'est important que le parent sente qu'il est responsable de cet enfant-là, qu'il a des responsabilités, qu'il est autoritaire et que, légalement, c'est lui la première personne qui est responsable de cet enfant-là. C'est ce processus-là qu'on essaye de mettre en place.

L'approche est beaucoup plus systémique, je touche plus aux amis, l'école, la famille, de chercher les solutions qui appartiennent aux clients. J'avais toujours ce principe-là pareil, ce n'est pas nous autres qui changent le client, le client se change avec notre aide... mais c'est plus vrai à l'externe.

Pourtant, lorsqu'il définit formellement sa fonction d'éducateur en milieu naturel, Henri dit devoir se préoccuper d'abord de l'enfant en relation avec son milieu, à l'inverse du travailleur social, ou preneur en charge de dossier, qui intervient sur les capacités parentales. Mais, comme il le souligne, ce partage de fonctions demeure théorique car dans les faits ses actions concernent aussi les pratiques parentales. Des «zones grises»

existent entre les mandats de l'un et de l'autre. Au surplus, les fonctions des deux intervenants devraient se compléter.

Mais règle générale, le travailleur social tend à améliorer les capacités parentales et l'éducateur va beaucoup plus miser sur ... La cible va être beaucoup plus l'enfant, développer ses capacités à trouver un meilleur équilibre avec son environnement en général.

I: En même temps tu me disais tout à l'heure tu ne peux pas, non plus, ne pas travailler avec le parent.

Non, effectivement, on appelle ça une zone grise entre les deux professions. Ça demande, je pense, une complicité entre les deux intervenants, dans le plan d'intervention, dans le P.S.I. (plan de services individualisé) où on peut vraiment s'enligner.

Dans la réalité, Henri note que la collaboration avec le travailleur social se fait au cas par cas, que nul modèle de pratique conjointe n'est encore à point. «L'arrimage entre les deux professions, le mariage, n'est pas fait encore puis dépendamment de la capacité de l'intervenant, dépendamment des valeurs, ça pourrait être tout seul ou en équipe» précise-t-il.

Depuis un an, une réorganisation des services est en cours au Centre jeunesse qui veut que les éducateurs deviennent également en charge légale des familles. Pour Henri ce changement, motivé par des contraintes financières plus que cliniques, est peu souhaitable. Il perçoit difficilement comment concilier relation d'aide et contrôle.

Le gros conflit que ça génère, c'est qu'on se base beaucoup sur notre lien de confiance, notre présence, beaucoup plus de présence auprès de la famille, donc une complicité qui se crée, les clients sont moins sur la défensive quand ils nous voient, ils peuvent se confier, qu'on peut les aider. Alors qu'avec l'article 33 on porte les deux chapeaux si l'on veut: en même temps qu'on offre de l'aide, on a un service d'aide, en même temps aussi on est la Protection de la jeunesse. Donc si tu me dis que tu as frappé ton enfant hier, ça se peut que je prenne ça contre toi et que j'aille à aller au tribunal. C'est assez difficile après ça, cliniquement parlant: c'est moi qui t'amène au tribunal parce que tu m'as raconté des choses puis tu ne veux pas de services et après ça je vais continuer à travailler avec toi.

4.3.2.4 La pratique avec les familles: supporter le projet de changement défini conjointement avec les parents

Henri dit avoir toujours cru en la nécessité d'intervenir sur le milieu familial, souvent la source des difficultés du jeune. Autrement, l'intervention demeure en contexte artificiel. Le passage des services internes aux services externes du Centre jeunesse lui permet de concrétiser cet idéal.

Souvent à l'interne c'est justement la grande question. Oui, le jeune, on peut peut-être travailler mais dans un contexte artificiel. Qu'est-ce que ça va donner quand il va arriver chez lui, est-ce qu'il y a un travail qui a été fait? De façon très béhavioriste, nananne puis bon comportement, sauf que devant un parent qui est très négligent ou qui est la source, souvent, de la problématique du jeune, comment on va réussir? À l'externe, tout de suite j'ai eu la chance de ... ce que j'idéalisais, je vais pouvoir le mettre en place.

Henri observe que les parents qu'il rencontre négligent, au sens large, leurs enfants et ne savent répondre à leurs besoins. Eux-mêmes n'ont probablement pas été «investis» comme enfants.

À six ans, des troubles de comportement sérieux, étiquetés à un enfant, c'est dur à avaler, c'est dur à croire. C'est souvent relié à une négligence parentale, très présente. On a des parents qui sont des enfants eux-mêmes, ils ont eu probablement un passé très pénible, très difficile, pas d'adultes qui ont investi, donc l'enfant qui a six ans doit répondre aux besoins souvent du parent, et il faut qu'on inverse ça.

Ces parents vivent souvent dans un environnement de pauvreté et d'isolement social. Cet isolement s'observe de pair avec un sentiment de dévalorisation: les images négatives reçues de l'entourage poussent d'autant à se retrancher du monde. Henri vise donc à redonner confiance en soi et pouvoir sur sa vie. Il se garde de se montrer supérieur au parent et d'imposer ses propres valeurs.

De me remettre à un niveau beaucoup plus égal aux clients, de ne pas avoir l'air d'être quelqu'un au-dessus de ses affaires auprès du client, c'est quelque chose que je n'ai jamais accepté, (que) je n'accepte pas parce que je ne trouvais pas que ça aidait le client plus qu'autre chose, puis en même temps si justement il était inadapté ou négligent, tu le confirmais avec ton statut de supériorité. Puis c'est des choses que, comme je disais, ça s'est confirmé, ça s'est actualisé beaucoup plus rendu à l'externe.

Se considérant assez distant de nature, il arrive à concilier ce qu'il est et la fonction qu'il occupe.

Aussi, à un moment donné, c'est plein de situations, on se retrouve avec 10, 12, 15 dossiers où est-ce que ... la violence mais aussi de la négligence, va-t-il manger à soir? Si il fugue, est-ce que la mère va courir après ou bien elle va attendre en fin de semaine pour appeler la police? C'est là que je parlais là de développer une certaine carapace, puis en même temps, s! ça c'est mes valeurs, ça c'est ce que je ferais moi pour mon enfant, mais eux autres ils sont rendus à tel stade, avec telles valeurs, avec tel vécu, donc on va respecter cette affaire-là, on ne va pas imposer, on pourrait aider, on pourrait peut-être, à moyen terme, montrer nos valeurs, si ils les prennent ou si ils ne les prennent pas, en tout cas ça pourrait peut-être les aider, mais c'est là qu'il faut faire la séparation. C'est comme ... dans le milieu assez souvent, ne pas faire plus que le client peut faire.

Concrètement, il partage avec ses clients des moments de vie, des activités censées faire vivre de nouvelles expériences relationnelles aux parents. Son champ d'action c'est aussi la «base», c'est-à-dire l'organisation du quotidien familial

On va par trois stades: est-ce qu'ils peuvent prendre conscience que tel comportement amène telle chose, après ça est-ce qu'il y a l'intérêt de trouver des nouvelles solutions, de visualiser d'autres types de comportement qui pourraient amener d'autres choses, puis la troisième étape c'est de les faire, de les appliquer. Donc on commence de façon intensive dans notre suivi, on fait beaucoup avec [...]. Les activités, on les fait avec eux, on leur fait vivre des moments valorisants, (pour) qu'ils puissent connaître autres choses que les anciens comportements. Puis par la suite, graduellement, on se distance, on leur donne plus de tâches pour en arriver à ce qu'ils disent: «Bien écoute, tu n'as plus d'affaire ici», c'est là notre signe qu'on a réussi.

À terme, l'objectif de son intervention est qu'il devienne inutile aux yeux des parents. Il se perçoit comme une aide au passage, position qu'il a développée au cours de ses années d'expérience.

J'ai eu des bons superviseurs qui m'ont vraiment favorisé [...] à te détacher de ton client: c'est lui, c'est son problème, comment que tu peux lui aider à faire reconnaître. Souvent on me donnait l'exemple: «T'es un coffre à outils dans le fond, le client astéure, c'est à lui à prendre les outils.» C'est des grandes lignes, plus peut-être des philosophies de base ... je pense que ça m'a beaucoup sécurisé, ça m'a aidé en même temps à moi à me découvrir au travers de ça.

C'est toujours l'idée de développer l'autonomie des clients, qu'ils se reprennent en main, qu'ils puissent dire rapidement: «Bien écoute, je n'ai pas besoin de toi, je réfléchis, je mets en application, je tiens compte de mes valeurs.»

Ce modèle de pratique, qui tient l'aide pour un support temporaire au projet de changement défini à partir de l'autre, possède son cas d'exception, preuve de sa prégnance. Henri estime en effet qu'avec des parents présentant des déficiences intellectuelles, le travail est «moins intéressant». Il faut «diminuer ses attentes, ses objectifs», le travail est plus long, plus répétitif et exige plus de surveillance. Quelle que soit la situation, le succès de ses interventions repose aussi sur la présence de capacités individuelles et sur la motivation du client. Pour ces raisons, il est plus facile d'agir dans un contexte où les parents demandent d'eux-mêmes d'être aidés.

Quand tu as des parents [...] qui te demandent conseil, de l'aide aux 4 S (services de réadaptation en CLSC), tu es toujours bien accueilli puis c'est assez plaisant. Ça ne garantit pas quand même les résultats parce qu'on a à tenir compte de l'enfant et de sa capacité à changer et de sa volonté à changer, mais c'est beaucoup plus aidant que quand on est présenté à un client qui vient de passer au tribunal, qui ne voulait absolument rien savoir, qui ne reconnaissait aucunement les faits et (que) tu dis: «Je m'en viens vous aider.» Il ne veut pas, il te regarde avec des gros yeux. Mais tranquillement je pense, avec une certaine expérience, tu développes des façons d'aider quand même le client, de le sensibiliser un peu à sa situation, voir autre chose que la protection de la jeunesse ... mais ça ne marche pas toujours.

Henri affirme donc un modèle de pratique qui repose sur des principes et se traduit dans des gestes qu'il a fait siens, en dépit de ses déceptions face aux réalités de son milieu de travail. L'analyse de son récit laisse entrevoir la coexistence de deux discours, le premier critique d'un système professionnel qui dévalorise sa formation et affecte son idéal de réalisation, le second où la pratique quotidienne se découvre dans le plaisir et la satisfaction de soi. La conciliation de ces deux discours parallèles représente peut-être pour Henri un enjeu de son devenir professionnel.

4.4 Conclusion

Les résultats ici présentés et analysés laissent voir que les psychoéducatrices et les psychoéducateurs structurent cognitivement leurs modèles de pratique et que ces représentations font appel à des savoirs d'action. Grize (1996) conçoit ces savoirs orientés vers la pratique comme des représentations ouvertes, construites de raisonnements inférentiels supportés de notions et sensibles aux situations. L'expérience y joue un rôle central. Ainsi, lorsque les psychoéducateurs définissent et évaluent ce qui fait problème, ils se réfèrent à des savoirs provenant tout autant de leurs observations personnelles et de celles qu'ils partagent avec leur environnement professionnel que de notions acquises de leur formation. Les connaissances tirées de l'expérience semblent d'autant plus importantes lorsque l'objet à «diagnostiquer» leur est moins familier. La famille comme structure éducative se trouve ainsi mesurée à l'aune de son propre vécu parental et de l'analyse, souvent collective, des situations professionnelles rencontrées. S'y croisent des images personnelles, institutionnelles et sociales. La formation initiale y occupe peu de place. Ces représentations de la famille sont appelées à se transformer au gré des contextes de pratiques et des circonstances de vie personnelle.

Les savoirs d'action comportent plus que des perceptions. Pour Tochon (1996), ils supposent la construction d'objets expérientiels d'ordre cognitif, certes, mais aussi d'ordres affectif, comportemental et social. Les interactions établies avec les parents relèvent de modèles qui mettent en jeu des affects et des conduites, voire une visée sociale. L'expérience réflexive amène en effet les psychoéducateurs à savoir comment être avec l'autre, parent. La découverte d'une telle position part de soi; c'est en s'imaginant à la place du parent que le psychoéducateur règle d'abord ses attitudes et sa conduite envers lui. Dans un second mouvement, il ajuste aussi ses actions en fonction d'une finalité: redonner confiance, promouvoir l'autonomie. Et cette fois, il s'agit davantage d'un discours professionnel, appuyé d'une analyse clinique et supporté, la plupart du temps, par les modèles institutionnels. Car il appert que le contexte de travail constitue une dimension influente dans l'élaboration d'une pratique compétente. De Terssac (1996) note à ce sujet que la compétence professionnelle requiert conjonction de conditions externes et internes. L'autonomie et la possibilité de construire son espace d'action sont au nombre des conditions externes. L'engagement

et la réflexivité figurent comme dispositions internes. Le pouvoir accordé et le vouloir individuel sont donc nécessaires à la réalisation de la compétence. Les propos des psychoéducateurs sont manifestes de l'importance qu'ils accordent à faire valoir leurs aptitudes, à réfléchir leurs expériences, voire à développer une éthique professionnelle. Toutefois, ils rapportent également ne pas toujours avoir les moyens de se réaliser tel qu'ils le pourraient et le voudraient. Dans de telles circonstances, ils choisissent d'aménager leur terrain d'action pour que puissent s'actualiser leurs aspirations, tout en prenant garde que ces initiatives ne mettent leur emploi en péril.

Les psychoéducateurs jugent ne pas toujours être reconnus dans leur compétence à intervenir auprès des enfants, pourtant fleuron de leur culture professionnelle. Partant, on peut s'interroger sur le sentiment qu'ils ressentent quand ils agissent auprès des parents, objet de leur pratique moins familier et moins ancré dans leur culture professionnelle. Sur le plan de l'identité, il s'avère certains d'entre eux se défendent de ne pas devenir autre, de ne pas s'arroger une identité professionnelle qui ne leur appartient pas. Et, en conséquence, ils ressentent le besoin de justifier leur action auprès des familles, soit qu'ils invoquent des formations complémentaires les habilitant à intervenir auprès des parents, soit qu'ils en appellent au bien-être de l'enfant comme motif fondamental de leur décision. Dans le premier cas, moins courant, les psychoéducateurs se réfèrent à des modèles plus thérapeutiques qu'éducatifs. Tout en tenant à leur identité première, ces psychoéducatrices se perçoivent aussi comme psychothérapeutes. C'est, semble-t-il, la voie qui leur permet d'obtenir une crédibilité qu'elles jugent absente du système professionnel actuel. C'est également l'issue envisagée par d'autres de leurs confrères et consœurs qui déplorent leurs conditions d'emploi. Dans le second cas, l'argumentation développée en faveur d'une pratique auprès des parents poursuit la mission psychoéducative originale qui se voue à la défense de l'enfant. Les modèles varient et combinent des stratégies éducative, thérapeutique et pédagogique (Cartry, 1993 in Martinet). En milieu scolaire, le modèle dominant privilégie les fonctions de normalisation des conduites et de transmission de connaissances, comme si le mandat de cet établissement vis-à-vis des enfants se voyait transféré sur leurs parents. Le souci clinique qui voit les psychoéducatrices se pencher vers les émotions ressenties par les parents se trouve subordonné à cette double fonction; il représente un moyen d'atteindre cette fin. En centre jeunesse, les trois

champs stratégiques semblent davantage intégrés dans l'action et modulés selon les circonstances. C'est aussi dans cette institution que s'observe le modèle de pratique le plus fidèle aux préceptes de la psychoéducation alors que l'approche systémique s'y trouve appliquée. Cette approche se voit validée dans des positions institutionnelles telles la mise en valeur de l'appropriation et de l'élaboration d'un projet conjoint de changement comme principes d'action avec la famille.

Il demeure que, pour la majorité des psychoéducateurs, quels que soient leur milieu et l'intention de leurs gestes, l'intervention effectuée en direction des parents est avant tout au service de l'enfant. À moins d'en recevoir explicitement le mandat, la famille n'est pas sujet premier de leur pratique. Nous devons néanmoins noter une exception à cette règle: Simon, qui a développé un modèle d'aide à l'ensemble des acteurs de son système d'intervention. Initiative personnelle ou modèle de pratique facilité par les caractéristiques de sa clientèle, il est difficile d'en juger.

La pratique avec les familles se conçoit probablement sur une scène institutionnelle qui en délimite ou en ouvre les possibilités et les visées mais elle se vit assurément dans une relation à l'autre qui questionne sa propre histoire de vie. Savoir-être avec les parents n'est pas une dimension qui s'apprend de l'extérieur mais plutôt se ressent et de se réfléchit de l'intérieur de soi. La suite de cette expérience intime verra sa manière de faire changer tout comme elle semble affecter le regard que les psychoéducateurs portent sur les difficultés qui sont, finalement, la raison d'être de leur actions. La pratique avec les familles amène en effet les psychoéducateurs à devenir plus sensibles aux effets et aux conséquences de leur parole, non plus seulement sur l'enfant mais aussi sur son milieu.

Ayant dégagé des discours des psychoéducateurs les principaux éléments qui, de leur point de vue, contribuent à l'élaboration de leur pratique, il reste à voir comment ceux-ci prennent place dans des représentations, tant au moment de leur structuration qu'au moment où elles se finalisent dans des produits, sachant que ces images résultent d'une situation précise d'interaction avec la chercheuse. Le prochain chapitre discute de ces deux questions et propose une interprétation des résultats qui s'éloigne des histoires individuelles pour en tenter une synthèse.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les questions posées par cette démarche de recherche ont trait aux représentations dont témoignent des psychoéducateurs travaillant auprès d'enfants d'âge scolaire quant à leur pratique auprès des familles. Ces représentations sont dégagées du discours que tiennent les intervenants. Elles relèvent d'un processus de structuration où s'entremêlent des données personnelles, professionnelles et sociales. C'est sous cet angle que seront d'abord interprétés les résultats présentés au chapitre précédent. Les éléments qui contribuent à la construction des représentations des psychoéducateurs seront mis en relation et discutés à la lumière des connaissances actuelles. La pratique professionnelle auprès des familles se donne aussi à voir dans un produit, résultat du processus de structuration des représentations. Ces images ou modèles de la pratique psychoéducative feront l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

5.1 Structuration des représentations

Les représentations de la pratique avec les familles se construisent en présence de trois vecteurs principaux: les dispositifs de travail, les dispositifs de formation et l'expérience. Des enjeux particuliers à la profession psychoéducative traversent l'organisation de ces vecteurs.

5.1.1 Les dispositifs de travail

Les résultats de notre recherche montrent que les dispositifs de travail ont une influence marquée sur la pratique auprès des familles telle que conçue par les psychoéducateurs. À cet égard, Legault (1998) fait remarquer que les pratiques professionnelles, parce que de plus en plus inscrites dans des systèmes publics, ne peuvent plus être analysées sans prendre en compte leurs modalités d'intégration à l'institution. Par dispositif de travail, nous entendons à la fois l'organisation concrète des fonctions, les rôles et les statuts d'emploi propres à chaque établissement, et l'idéologie institutionnelle qui s'exprime à travers son mandat et ses modèles d'action. Cette définition s'appuie sur les distinctions que posent Ardoino et Lourau (1994) entre l'institution comme véhicule de significations, comme «âme», et l'organisation au sens d'un «ordre donné qui s'impose et produit des effets de force» (p. 27) et dont la fonction est utilitaire plutôt que symbolique.

Ainsi, sous leur dimension symbolique, les institutions représentées par notre échantillon poursuivent un projet, plutôt éducatif ou plutôt clinique. De ce fait, elles délimitent un espace d'intervention et déterminent une finalité à l'action des professionnels qu'elles engagent. Quand ils définissent la nature de leur pratique, les psychoéducateurs se réfèrent habituellement au mandat qu'ils ont reçu. Leurs actions ciblent certains sujets et visent tels objectifs, selon le milieu de travail auquel ils appartiennent. Ainsi, les institutions scolaires ont comme raison première l'éducation de l'enfant, son instruction et son intégration sociale. Et, malgré la présence de discours voulant que les parents deviennent partenaires du milieu scolaire, ceux-ci semblent plus souvent considérés par nos informateurs comme éléments instrumentaux de la réussite de l'enfant. Cette conception du rôle des parents est cohérente avec ce qui semble être une vision partagée par la culture scolaire. La recherche menée par B.-Dandurand *et al.* (1990) dans cinq écoles primaires conclue en effet que les intervenantes évaluent le succès de leur action à l'aulne de la collaboration des parents, comme si celle-ci devenait une condition indispensable à la réussite des enfants.

Plus récemment, Deslandes (1999) observe, à propos des écoles québécoises que

la notion de partenariat qui est actuellement préconisée prend plutôt le sens de collaboration en réponse aux demandes des enseignants. L'objectif consiste davantage à examiner comment les parents peuvent assister les enseignants dans une perspective de meilleure réussite. [...] Il semble donc que les modèles théoriques entrevoyent des horizons que l'action n'occupe pas encore. (p. 45)

Les psychoéducateurs, bien que professionnels non enseignants, semblent généralement inscrire leurs actions auprès des parents dans cette culture institutionnelle.

De leur côté, par le mandat de protection et de réadaptation que la loi leur confie, les centres jeunesse occupent un territoire d'action dans lequel la famille compte, d'entrée de jeu, au nombre des cibles de l'intervention. Les psychoéducateurs qui y travaillent rapportent que leurs actions s'adressent certes à l'enfant mais en relation avec ses milieux de vie: sa famille, l'école voire le voisinage. Les propos de ces intervenants s'arrêtent aux dimensions sociales des problématiques qu'ils rencontrent. Les centres jeunesse sont des institutions créées de la fusion des centres de réadaptation pour jeunes et des centres de services sociaux. Chacun de ces établissements a donné en partage sa culture, l'une de tradition plus clinique, l'autre de tradition plus sociale.

Quant aux autres institutions représentées dans cette recherche, l'une a comme projet l'éducation et l'intégration sociale d'enfants handicapés, ce qui implique des actions de médiation entre les différents milieux de vie de l'enfant, dont sa famille, tandis que l'autre se caractérise par son mandat clinique. Dans ce dernier cas, si l'on se fie aux propos de la psychoéducatrice qui y travaille, le modèle de thérapie familiale mis en place a été construit par l'équipe d'intervenants. L'institution semble avoir moins d'emprise sur ce milieu de pratique, du moins quant à une délimitation stricte de son territoire d'action. L'image qui s'en dégage se rapproche davantage des conditions d'autonomie traditionnellement reconnues à une pratique dite professionnelle. Le fait que ce milieu appartienne au réseau de la santé explique peut-être cette situation, les professions médicales présentant une forte tradition libérale.

Le projet institutionnel agit donc sur la pratique des psychoéducateurs en définissant les bornes de leur territoire d'action, bornes plus ou moins explicites et plus ou moins transgressables. L'existence d'une telle influence va pourtant à l'encontre du processus

de professionnalisation dont se réclament les éducateurs. En effet, comme le souligne Brichaux (2000), le fait de délimiter soi-même son objet et son espace d'intervention figure au nombre des conditions menant à la reconnaissance professionnelle. Jusqu'à récemment, cet objet était l'enfant et les psychoéducateurs se «spécialisaient» dans les troubles de comportement et d'adaptation. Les dispositifs de travail respectaient généralement cette donnée. En centre d'accueil, par exemple, éducateur et travailleur social avait chacun sa fonction et tous deux oeuvraient en complémentarité. Des témoignages de nos informateurs font foi de cette réalité passée. Parallèlement, la description de leur contexte de pratique actuel fait état de nombreux titres d'emploi, de fonctions diverses, voire de demandes de services plus ou moins claires. Ces caractéristiques relèvent davantage de la dimension fonctionnelle des organisations. Cette dimension est définie par Ardoino et Lourau (1994) comme la traduction énergétique, fonctionnelle et positive du sens de l'organisation. Chaque établissement se dote ainsi d'une structure de rôles et de règles qui répond de son projet. Pour les psychoéducateurs que nous avons interviewés, ce système de travail où chaque établissement privilégie certaines figures, selon ses attentes et ses besoins, vient complexifier l'identification professionnelle. Cette situation n'est pas unique aux psychoéducateurs: Brichaux (2000) mentionne à propos de l'éducateur que «le caractère flou des missions qu'on lui assigne et la multiplication des intervenants sociaux ne peuvent conduire qu'au conflit des compétences et au malaise identitaire» (p. 8).

Les caractéristiques du travail dans un établissement public situent les intervenants dans une relation de loyauté envers ses orientations et de dépendance aux fonctions offertes. Nous avons toutefois observé chez les psychoéducateurs des réactions de «résistance» à la dilution de leur identité, soit qu'ils réaménagent cognitivement leur fonction pour que celle-ci demeure en lien avec leur image professionnelle, soit qu'ils agissent «à leur manière» dans des espaces où ils se sentent à l'abri du contrôle institutionnel. La présence de discours et de gestes qui cherchent à définir et à justifier une position professionnelle laisse croire que l'identification constitue un enjeu particulier du processus de représentation des psychoéducateurs. Cette observation peut s'interpréter suivant deux dimensions complémentaires. D'abord, il appert que les intervenants psychosociaux soient aujourd'hui plus que jamais exposés à un écart important entre leurs normes de pratique professionnelle et les normes qui relèvent de leur mandat,

qu'ils ne sachent plus pour qui ils travaillent, entre le client et la collectivité (Patenaude, 2000). Aux prises avec un tel conflit de rôles, plusieurs adopteraient, de manière individuelle et secrète, des stratégies leur permettant de «ménager la chèvre et le chou». Ainsi, si l'on en croit cette auteure, les psychoéducateurs seraient justifiés de ressentir et d'exprimer un malaise au sujet de leur identification professionnelle. Sans qu'elle soit toujours explicite, nous avons constaté l'existence d'une tension ou, à tout le moins d'une distance, entre les demandes des institutions et les convictions des psychoéducateurs quant au rôle professionnel à assumer. D'autre part, selon Bataille (2000), la représentation de son objet par un groupe professionnel - ce qu'il nomme «représentation professionnelle» - se caractérise justement par un rapport de «configuration structurelle» à prédominance d'enjeux identitaires. Autrement dit, la construction d'une représentation professionnelle par ses acteurs lui est d'abord utile en ce qu'elle fonde l'identité du groupe. En ce sens, la défense de leur identité et de leur autonomie par les psychoéducateurs devient une composante de cette même représentation identitaire. Cette représentation s'appuie entre autres sur l'héritage professionnel, sur une certaine culture faite de savoirs, de normes et de pratiques, plus ou moins explicites, qui prend sa source dans la formation, deuxième vecteur du processus de structuration des représentations de la pratique auprès des familles.

5.1.2 Les dispositifs de formation

Les dispositifs de formation contribuent de diverses manières à la construction des représentations que se font les psychoéducateurs de leur pratique. Les éléments retenus de la formation sont en effet constamment relus à la lumière des validations par l'expérience et des conditions d'exercice de la profession. Parmi ces éléments, la référence à l'enfant comme sujet premier de l'action psychoéducative occupe un espace important. Le champ de connaissances au sujet de son développement et des difficultés qu'il peut rencontrer tient lieu d'expertise professionnelle commune. En corollaire, la famille est avant tout perçue dans sa contribution à ce développement. Elle existe d'abord pour l'enfant. Partant, les interventions auprès de la famille visent à rendre les parents plus aptes à assumer leurs responsabilités éducatives, pour le mieux-être de

l'enfant. Pour ce faire, les psychoéducateurs s'appuient sur une évaluation des besoins de l'enfant que leurs observations cliniques et leur propre vécu parental valident davantage que leur savoir théorique. Par ailleurs, les modèles d'intervention retenus de la formation initiale varient en fonction des milieux où évoluent les intervenants. Dans les écoles, les psychoéducatrices mettent l'accent sur l'établissement d'une relation éducative alors qu'en centre jeunesse, la perspective systémique et l'utilisation d'un vécu partagé avec les clients constituent des éléments clés de l'action professionnelle. Ces préceptes font partie des normes de pratique professionnelle des psychoéducateurs. En ce sens, tous les psychoéducateurs, quel que soit leur milieu de travail, témoignent d'une certaine fidélité aux règles collectives de leur profession. Néanmoins, chacun élabore une représentation de sa pratique qui en remodèle les principes suivant son contexte particulier de travail et, fort probablement, ses dispositions personnelles.

L'opérationnalisation de l'action suivant des étapes allant de l'évaluation initiale de la situation à la mise en place de stratégies particulières constitue également une composante de la pratique partagée par l'ensemble des psychoéducateurs. Ceux-ci rapportent que leur action se doit d'être méthodique et rigoureuse. Mais ils déplorent aussi que les milieux de travail ne reconnaissent pas à sa juste mesure la pertinence de ce processus d'intervention. L'expérience de cette dévalorisation de leurs capacités à la fois renforce les psychoéducateurs dans une identité revendiquée et dans leur sentiment d'amertume vis-à-vis leur formation. Il nous semble qu'une tension marquée existe entre l'image professionnelle retenue de la formation et les conditions de pratique offertes sur le terrain, opposant le plus souvent une représentation de la pratique qui se réclame d'une culture professionnelle à une image technique satisfaisant au milieu de travail.

Les distinctions apportées par Ardoino et Lourau (1994) entre les rôles d'agent, d'acteur et d'auteur que peut occuper un sujet au sein d'une institution, permettent d'éclairer autrement ce phénomène. L'agent est au service du système, il se conforme à sa fonction, de manière quasi automate. À l'acteur, être doté d'intentionnalité, on reconnaît conscience et initiative. Même si le premier appelle à une représentation du système et le deuxième à une représentation d'une situation sociale, tous deux demeurent liés «aux effets d'un déterminisme de champ, comme au poids des

macrostructures» (p. 30). Enfin, l'auteur est «le fondateur, le créateur, voire le géniteur, de toute façon, celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres comme étant à l'origine de» (p. 31). Il s'autorise donc à se situer à l'origine de ses actes et de soi-même comme sujet. Cette dernière position exige une éthique, c'est-à-dire un engagement du sujet lui-même (Paturet, 1995).

Les psychoéducateurs retiennent de leur formation qu'elle valorise un rôle d'acteur voire d'auteur, en d'autres mots qu'elle les prépare à exercer un jugement autonome sur les situations qu'ils rencontrent au cours de leur pratique. Acteur et auteur détiennent en effet une certaine liberté de choix de leurs actions. Or les institutions semblent peu enclines à valider cette position d'auteur, même d'acteur. Certains milieux demandent en effet que les psychoéducateurs agissent suivant un projet préétabli, agents d'un système auquel ils contribuent peu. Ces observations proviennent de la parole des psychoéducateurs et ne peuvent être tenus comme une réalité objective et vérifiée. Il demeure que les psychoéducateurs ressentent un écart entre d'une part le rôle appris et introjecté lors de leur formation et, d'autre part, la fonction offerte et attendue des milieux de travail. Ce malaise semble se résorber avec le temps, suivant une construction personnelle de son image professionnelle. Certains psychoéducateurs témoignent en effet d'une harmonie entre leurs conditions d'exercice et leurs actes individuels. Par contre, si quelques-uns se satisfont de répondre d'un rôle d'acteur, la plupart aspirent à devenir auteurs de leur pratique. Et, selon Ardoino et Lourau (1994) cette position implique de développer, dans son relation à l'autre, des valeurs qui en guident le choix, une éthique. Dans cette recherche d'un juste rapport à l'autre, l'expérience prend une place prépondérante.

5.1.3 L'expérience

L'expérience c'est la somme des événements cognitifs et affectifs rencontrés au cours de son histoire personnelle et professionnelle et dont l'analyse change le regard. De fait l'expérience comporte deux signifiants: «avoir l'expérience de» et «faire l'expérience de» (Roelens, 1989). L'expérience acquise se meuble des expériences vécues. Celles-ci confrontent le sujet «à la nécessité de trouver une place, dans une situation, sans avoir de représentations éprouvées comme adéquates, pour ajuster ses interactions avec les personnes ou les objets qu'on a à détecter comme significatifs du point de vue de la place recherchée» (Roelens, 1989, p. 68). Selon cette auteure, ces expériences sont au coeur de la production des représentations. Elles originent de situations qui bousculent les représentations et ébranlent l'identité du sujet. Les propos des psychoéducateurs révèlent que la pratique avec les familles constitue une situation nouvelle, moins comme dimension dont tenir compte que comme interaction à concevoir et à mettre en place. En effet, s'ils reconnaissent l'importance d'entretenir une relation avec les parents, suivant en cela le courant des discours actuels, les psychoéducateurs font peu référence à l'appris pour se situer dans cette relation. Les récits des plus jeunes professionnelles comme des plus expérimentés donnent à croire que des événements particuliers, certaines expériences, permettent seuls de trouver cette place comme intervenant auprès des parents. Suivant Roelens (1989) la problématisation et l'intégration de telles situations forgent ce qu'il est convenu d'appeler l'expérience.

Elle définit ainsi ce processus:

l'expérience est pour le sujet la problématisation d'aspects encore inconnus du monde et d'aspects encore inconnus de lui-même, par leur irruption dans une situation. Cette irruption se produit par la faille de l'inadéquation de ses représentations antérieures pour interagir et trouver une place dans cette situation. Cette définition permet de reprendre la deuxième acception, celle de l'expérience structurée en mode de pensée et d'action comme étant le moment où cette problématisation de l'inconnu du monde et de soi a été intégrée dans l'ensemble des représentations qui constitue pour le sujet sa réalité et l'ensemble corrélatif qui constitue son identité. (p. 70)

Roelens (1989) propose trois temps à ce processus: la quête, l'épreuve et l'oeuvre. D'abord, la problématisation demande que le sujet ressente «une nécessité intérieure d'existence». La quête, première modalité de la dialectique entre le sujet et les

situations expérientielles, est en quelque sorte un état de disponibilité à des événements, disponibilité de hasard mais aussi disponibilité motivée par un déjà là chez le sujet, «en attente d'existence et (qui) se trouvait à l'étroit ou en contradiction avec ce qu'étaient alors sa réalité et son identité» (p. 71). Quand ils abordent des dimensions de leur pratique avec les familles, plusieurs psychoéducateurs font référence à des convictions ou des attitudes, personnelles ou professionnelles, inscrites depuis longtemps et latentes. Lorsqu'advient le temps de «l'épreuve», ils se montrent réceptifs à vivre une certaine déstabilisation de leurs repères habituels. Roelens (1989) décrit cette phase de l'expérience en deux temps, l'un affectif, l'autre cognitif.

Le premier temps de l'épreuve est celui de l'éprouvé, c'est-à-dire «la résonance interne syncrétique à la fois des écarts pressentis, des difficultés de positionnement et de l'importance que cette situation a pour le sujet» (p. 72). Nous avons repéré chez les psychoéducateurs cet éprouvé quand ils disent avoir ressenti une dissonance entre les attitudes distantes que leur image de professionnel «expert» les amenait à projeter et la collaboration souhaitée avec les parents. À l'instar de Parent (2000), nous avons constaté que les psychoéducateurs font assez rapidement l'expérience des limites de leur savoir mais surtout de la position que ce savoir les incite à prendre vis-à-vis des parents.

Roelens (1989) considère cette première étape de l'épreuve comme étant «la pierre de touche de l'expérience», entre autres

en tant que pont en particulier avec **un** autre protagoniste de la situation: celui qui semble vivre dans un univers différent du mien (et figure ainsi la rupture de réalité), qui par sa façon d'être présent m'interpelle (fait écho à ma quête), et semble détenir les clés de ce que je ne comprends pas (sera le support de ma traversée de l'épreuve). Celui-là est l'interlocuteur significatif dans l'épreuve. (p. 72)

Qui est cet autre pour les psychoéducateurs? Si, comme nous le croyons, la pratique avec les familles ébranle les modèles relationnels connus, ce protagoniste pourrait être le parent lui-même. Le parent devant soi mais comme reflet du parent en soi. Ainsi, l'autre serait ce client, qu'on croyait différent mais qui, finalement, nous ressemble. Interlocuteur qui s'ignore tel mais qui oblige l'intervenant à se décentrer du «soi professionnel» pour voir le «soi parent», dans un jeu de résonance à son propre vécu

parental et de miroir avec l'autre. Il semble que cette perception du même importe particulièrement dans l'élaboration d'une pratique professionnelle avec des familles en souffrance. C'est ce que constatent Gavarini et Petitot (1998) suite à une série d'entretiens réalisés auprès de professionnels de l'éducation devant évaluer les risques de maltraitance.

L'aspect profondément "familier" de la famille, lorsqu'il peut être reconnu dans ce que leurs relations avec les gens leur permettent d'observer, sert à les rassurer et les incite de ce fait à relativiser. Il leur faut pouvoir identifier minimalement chez l'autre ce qu'ils investissent eux-mêmes dans la vie familiale, dans les relations avec les enfants, dans la conjugalité, etc. Au fond, il leur faut pouvoir projeter du "connu" sur ce qu'ils voient des modes de vie des gens. Un minimum de "pareil à soi" et aux autres. (p. 49)

Le second temps de l'épreuve ouvre sur «l'intelligence de la situation, c'est-à-dire la capacité à percevoir l'existence des écarts entre des systèmes de représentation et de relier ces différents systèmes à des positions différentes dans un contexte» (Roelens, 1989, p. 73). Le sujet est encore loin de l'explication. Il utilise plutôt certains repères pour restructurer ses représentations et agir en cohérence avec celles-ci. Ce moment de l'expérience s'observe quand les psychoéducateurs rapportent les réflexions ayant marqué leur processus de changement face aux parents: référence à leur rôle comme intervenant, référence à leur propre expérience parentale, référence à des principes cliniques ou éthiques. Il semble qu'alors ces divers éléments, d'aucuns mieux ancrés, d'autres plus récemment vécus ou pris en compte, se redessinent les uns par rapport aux autres.

L'étape de l'épreuve, dans sa double dimension affective et cognitive, constitue un processus de décentration-intériorisation dans lequel se perd «de l'omnipotence puisque le sujet se déplace d'une position centrale à l'intérieur de "sa réalité" pour se positionner de façon relative; s'y perd aussi la sécurité d'appartenance assurée par la fiabilité absolue des représentations héritées...» (Roelens, 1989, p. 74). Cette étape demande que le sujet demeure en relation d'une part avec ce qu'il ressent, et, d'autre part, avec l'interlocuteur significatif, cet autre protagoniste de la situation. Les psychoéducateurs qui en ont fait l'expérience parlent tous de la réflexivité nécessaire pour surmonter l'épreuve. Comme le dit Parent (2000), la construction d'un nouveau savoir clinique «exige un "travail" d'ordre réflexif, récompensé, pourrait-on dire, par une redéfinition

de ce qui est "essentiel" à la pratique et de ce qui est désormais "valorisé" par les intervenants» (p. 63). Ainsi, pour traverser l'épreuve, le sujet doit penser par lui-même (Roelens, 1989). Et il y a risque, selon cette auteure, que le sujet se replie vers la sécurité et l'omnipotence lui reflètent des partenaires extérieurs à la situation expérientielle, garantie de sa conformité à son groupe d'appartenance. Nos résultats laissent à penser que la position de chacun dans l'institution et, plus spécifiquement, la perception de son niveau d'autonomie professionnelle constituent des conditions pour que se réalise et se finalise l'expérience dans une nouvelle représentation de sa pratique avec les parents. Le fait de se sentir «auteur», donc responsable de ses actes, parfois même à l'encontre du statut d'«agent» conféré par l'institution, contribuerait à ce travail de déstructuration et de restructuration de sa pratique. Cette position s'accompagne d'une assurance personnelle qui compte peu sur les pairs ou le groupe d'appartenance, du moins à cette étape de l'épreuve. La réflexion sur l'expérience répond d'abord d'une démarche intime. Nous avons par ailleurs observé chez les psychoéducateurs moins assurés professionnellement que cette première phase de l'expérience se résolvait dans le recours à une référence collective, à la «gang», à l'équipe, sans toutefois ouvrir sur une construction personnelle satisfaisante, comme si l'épreuve demeurait un éprouvé trouvant certes un apaisement dans le partage mais n'arrivant pas à dépasser véritablement le sentiment de malaise initial.

Le processus d'adaptation à un contexte nouveau, d'abord ressenti et réfléchi en solitaire, se finalise dans l'oeuvre, travail de synthèse du sujet qui s'exprime dans une façon de faire et de penser originale. Pour Roelens (1989), le défi de cette étape réside dans l'assurance d'une fidélité à son héritage et à soi-même, dans la continuité entre l'avant et le maintenant. Les témoignages des psychoéducateurs illustrent bien ce travail de restructuration de leur représentation quant à leur relation avec les parents. Pour beaucoup, l'oeuvre de synthèse demande de concilier ce que l'on pourrait nommer, dans une formulation raccourcie, le savoir et l'être. Ces deux pôles semblent toujours en tension et exiger que leur interrelation, voire leur polarisation relative, soit définie à la lumière de l'expérience. D'une part, le savoir hérité de la formation et une certaine image professionnelle semblent aller de pair avec une position d'expert vis-à-vis l'autre, dans une relation qui se tient à distance de cet autre et qui décide de ce qui est bon pour lui. D'autre part, l'être, celui qui ressent, qui comprend, tendrait à

écouter, à négocier avec l'autre l'objet du changement suivant une perspective partenariale. Chaque psychoéducateur possède au départ une représentation personnelle du poids qu'il accorde à l'une ou l'autre de ces dimensions de la pratique. Mais tous font, tôt ou tard, l'expérience d'avoir à repenser leur pratique sous cet angle duel. Le fait d'avoir à agir auprès des familles et, plus précisément, auprès des parents, apparaît être un événement de la pratique professionnelle qui ébranle l'équilibre maintenu jusqu'alors entre le savoir et l'être. À ce point de notre discussion, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'absence de modèles de référence pour intervenir auprès des parents laisserait libre champ à une quête fondée d'abord sur l'être avant le savoir. Nous verrons plus loin qu'à cette dialectique s'ajoute celle des fonctions irréductibles que représentent, pour les intervenants psychosociaux, leur mandat de contrôle social et leur idéal d'aide.

Par ailleurs, selon Roelens (1989), si le sentiment de discontinuité personnelle et la distance prise avec son groupe de référence constituent à la fois des conditions et les conséquences d'une prise de position repensée, l'oeuvre de synthèse profiterait d'un support collectif minimum. L'expérience s'éprouve en solitaire mais l'oeuvre qui s'en dégage ne saurait demeurer privée. Roelens (1989) conclue sa proposition théorique sur ce délicat rapport entre le sujet et l'institution sociale:

... la liberté fondamentale de penser et de produire la réalité à partir de ses expériences est antagonique des nécessités de stabilité et d'emprises inhérentes aux organisations sociales. Leur résistance peut voir un effet stimulant sur l'aspect percutant de l'oeuvre si une dialectique est possible, c'est-à-dire si le système n'est pas fermé. Sinon, cette résistance est hors de proportion avec la tension du sujet pour rétablir sa continuité et sa fidélité (son originalité), et le travail de l'oeuvre s'épuise et s'éteint dans l'objection impuissante, l'incommunication et le retrait social. (p. 76)

Ce passage nous ramène aux conditions qui entourent la pratique des psychoéducateurs. D'une part, l'institution ne semble pas toujours offrir l'ouverture nécessaire à l'établissement d'une telle dialectique. Ainsi, dans les établissements scolaires, les fonctions délimitées et la culture ambiante semblent peu propices à favoriser un mouvement expérientiel qui se conclurait dans une oeuvre de représentation achevée. D'autre part, les psychoéducateurs n'ont pas tous accès à un groupe de référence qui vienne supporter leur processus de changement. À cet égard, les propos de certains d'entre eux montrent bien que s'ils «réussissent» une réflexion

personnelle, ils souffrent de ne pouvoir la partager avec des pairs significatifs. On peut dès lors s'interroger sur ce qui adviendra de l'ancrage de ces nouvelles représentations ainsi isolées de réseaux de socialisation qui les supportent. Les conditions de pratique dans ce qu'elles rendent possibles à la fois la liberté de penser par soi-même et la mise en commun des réflexions individuelles influent donc sur le processus de l'expérience, lui-même contribuant à la structuration des représentations professionnelles.

5.1.3.1 Une expérience éthique

L'expérience comme processus ainsi vécu se trouve au coeur de la transformation des représentations au sujet de la pratique avec les familles. La nature de cette expérience concerne particulièrement la relation à l'autre, dimension intersubjective de la pratique que ni la formation ni l'institution n'arrivent à transmettre. Cette expérience, par son contenu et par son processus, devient «expérience éthique». L'éthique renvoie en effet aux valeurs qui guident les décisions d'agir et, en ce sens, constitue un mode autonome de régulation de la relation à l'autre. Elle implique la responsabilité de son auteur au sens de «prise en charge des intérêts des autres» et de «capacité de répondre de sa décision devant autrui» (Legault, 1999, p. 2). La pratique avec les familles pose ainsi la question de la position à occuper dans sa relation aux parents. Cette relation se construit du regard que l'on porte sur l'autre, lui-même inscrit dans une dialectique entre la perception de l'écart ou du même. L'écart c'est ce qui rend ces parents différents, les catégorise dans leurs limites, autorisant ainsi à agir. Le même c'est ce qui fait ces parents des personnes semblables à soi, aux prises avec des difficultés qui parfois les dépassent et qui demandent d'être écoutées et comprises. Les psychoéducateurs font état de cette double perception, certains appuyant leur pratique auprès des parents sur une évaluation de leurs carences en regard d'un idéal normatif, d'autres manifestant davantage une sensibilité au vécu émotif de ces parents, sur la base de leur propre expérience. Loin d'être spécifiques aux psychoéducateurs, ces polarités apparaissent être inhérentes à toute intervention psychosociale. Contrôle ou émancipation, autorité ou soutien, normalisation sociale ou compassion humaine,

forment autant de couples sémantiques qui rendent compte d'intentions apparemment opposées.

Plusieurs auteurs ont traité de cette double visée, soit insistant sur sa différenciation, soit prenant acte de son irréductibilité. Par exemple, Zuniga (1997) distingue les deux contextes d'intervention que sont le soutien et l'autorité. Dans le premier contexte, l'intervenant perçoit un potentiel chez l'autre et privilégie des actions de support et de prévention. Dans le second, il constate plutôt des carences ce qui l'autorise à poser des gestes pour suppléer, pallier. Pour sa part, Autès (1998) affirme que le travail social, entendu au sens large, joue nécessairement ces deux stratégies que sont les transactions normatives et identitaires. Le sujet rencontré se présente à la fois comme porteur d'une souffrance subjective et expression d'un désordre social. Ainsi l'intervention combine accompagnement d'un individu et contribution à la production d'une cohésion sociale. Cette thèse de la coexistence du contrôle et de l'aide, d'une action normative et d'une action clinique se trouve particulièrement argumentée dans un ouvrage collectif récent au sujet des interventions auprès des familles (Parent, 2000). Plusieurs des auteurs qui y contribuent parlent du défi que représente cette double visée pour les intervenants, ceux-ci ayant à découvrir leur place entre des pôles qu'ils jugent, au départ, inconciliables. Paturet (1995) décrit ces positions antagonistes comme des apories c'est-à-dire des situations sans issue qui obligent au dépassement. Selon lui, les éducateurs spécialisés, parce qu'ils ont à répondre de demandes souvent contradictoires, ressentent particulièrement ces tensions. Pour cet auteur, l'éthique de l'action éducative rencontre actuellement deux obstacles: «une aporétique qui dévoile l'éducation comme un champ permanent de contradictions, de paradoxes, d'antinomies indépassables dans leur essence même, [...] et une crise des modèles philosophiques qui fondaient les valeurs de l'éducation» (p. 93). Parent (2000) renchérit ce point de vue quand fait état du relativisme moral actuel qui offre peu de repères aux intervenants psychosociaux pour situer leurs actions normatives. Plutôt, selon cet auteur, une certaine valorisation des libertés et des droits individuels ferait obstacle à l'élaboration d'un consensus social pouvant guider les conduites des intervenants envers les familles. Les discours des psychoéducateurs laissent pourtant croire en la présence de valeurs communes voulant par exemple que la sécurité physique des enfants soit protégée contre des comportements violents ou négligents. Par ailleurs, plusieurs

psychoéducateurs se sentent impuissants à agir face à ces comportements lorsqu'ils ne peuvent recourir à la judiciarisation.

Au plan du processus, Binet (2000) avance que l'expérience éthique suppose un triple rapport: à soi, à l'autre et à l'institution. Elle demande d'abord que le sujet croit qu'il peut faire autre chose, qu'il se perçoive et soit reconnu comme «auteur». Or les psychoéducateurs éprouvent à cet égard des tensions. Tirillés entre une figure d'autonomie professionnelle héritée de leur formation et les limitations souvent imposées par leur milieu de travail, tous ne se vivent pas comme auteurs. Mais en bout de compte, il leur appartient, individuellement, d'actualiser par eux-mêmes cette perception, en dépit de conditions de pratique contrariantes. Au surplus, il semble que l'assurance personnelle que procurent quelques années d'exercice professionnelle soit nécessaire pour arriver à se situer maître de ses gestes sans reconnaissance officialisée. La seconde condition de l'expérience éthique se rapporte à la définition de l'autre, comme sujet de son action. À cet égard, les psychoéducateurs, d'autant s'ils assument eux-mêmes des responsabilités parentales, sont appelés à définir les parents autrement que d'après leur modèle de référence initiale. Celui-ci reconnaît les parents dans une fonction éducative traditionnelle et suivant des normes de ce qui est bon pour l'enfant d'abord. L'enfant représente un objet connu pour les psychoéducateurs; leur formation leur a fourni des connaissances sur son développement, des modèles d'intervention à son sujet, une position d'adulte en autorité sur lui. Il en est tout autrement en ce qui concerne la famille et les parents. Ces acteurs, que les discours ambiants dictent d'intégrer à l'intervention, demeurent encore des objets étrangers à la culture professionnelle issue de la formation initiale. Si le savoir sur l'enfant, cible première de l'action psychoéducative, ne peut faire fi de son milieu familial, il pose aussi la limite du comment être avec les parents. Ce vide provoquerait-il le recours important à l'expérience personnelle observé chez les psychoéducateurs quand ils cherchent à définir leur pratique avec les parents? Les témoignages des plus jeunes diplômés semblent donner raison à cette hypothèse. Enfin, dernière composante de l'expérience éthique, celle-ci comporte un rapport à l'institution par le biais d'une interprétation des normes qu'elle véhicule. Cette dimension a à voir avec les mandats institutionnels et les fonctions délimitées par l'établissement. D'une part, les psychoéducateurs élaborent une représentation de leur pratique avec les parents qui cherche à concilier les fonctions

de contrôle et d'aide. D'autre part, ils justifient leurs actions auprès des parents par une redéfinition contextualisée de leur rôle dans laquelle les frontières avec d'autres champs professionnels perdent de leur étanchéité.

La découverte d'une position professionnelle dans sa relation aux parents exigerait donc des psychoéducateurs qu'ils s'engagent dans une expérience éthique, c'est-à-dire qu'ils portent attention aux dissonances qu'ils ressentent, qu'ils réfléchissent aux enjeux et aux effets de leurs actions sur l'autre et qu'ils ajustent leur conduite en fonction de la représentation ainsi construite.

5.1.4 Le jeu de la triple influence: institutions, identité et expérience

Pour conclure cette première partie de l'interprétation des résultats, voyons comment les principaux vecteurs de la structuration des représentations de la pratique avec les familles s'organisent entre eux. Un enjeu identitaire apparaît traverser l'ensemble de ce processus de structuration. En cela, il rejoint la finalité de la représentation professionnelle telle que définie par Bataille (2000). Toutefois, il semble se particulariser, pour les psychoéducateurs, par une quête inachevée de la place à se voir reconnaître et par une défense de son identité professionnelle. D'un côté, les psychoéducateurs expriment une confiance, issue de leur formation, en leurs connaissances de l'enfant et de ses besoins. Ce savoir les autorise à se montrer assurés de leurs gestes envers lui et à réclamer qu'ils en soient responsables. D'un autre côté, les parents représentent un objet moins familier de leur pratique traditionnelle qui trouve peu à être appréhendé par la voie de leurs connaissances théoriques. L'expérience éthique qui se finalise dans une position originale au sujet-parent prend ici le relais du savoir tout en prenant appui sur une argumentation de type professionnel voulant qu'un processus de réflexivité soit essentiel à sa pratique. Dans ce jeu entre savoir et pouvoir, entre faire et être, selon que le regard se porte sur l'enfant ou sur le parent, l'institution est quelques fois alliée, quelques fois entrave. Son influence sur la structuration des représentations agit sur deux plans: au plan organisationnel, la reconnaissance de l'autonomie professionnelle; au plan symbolique, la valorisation de certains modèles de pratique. Dans le meilleur des cas, le psychoéducateur occupe une fonction

professionnelle et son milieu de travail participe à l'élaboration d'une action auprès des parents. À l'autre extrême, le psychoéducateur se trouve engagé comme technicien et l'institution, au delà d'un principe admis, propose peu de modèles d'action auprès des parents. Or, malgré la variation constatée dans l'existence de ces conditions, il appert que la perception de soi comme professionnel, originant de la formation et se voyant renforcée en réaction à un système de travail perçu dépréciatif, demeure l'élément central de la structuration des représentations. En se considérant auteurs, donc responsables de leurs décisions, les psychoéducateurs s'engagent personnellement à réfléchir les événements qu'ils rencontrent, d'autant lorsque ceux-ci ne peuvent trouver réponse dans leur savoir universitaire ou dans des modèles institutionnels. La pratique avec les parents, sous sa dimension relationnelle, se construit de l'expérience comme processus réflexif et se nourrit principalement des expériences individuelles vécues en regard de sa propre parentalité ou de sa non parentalité.

Dans un écrit récent sur les relations entre pratiques et représentations, Rouquette (2000) suggère que les pratiques influencent la fabrication et la transformation des représentations sous quatre de leurs aspects: «la pratique comme passage à l'acte; la pratique comme récurrence; la pratique comme façon de faire; la pratique comme calcul» (p. 139). Il s'interroge sur le poids relatif de ces dimensions dans la construction des représentations, supposant que certaines aient un rôle plus décisif que d'autres. Nos observations quant à la structuration des représentations au sujet de la pratique avec les familles donnent à croire que l'aspect évaluatif de la pratique, c'est-à-dire l'arrêt sur les conséquences de ses actions, l'argumentation conséquente et les décisions qui en découlent, exercent sur ces représentations une influence prépondérante. Par ailleurs, le fait d'avoir effectivement à interagir avec des familles et de réitérer ce geste apparaissent être des conditions, relatives soit au dispositif institutionnel, soit à l'expérience acquise, qui agissent plutôt comme catalyseur de l'expérience centrale que constitue la délibération éthique effectuée sur une base idiosyncratique. Quant à la pratique sous sa dimension technique ou procédurale, elle renvoie selon nous au dispositif de formation qui, dans le cas présent, occupe un espace discret. De façon générale, les psychoéducateurs se réfèrent peu à des modèles appris au cours de leur formation initiale pour élaborer leur pratique auprès des parents. S'ils invoquent certaines valeurs, cliniques ou identitaires, ayant racine dans leur culture

professionnelle, celles-ci ont davantage à voir avec l'expérience éthique au coeur de la structuration de leur représentation.

Ayant éclairé le processus de structuration des représentations en discutant des éléments qui y concourent, la prochaine partie tentera d'en dégager le produit. Ainsi, seront présentées des formes de pratiques avec les familles, telles que pensées par les psychoéducateurs.

5.2 Produit des représentations

Les représentations des psychoéducateurs s'ancrent dans l'idée qu'ils se font de l'espace que devrait occuper la famille dans leur pratique. Si intervenir avec des enfants d'âge scolaire implique nécessairement de penser ces sujets dans un milieu familial, premier responsable de leur développement, concevoir une action auprès des parents présente des variations idéelles. La conviction qu'il faut «collaborer» avec les parents, voire qu'ils deviennent sujets de son action au même titre que les enfants, s'enracine dans trois terreaux distincts et complémentaires: un déjà là individuel, parfois conjugué à des souvenirs de sa formation initiale, difficile à valider puisque reconnu après coup; un discours ambiant, porté par des modèles scientifiques et idéologiques qui font de la participation des parents une règle de pratique; des modèles institutionnels, construits et validés par l'environnement de travail. L'organisation cognitive de cette triple influence produit deux images, entre lesquelles un passage est possible. D'une part, des psychoéducateurs, plus souvent jeunes et oeuvrant en milieu scolaire, semblent vivre les interactions avec les parents comme une pratique «obligée», une prescription reçue de l'extérieur. Ces intervenants agissent plus ou moins fréquemment auprès des parents, suivant un parcours marqué d'essais et d'erreurs et sans modèle de référence. D'autre part, des psychoéducateurs, souvent mieux soutenus par leur environnement de travail, semblent s'être approprié l'idée d'une pratique avec les parents. Dans les deux cas, les intervenants ont à dépasser une représentation de leur pratique, ancrée dans leur culture professionnelle et leurs aspirations personnelles, voulant qu'une relation dyadique avec l'enfant soit la modalité idéale et idéalisée de leur action.

La présence de cette représentation initiale, issue de la formation et entretenue par la culture professionnelle, marque la description que les psychoéducateurs font spontanément de la famille. Celle-ci est d'abord définie comme espace éducatif pour l'enfant, suivant une image plutôt traditionnelle et idéalisée. La plupart se réfèrent à une conception de la famille où parents et enfants cohabitent, les adultes devant assumer des fonctions de surveillance, d'autorité et d'éducation. Peu d'entre eux signalent des phénomènes tels la recomposition familiale ou la présence de réseaux affectifs venant remplacer les liens familiaux traditionnels. De fait, les psychoéducateurs rencontrés portent sur la famille et, plus spécifiquement sur les parents, un regard diagnostique qui évalue leurs habiletés à assumer l'encadrement de leurs enfants, à agir d'autorité auprès d'eux. Pour plusieurs d'entre eux, les rôles et les fonctions au sein de la famille sont bouleversés, voire inversés, comme l'illustre la référence à l'«enfant-roi». À première vue, donc, les psychoéducateurs jugent les parents dans leurs capacités à s'occuper de leur enfant, ce dernier profitant ou subissant les caractéristiques de son milieu familial. Ils adoptent une conception du problème qui se centre sur la personne suivant une causalité plus linéaire que circulaire, ce que Chamberland (1996) nomme modèle biomédical. Ce tableau initial tend pourtant à se nuancer à la lumière des expériences professionnelles et personnelles. Des contacts plus fréquents avec les parents ou le fait que son propre vécu parental soit «réfléchi» dans sa relation à l'autre amènent habituellement les intervenants à percevoir de nouveaux éléments, explicatifs des difficultés ou des résistances observées. À une perspective individuelle s'ajoutent alors des dimensions systémiques: des familles sont marquées par les perceptions d'incompétence que leur ont transmis et leur transmettent encore les lieux d'inscription sociale (voisinage, école) et les milieux d'intervention professionnelle; des familles évoluent dans des conditions culturelles et sociales qui tantôt ne leur offrent pas de modèle parental adéquat, tantôt font en sorte que les soucis liés à la survie prennent le pas sur les préoccupations éducatives. Se montrer sensible à l'image de soi du parent interroge son propre mode d'interaction avec le sujet. Par contre, la mise en lumière de facteurs sociaux incapacitants n'implique pas nécessairement que son action s'y ajuste. Ainsi, plusieurs psychoéducateurs estiment que les problèmes d'adaptation sont le reflet de dynamiques enracinées et souvent transmises d'une génération à l'autre. Ils sentent toutefois qu'ils ont peu d'emprise sur ce phénomène et choisissent de cibler l'enfant: puisque son milieu familial est en quelque sorte marqué, vaut mieux travailler à changer

l'enfant. Cette orientation semble caractériser davantage les milieux scolaires. Il arrive par ailleurs que l'analyse du phénomène s'enrichisse d'éléments situationnels tels l'isolement social des familles, facteur de risque sur lequel les psychoéducateurs agiront, tant auprès de l'enfant que de son entourage. Cette approche se retrouve plus souvent en centre jeunesse. Ces deux cas de figure partagent initialement une même évaluation des problématiques mais dans l'action, l'un s'arrête aux effets, en aval, alors que l'autre cherche à intervenir en amont, là où naissent les difficultés.

5.2.1 Trois figures de pratique auprès des familles

Le choix des actions à poser envers les parents part du regard que l'on porte sur eux et s'alimente des réflexions qui prolongent et altèrent cette perception. En ce sens, la pratique avec les familles est une construction personnelle. Mais cette construction s'établit sur un terrain institutionnel, sur un sol d'idées, de normes et, quelques fois, de modèles élaborés d'action. Il est ainsi possible de dégager des discours des psychoéducateurs trois figures de pratique avec les parents, figures qui soutiennent des positions différenciées vis-à-vis des parents, ces positions venant moduler les interactions à établir avec eux.

Une première figure de pratique s'installe dans un discours qui s'attarde aux comportements des parents dans leurs limites à s'occuper adéquatement de leurs enfants et à assumer leurs responsabilités. Ce discours s'accompagne de jugements sur ce que devraient faire les parents; en ce sens, il tient lieu de discours prescriptif, orienté vers la normalisation des conduites. Ardoino et Lourau (1994) se réfèrent ici aux fonctions «domestiques» de l'éducation, «privilégiant assimilation, adaptation instrumentale et intégration» (p. 8). Le regard porté sur les parents se trouve soumis à l'action de collaboration souhaitée; la résistance des parents est perçue comme entrave à un modèle de pratique idéalisé plutôt que relevant d'une trajectoire de vie particulière. La position occupée par le professionnel s'apparente le plus souvent à celle du «maître d'oeuvre» que les connaissances habilitent à suggérer, voire à prescrire, une solution au problème identifié. Ce modèle trouve terrain propice en milieu scolaire, là où le psychoéducateur se trouve au service d'un système éducatif d'abord responsable d'instruire et de former

l'enfant. Ce dernier doit d'une part «fonctionner», se conformer à des règles et, d'autre part, être en mesure d'apprendre. La première condition s'accommode d'une intervention dirigée vers l'enfant et selon un mode comportemental. Quant à la seconde, elle implique souvent le milieu familial dont l'enfant «subit» les incapacités. Cette conjoncture demanderait que l'intervention se déplace sur un terrain autre que la classe ou l'école. Or, ni le mandat, ni le modèle de pratique des milieux scolaires ne supportent une telle direction. Plutôt, l'intervention s'appuie sur l'interaction entre l'enfant et le psychoéducateur, dans un contexte où le parent délègue des fonctions éducatives à l'école. S'il a le droit d'être informé et d'autoriser certaines interventions, il aurait aussi comme devoir de poursuivre à domicile les actions entreprises par les professionnels. Dans le meilleur des cas, il se réfère à l'expertise du psychoéducateur et se conforme à ses demandes. Autrement, il semble difficile d'établir une relation de réel partenariat avec les parents. Les plus jeunes psychoéducatrices s'interrogent sur leur légitimité à intervenir auprès des parents. Une autre se reconnaît cette autorité et pose des gestes qui relèvent de la surveillance. D'une manière ou d'une autre, école et famille se retrouvent dans une relation qui les oppose, tels deux espaces éducatifs irréconciliables. Ce n'est qu'en sortant de l'emprise de ce modèle normatif que la relation avec les parents semble possible. Ainsi les psychoéducatrices qui appuient leur pratique sur des modèles plus cliniques et qui jouissent d'un statut de professionnelle autonome peuvent envisager interagir avec les parents sans ressentir de tels conflits de loyauté à leur milieu de travail.

Une deuxième figure de pratique voit les psychoéducateurs se décentrer des comportements pour porter attention aux émotions vécues par les parents: plutôt que juger, on s'efforce de comprendre. Les parents souffrent, éprouvent des états de découragement, de lassitude, se sentent dévalorisés. Les psychoéducateurs qui privilégient cette perspective manifestent de l'empathie et se préoccupent des relations qu'ils ont avec les parents. À la limite, ils se défendent de poser tout jugement sur les parents, adoptant une attitude d'acceptation inconditionnelle et de tolérance. Ce discours teinté d'humanisme prend dans certains cas le pas sur toute autre perspective. Mais, le plus souvent, il cohabite avec un discours où la recherche d'explication s'efforce à rendre compte des cas particuliers. Ainsi, les problématiques rencontrées mettent en jeu des interactions et ne sauraient être le seul fait des parents. Il arrive que l'enfant

présente une dynamique dont le milieu familial n'est pas responsable. Les parents portent un passé et vivent aujourd'hui dans des contextes qui les supportent peu dans leur rôle éducatif. Les interventions peuvent donc se faire seul à seul avec l'enfant ou le parent ou encore, impliquer la dyade parent-enfant. L'affirmation d'un discours explicatif adjoint d'une sensibilité aux états affectifs des parents conduit les psychoéducateurs à adopter une position qui part de l'autre plutôt que de soi. Ce modèle de pratique s'apparente davantage à une tradition clinique: le praticien se penche sur les états ressentis, s'approche du sujet comme personne souffrante. Son action passe par une parole qui traduit, reconnaît, comprend. Ici, l'autre est un peu comme soi. En même temps, il possède des valeurs, des projets qui lui appartiennent en propre. Le sujet détient lui aussi une parole et participe au projet qui le concerne. Il arrive que ce soit lui qui en définisse l'issue: les résultats qu'il veut atteindre, «son» équilibre. Le professionnel accompagne plus qu'il ne dirige. Ses connaissances, sa compétence sont au service de l'autre. Il représente une aide au passage. Ces caractéristiques rappellent le travail clinique tel que décrit par Renaud (1997), c'est-à-dire un «travail de co-construction de sens nourrissant l'échange symbolique nécessaire à l'émergence d'un sujet capable de s'approprier son existence en lui donnant sens» (p. 155). Dans la relation d'accompagnement que suppose le travail clinique, l'autre est reconnu comme personne, «acteur-sujet de son histoire». Ce modèle de pratique caractérise davantage les milieux où, non seulement l'enfant mais aussi sa famille, ses parents, constituent les cibles de l'intervention, par exemple en centre jeunesse.

Enfin, une troisième figure de pratique conçoit que l'intervention auprès de l'enfant nécessite une intervention auprès de la famille entière. Peu courant, ce scénario se retrouve dans un milieu où les référents idéologiques puisent à la culture de la thérapie, elle-même enracinée dans une tradition de pratique professionnelle privée plutôt que publique. Là, les modèles de pratique jouissent d'une autonomie plus grande par proximité avec une culture plus médicale qu'éducative. Choisir l'orientation familiale est possible, voire valorisée par l'entourage professionnel. On est moins éducateur que thérapeute familial.

Les interventions auprès des parents empruntent donc des «modèles» influencés par la culture organisationnelle ambiante, notamment par le mandat reçu dont le sujet cible. Certains milieux ont clairement une mission éducative alors que d'autres poursuivent

une mission nettement clinique. Quelques institutions se situent à la croisée de l'éducatif et du thérapeutique. Des établissements sont voués à l'enfant, d'autres sont au service des familles. Les centres jeunesse se sont constitués de la fusion des centres de réadaptation pour jeunes et des centres de services sociaux. Chacun de ces établissements avait sa culture professionnelle, le premier lié au champ clinique de l'éducation spécialisée, le second plus proche d'une action sociale. Ce métissage aurait-il permis de développer un modèle de pratique où se croisent les influences de l'individu et du social? Contrairement au milieu scolaire, relativement homogène quant à sa constitution professionnelle, le centre jeunesse compose avec des intervenants psychosociaux de plusieurs disciplines. Et malgré l'effacement de leurs identités respectives dans un titre d'emploi uniforme, il y a fort à parier que leur cadre de référence continue de s'exprimer à travers leur pratique individuelle et contribue à une construction collective. À ce propos, Renaud (1996) rapporte justement que l'ouverture des psychoéducateurs à la famille s'est réalisée au contact d'autres professionnels tels les travailleurs sociaux.

Les différences structurelles et idéologiques observées d'une institution à l'autre placent les psychoéducateurs dans des univers d'action délimités. Les intervenants souscrivent habituellement au projet institutionnel. Seules deux psychoéducatrices se font critiques des orientations de leur milieu, la première remettant en question les objectifs de normalisation visés par l'école, la seconde tentant de faire valoir une approche plus systémique que comportementale. Ces deux intervenantes travaillent en milieu scolaire. Pour l'une, à ses débuts professionnels, la critique reste à l'état de constat et ne modifie pas réellement ses actions auprès des enfants. Pour l'autre, son statut de travailleuse autonome, son expérience de plusieurs années et ses études actuelles lui permettent, dans une certaine mesure, d'agir selon son propre modèle alors qu'elle vise à établir avec les parents des relations de partenariat. Mais, généralement, suivant le milieu auquel ils appartiennent, les psychoéducateurs témoignent d'une préférence pour des interventions qui cherchent à normaliser les conduites ou pour des interventions qui s'attardent davantage à comprendre et modifier les perceptions et les émotions des sujets. Malgré la prééminence de l'une ou l'autre de ces orientations, suivant le mandat institutionnel et leur fonction, tous les psychoéducateurs ont à composer avec ces deux vecteurs de l'action. Et ni leur formation, ni les modèles institutionnels n'apportent une

réponse complète à la recherche de cette juste position entre l'éducatif et le clinique, entre la normalisation et la personnalisation.

5.2.2 Une position à trouver dans sa relation à l'autre

Si la découverte d'un «juste rapport à l'autre» suppose la capacité de recevoir les émotions et l'assurance que sa compétence peut aider, elle exige également la conscience de l'entre-deux entre l'individu et le social (Morvan, 1995), entre la personnalisation et la normalisation. C'est par une démarche personnelle qui s'ancre dans l'expérience que cette position pourra se construire. Celle-ci est tributaire du modèle professionnel que chacun possède et qui, en partie, se réfère à l'image issue de sa formation. Elle est aussi en rapport avec l'efficacité à trouver en regard de sa conception du changement. Cette conception comprend à la fois les résultats attendus chez l'autre et la perception de son propre rôle dans ce projet. Tous les psychoéducateurs possèdent une image de la «normalité» que devraient atteindre leurs clients. Mais ce qui les distingue entre eux c'est la contribution de l'autre à cette définition et, conséquemment sa propre place dans l'interaction avec cet autre. D'une part, le psychoéducateur détermine le comportement à modifier et les moyens à mettre en place pour y arriver. D'autre part, le psychoéducateur propose un projet susceptible de répondre aux attentes de l'autre, enfant ou parent, et accepte les limites de ce projet. Pour illustrer ces deux pôles, nous reprendrons les paroles de deux psychoéducatrices, l'une à ses débuts professionnels, l'autre cumulant une vingtaine d'années d'expérience. Toutes deux font référence à l'espoir comme motif de leur pratique. La première affirme que, quelles que soient les situations, elle conserve espoir. La seconde allègue qu'elle est là pour donner de l'espoir. Ces nuances apparaissent significatives de deux positions, l'une où l'espoir s'exprime en rapport avec son propre pouvoir de faire changer les choses, de «sauver», de «guérir», l'autre où l'espoir est offert à autrui comme aide à sa trajectoire de vie, dont il demeure responsable. Cette dernière position rappelle les réflexions de Paturet (1995) au sujet de la responsabilité éducative qu'il évalue à la fois liée aux objectifs à poursuivre, aux mandats reçus de la

société et à la conscience individuelle de sa propre mort d'éducateur dans sa relation de pouvoir et d'autorité à l'autre. À ce sujet, il écrit:

La mort éducative, comme acceptation de la cessation de son action sur l'autre se feront (sic) par déplacement dans un processus de métaphorisation qui consiste à regarder l'autre dans son irremplaçabilité et par conséquent à l'*abandonner* à propre responsabilité. Toute praxis éducative est donc nécessairement condamnée à se penser comme finitude et à se préparer à se donner la mort pour que l'autre puisse accomplir sa responsabilité d'être et devenir enfin l'auteur de lui-même et de sa vie. (p. 114)

Dans le rapport aux parents, il semble que l'acceptation de cette finitude s'observe plus souvent quand le modèle de pratique se conçoit dans l'élaboration d'un projet commun que les partenaires collaborent à définir. Et, comme le souligne Lemay (1990), l'intervenant doit accepter que sa rencontre avec le parent est passagère, qu'elle contribue à mettre en voie des consciences qui s'actualiseront en-dehors de lui, ailleurs.

La pratique avec les parents signifie l'apprentissage de savoir-faire et de savoir-être nouveaux. Si les institutions contribuent à l'élaboration de modèles de pratique avec les familles, la découverte d'une position à l'autre semble relever d'une démarche réflexive personnelle. Les psychoéducatrices et les psychoéducateurs qui travaillent avec une clientèle infantile savent comment être avec l'enfant; comme adultes, ils détiennent «naturellement» un certain pouvoir sur l'enfant qui les autorise à intervenir auprès de lui. Comme professionnels, ils peuvent appuyer leurs actions sur des connaissances apprises lors de leur formation et complétées au cours de leurs expériences de travail. Il en est autrement au sujet de leurs interactions avec les familles. Le plus souvent, les parents ne représentent pas pour eux les sujets premiers de leurs interventions: sujets dictés par une culture professionnelle dominante ou sujets admis à force d'expériences, leur intégration à une pratique d'abord motivée par la «défense» de l'enfant suppose un passage, une transformation des représentations. Pour combler cette distance entre intervenants et parents, Gendreau (1992) et Lemay (1997) en appellent à l'existence d'une forme de complicité qui s'établirait entre eux sur la base de leurs connaissances respectives de l'enfant; éducateurs professionnels et naturels pourraient asseoir leur relation sur le partage d'un vécu semblable avec cet enfant dont ils sont appelés à s'occuper. Nos résultats tendent plutôt à montrer que c'est leur propre expérience comme parent, sans égard à l'enfant client, qui permet aux psychoéducateurs de

prendre conscience et de moduler leur relation avec les parents. Et, en l'absence d'un tel vécu, le défi semble plus grand. Les parents risquent alors d'être perçus comme des agents d'un système socioéducatif idéalisé dont on attend qu'ils jouent, vis-à-vis des enfants, un rôle entendu. Ou, à l'autre extrême, ils deviennent sujets de son action au même titre que les enfants sans pour autant voir en eux des acteurs responsables de leur propre vie.

CONCLUSION

Cette recherche voulait explorer la pratique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs auprès des familles telle qu'eux-mêmes la conçoivent, se la représentent. Le choix de ce groupe professionnel tenait à la fois de sa culture, y compris l'étape actuelle de son histoire, et de raisons conceptuelles. En effet, en choisissant d'étudier la pratique professionnelle sous l'angle des représentations, nous ne pouvions faire abstraction de son inscription sociale et culturelle, de la dimension collective de cette image. Ainsi, tout en s'appuyant sur les discours individuels, notre analyse de la pratique psychoéducative porterait attention aux composantes relevant d'une culture professionnelle partagée. En écoutant les psychoéducateurs, nous pensions que les représentations dégagées de leurs récits pourraient à la fois enrichir notre compréhension de leur pratique particulière et contribuer plus largement à la connaissance sur les représentations professionnelles.

Dans le champ des services socioéducatifs, la participation des familles aux actions entreprises envers les enfants nous est apparue comme une thématique partagée par différents ordres de discours. Ainsi, nous avons vu comment les discours sociaux et scientifiques ambiants privilégient cette orientation d'une intervention qui prend en compte la famille et les parents, leur reconnaissant responsabilités et les supportant lorsque nécessaire. Mais surtout, nous avons constaté la quasi absence du point de vue des praticiens quant à cette dimension de leur pratique. À côté d'une littérature idéologique et scientifique abondante soulignant les mérites d'une collaboration avec les parents, peu d'études se sont intéressées à savoir ce qu'en pensaient les intervenants et comment ils intégraient ces acteurs à une action d'abord destinée à l'enfant. C'est pourtant eux qui, quotidiennement, vivent avec des enfants en difficulté et rencontrent leurs parents. Leurs gestes s'appuient sur des modèles de pratique dont l'élaboration est probablement influencée par les idées qui les entourent et les expériences qu'ils

rencontrent. Il importait donc de leur donner la parole afin d'obtenir leur point de vue et leur vécu à ce sujet.

Nous avons appuyé cette démarche sur diverses études entourant la nature de la pratique professionnelle et son épistémologie. Au sujet de la nature de la pratique du champ socioéducatif, nous avons relevé ses composantes, structurelles ou interactionnelles, et ses influences, culturelles et sociales. Au sujet de son épistémologie, nous avons fait mention de courants de recherche qui reconnaissent un savoir d'action dans lequel l'expérience occupe une place importante. Ce savoir, personnel, pratique et adaptatif, se nourrit de connaissances reçues et de savoirs construits à partir de réflexions sur les situations rencontrées. Nous avons constaté que l'épistémologie du savoir professionnel présente des parentés certaines avec le concept de représentation développé d'abord en psychologie sociale. De cette proximité épistémologique, nous avons fait l'assise théorique de notre thèse, croyant possible de connaître et de comprendre la pratique professionnelle par la voie de ses représentations.

Pour accéder à cette représentation de la pratique, nous avons rencontré dix professionnels de la psychoéducation, engagés dans divers types d'établissement offrant des services socioéducatifs à des enfants d'âge scolaire. Au moyen d'entretiens semi-dirigés, nous les avons invités à nous parler librement de leur pratique, sans spécifier si celle-ci devait ou non inclure les familles. Cette stratégie a permis d'apprécier la place que prenait spontanément la famille dans leur image de la pratique. En même temps, elle impose une limite aux résultats ainsi obtenus. En effet, on peut supposer que tous les aspects relatifs à la construction d'une représentation de la pratique avec les familles n'ont pas été sollicités. Comme le note Blin (1997), le chercheur ne peut jamais qu'appréhender une partie des éléments qui composent la représentation professionnelle, ceux que détermine sa problématique et qu'active le contexte de recueil de données. Une analyse thématique des propos des psychoéducateurs a finalement permis de dégager les aspects, personnels et sociaux, qui structurent leur représentation de leur pratique, plus particulièrement celle qu'ils mettent en oeuvre auprès des familles.

De cette analyse, nous retenons les propositions suivantes au sujet de la pratique des psychoéducateurs auprès des familles. D'abord, eu égard à leur formation et à leur appartenance professionnelle, la pratique avec les familles se situe en prolongement d'une pratique fondamentalement orientée vers les enfants comme objets de connaissance et comme sujets d'intervention. Ainsi, la nécessité d'établir avec les parents une quelconque forme de relation s'impose comme moyen qui contribue à la réussite de son action envers l'enfant. Toutefois, en-dehors d'une participation des parents qui reposerait sur leur motivation et leur pleine adhésion au projet entrepris par le professionnel, les modèles de pratique ne se présentent pas à l'évidence. D'une part, les psychoéducateurs ne témoignent pas de modèles d'action appris au cours de leur formation initiale, d'autre part, les modèles institutionnels ne semblent pas toujours offrir de repères satisfaisants. De surcroît, l'identification et la reconnaissance professionnelles apparaissent être des éléments contextuels qui ajoutent à l'absence ou à la pauvreté des référents lorsqu'il s'agit de définir son territoire d'action tel qu'attendu. Dans ces conditions, l'expérience devient la source principale de la construction de sa représentation de la pratique. En l'absence d'un savoir certifié, le savoir expérimenté apparaît central.

Ainsi, la construction d'une représentation de la pratique avec les parents, plus rarement avec tous les membres de la famille, part de situations à la fois personnelles et professionnelles, qui déstabilisent les images originales. Le vécu parental, comme expérience qui rapproche des parents, de même que l'analyse des interactions professionnelles questionnent la position adoptée lors de ses débuts dans la pratique. L'idéal «missionnaire» et une certaine assurance de son expertise, propres aux premiers temps de sa réalisation professionnelle, se voient ébranlés par ces expériences. Parallèlement, le regard diagnostique porté sur la responsabilité des parents se nuance pour devenir plus sensible aux émotions et aux conditions de vie de ceux-ci. Ce mouvement réflexif résulte dans la définition d'une position qui cherche à concilier la responsabilité d'un certain contrôle social et le devoir d'écoute, de sollicitude, d'aide à l'autre comme sujet individuel. Les stratégies concrètes mises en place dans ses actions auprès des parents reposent d'abord sur cette éthique relationnelle. Les psychoéducateurs construisent donc leur pratique avec les parents sur la base de cette

expérience intime avant même que de se référer à des savoirs homologués ou à des savoir-faire appris.

L'expérience éthique qui fonde l'élaboration d'un modèle de pratique auprès des parents relève d'un engagement et d'une réflexion personnelles. Toutefois, certaines conditions en facilitent ou en supportent le processus. Le fait de se sentir auteur, donc pleinement responsable de ses actes, est l'une d'elles. Or, tous les psychoéducateurs ne rapportent pas être perçus tel par leur milieu de travail. Plusieurs soulignent ne pas avoir l'autonomie professionnelle à laquelle leurs compétences leur donnent droit. Par différentes stratégies ou aménagements, ils s'octroient en douce cette liberté d'action dont ils se disent privés. Par ailleurs, l'expérience éthique demande aussi de pouvoir valider et poursuivre sa trajectoire en exprimant sa résultante auprès d'une communauté de pairs. Or, dans certains milieux, les réseaux de socialisation professionnelle sont à peu près inexistantes. En l'absence de ces deux conditions, les psychoéducateurs pallient. S'ils arrivent momentanément à trouver des moyens de substitution afin de se percevoir auteur ou de créer des réseaux d'échange, on peut craindre qu'à plus long terme et dans des contextes de travail inchangés, un essoufflement, voire une stagnation de leur développement professionnel se produise.

L'élaboration d'une représentation de la pratique auprès des familles s'inscrit donc dans des conditions organisationnelles qui facilitent plus ou moins une démarche de réflexion individuelle. Elle est également influencée par la prégnance des idéologies et des modèles ambiants. Les institutions délimitent les territoires d'action de ses intervenants, leur proposent des visées et, plus rarement, leur offrent des modèles d'action. Le cadre de pratique s'avère déterminant dans ce qu'il rend possible comme expériences de réalisation professionnelle. Les modèles de pratique qui se dégagent des discours recueillis auprès des psychoéducateurs tiennent de ces inscriptions institutionnelles. L'expérience en constitue l'autre vecteur lourd. L'organisation de cette double influence produit deux modèles dominants, entre lesquels se logent des variations individuelles. Le premier, que nous nommons «éducatif», est plus souvent observé en milieu scolaire et caractérise les plus jeunes psychoéducateurs. Dans ce modèle, les stratégies d'action visent la normalisation. Les intervenants évaluent les situations à la mesure de la distance qu'elles présentent en regard d'un idéal normatif, que ces situations concernent les enfants ou leurs parents. Ils décident du changement

désiré et s'attendent à ce que les tiers acteurs se conforment à leur projet. Le second modèle, plus «clinique», se soucie davantage d'établir avec les acteurs des relations de partenaires alors que le projet de changement se présente comme une oeuvre conjointe. Le professionnel se perçoit au service de ce projet qui part d'une évaluation qui particularise le problème. Une attention est portée aux émotions et aux perceptions des sujets. Ce modèle se retrouve chez les psychoéducateurs plus expérimentés et semble mieux développé en centre jeunesse. Un peu à l'écart de ces modèles qui, chacun à leur façon, réinterprète l'origine disciplinaire combinée de la psychoéducation - psychologie et éducation - un modèle «thérapeutique» est aussi présent. Bien que son actualisation dépende à la fois d'un contexte de pratique particulier et d'un développement individuel qui puise à d'autres formations, et qu'en ce sens il soit moins courant, ce modèle fait partie de l'imaginaire de certains psychoéducateurs. Il prend figure de modèle idéal permettant de se réaliser comme professionnel, autrement dit de faire valoir ses compétences et d'agir en toute autonomie, voire de dépasser les aléas d'une pratique fondée sur une relation non volontaire avec les sujets.

La nature de ces résultats, présentés succinctement, renvoie aux responsabilités des systèmes de formation et de travail quant à l'acquisition de modèles de pratique auprès des familles. Car, quelle que soient les configurations nouvelles ou originales de la famille, il serait étonnant que celle-ci passe à l'oubli de l'intervention socioéducative. Malgré la présence de discours remettant en cause sa véritable influence sur les enfants (Rich Harris, 1999) ou encore sa totale capacité à les prendre en charge, les arguments cliniques en faveur de sa considération et de son intégration aux actions menées par les professionnels demeurent prédominants. Tenant cette orientation pour acquise, voyons comment, à la lumière de nos résultats, l'apprentissage d'une pratique auprès des parents pourrait profiter de meilleures conditions. Dans un premier temps, les programmes de formation professionnelle en psychoéducation auraient avantage à mettre plus d'accent sur les questions éthiques relatives à l'établissement d'une relation d'aide avec les parents. Le rapport à l'autre demeure une dimension centrale de la pratique, peu abordée directement dans les cours. Parallèlement, une réflexion au sujet du parti-pris en faveur de l'enfant que semble défendre la culture psychoéducative pourrait s'avérer fructueuse. Une véritable conception systémique, si elle est souhaitée, ne fait pas encore partie des représentations professionnelles des psychoéducateurs. À

l'heure où la psychoéducation obtient reconnaissance publique de son professionnalisme par son intégration à un Ordre professionnel, elle ne peut faire l'économie de clarifier son objet et son territoire d'intervention, de faire valoir son expertise et d'affirmer un système de valeurs et de normes, toutes démarches que Brichaux (2000) identifie comme fondements d'une profession. Déjà, certains de ces éléments sont repérables dans les discours des psychoéducateurs que nous avons rencontrés, par exemple une commune sensibilité aux effets de l'acte diagnostique sur les sujets. Par delà la pluralité des modèles et des idées, pluralité respectueuse des individualités, la question se pose du leadership que les dispositifs de formation et de contrôle professionnels pourraient prendre dans la proposition de principes ou d'approches qui rallieraient les professionnels d'une même culture et supporteraient leurs actions. L'absence de balises, particulièrement quant au gestes à poser vis-à-vis les parents, dont font état les plus jeunes professionnels, non sans une certaine détresse, suffit à justifier cette recommandation.

Les systèmes de formation et d'encadrement professionnel ne sauraient seuls appuyer les intervenants dans l'apprentissage d'une pratique auprès des familles. Puisque l'expérience demeure au coeur de la construction des représentations, cette réalité interpelle, dans un second temps, les milieux de travail. Bien que les psychoéducateurs considèrent que réfléchir et analyser leurs actions relève d'une responsabilité personnelle et qu'ils s'y engagent de façon individuelle, l'accomplissement de cette démarche n'est pas indépendante des conditions qu'offre l'environnement de travail. La réflexion dans et sur l'action, l'expérience «éthique» ne peut se réaliser pleinement en-dehors de conditions qui l'autorisent et la supportent. Confier au professionnel des responsabilités à la mesure de ses qualifications, lui reconnaître la capacité à décider et à juger de ses actes font partie de ces conditions. À ce propos, nous avons observé des différences notables entre le centre jeunesse et le milieu scolaire, le premier semblant valoriser davantage les capacités professionnelles du psychoéducateur et lui offrir des occasions d'échange et de support, le second lui signifiant des attentes diversifiées, voire ambiguës, alors qu'il se trouve souvent isolé de ses pairs. Or ces deux conditions - le sentiment d'être reconnu auteur de ses actes et la possibilité de partager les représentations nées du processus réflexif - participent du mouvement expérientiel qui structure la pratique auprès des parents.

Par ailleurs, nos résultats ne permettent pas d'établir la présence d'un écart marqué entre le modèle «prescrit» par les discours ambiants et la pratique conçue par les intervenants. Qui plus est, peu d'entre eux remettent en question la pertinence de ce modèle. Pour les psychoéducatrices et les psychoéducateurs que nous avons rencontrés, lesquels travaillent avec des enfants d'âge scolaire, la famille ne peut être ignorée. Même si ils ne savent pas toujours quelle position prendre face aux parents, ni comment interagir avec eux, ces derniers sont considérés des acteurs importants de leur système d'intervention. Spontanément, la presque totalité des psychoéducateurs parlent de leurs relations avec les parents, signe que ceux-ci occupent un espace de leur pratique.

L'ensemble de ces résultats, si signifiants soient-ils en regard des connaissances déjà acquises sur la pratique professionnelle et des données recueillies auprès des psychoéducateurs, voient cependant leur portée limitée par le nombre de sujets rencontrés et le mode d'interrogation utilisé. D'une part, il serait utile d'interroger des psychoéducatrices et des psychoéducateurs oeuvrant avec des plus jeunes enfants ou des plus vieux et dans une diversité de contextes de pratique, pour vérifier si les mêmes vecteurs de formation, de milieu et d'expérience sont présents dans leur représentation de leur pratique. Au surplus, des données semblables pourraient être recueillies auprès d'intervenants psychosociaux de formations différentes, ce qui permettrait de juger de l'influence de la culture professionnelle sur les représentations de la pratique, mais surtout d'évaluer le poids de l'identification professionnelle dans ce processus de structuration. D'autre part, des entretiens qui se centreraient explicitement sur la pratique auprès des parents pourraient permettre de mieux comprendre la place qu'occupe sa propre expérience comme parent ou non-parent dans l'idée de cette pratique. Cette expérience apparaît en effet une source importante de savoir et surtout de savoir-être avec les parents. À la limite, elle remet en question le dicton, assez répandu dans les milieux d'intervention psychosociale, voulant qu'il ne soit pas nécessaire d'avoir vécu personnellement telle ou telle difficulté pour savoir comment aider dans des circonstances similaires. Dans l'action professionnelle auprès des parents, cette croyance se voit ébranlée.

Plus spécifiquement, deux pistes de recherche nous apparaissent pertinentes, l'une issue directement de nos observations sur le terrain, l'autre liée aux entretiens que nous

avons menés avec les psychoéducatrices et les psychoéducateurs. D'abord, il nous est apparu que le milieu scolaire représente un contexte de pratique particulièrement difficile pour les psychoéducateurs et ce, à plusieurs égards. Les propos des psychoéducatrices qui y évoluent font voir qu'elles sont souvent seules, sans modèle de référence pour savoir comment agir avec les parents et dans des fonctions aux contours plutôt diffus. Chez les plus jeunes, ces conditions sont sources de détresse. Des recherches complémentaires visant à documenter plus largement ce contexte de pratique et ce que les intervenants psychosociaux y vivent s'avéreraient utiles dans l'optique d'une plus grande valorisation de ces professionnels et, conséquemment, de leur contribution au milieu école. Ensuite, la menée et l'analyse des entretiens nous a fait voir comment, pour chaque psychoéducateur, cette situation d'interaction est fertile, non seulement pour accéder à sa représentation de sa pratique mais aussi pour discerner sa trajectoire professionnelle et les défis qui pointent à l'horizon. Nul doute que la narration de sa pratique pourrait être utilisée à des fins de formation plutôt que de recherche et devenir, là où les réseaux de support font défaut, un outil de prise de conscience et de validation de son développement professionnel. Un tel projet aurait tout avantage à s'inscrire dans un mode de recherche-action.

APPENDICE A

LETTRE ET FORMULAIRES AUX PARTICIPANTS

A.1	Lettre d'invitation à participer à la recherche	262
A.2	Formule de consentement	263
A.3	Fiche d'identification du participant	264

Rouyn-Noranda, le 29 janvier 1999

Chère psychoéducatrice, cher psychoéducateur,

Comme postulante au doctorat en éducation à l'UQAM, l'objet de ma thèse m'amène à m'interroger sur la pratique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs qui travaillent auprès des enfants âgés entre 6 et 12 ans et présentant tout genre de difficultés d'adaptation. Ce qui m'intéresse particulièrement c'est le point de vue des professionnels de la psychoéducation sur leur travail, leurs gestes quotidiens et leurs réflexions. Ma recherche veut donc refléter ce qu'est la pratique de la psychoéducation actuellement et selon les personnes qui la font en Abitibi-Témiscamingue.

Pour mener à bien cette entreprise, j'ai besoin de psychoéducatrices et de psychoéducateurs qui accepteraient d'échanger avec moi sur leur pratique. Concrètement, ma démarche de recherche prévoit de deux à trois entretiens individuels, réalisés entre mars et mai 1999, dans votre localité. C'est donc un peu de votre temps que je sollicite ici. Ce pourrait être pour vous l'occasion de faire le point sur votre pratique en plus de contribuer à la production d'un savoir collectif sur la psychoéducation.

La présente invitation n'est en rien liée à mes fonctions de professeure en psychoéducation à l'UQAT; c'est en tant qu'étudiante-chercheuse qu'il m'intéresse de vous entendre. Votre décision n'engage pas non plus votre milieu de travail. À cet effet, des mesures de confidentialité et de désengagement sont prévues tout au long du processus de recherche, c'est-à-dire tant lors des entretiens que lors de la diffusion des résultats.

Si vous êtes disponible et intéressé-e à participer à cette démarche conjointe d'exploration de la pratique psychoéducative ou désirez tout simplement avoir plus d'informations sur celle-ci, je vous invite à me contacter par téléphone au 819-762-0971, poste 2324. De même, si vous connaissez d'autres psychoéducateurs ou psychoéducatrices que ce projet pourrait attirer, j'apprécierais que vous leur transmettiez la présente information.

Au plaisir de vous parler bientôt,

Dominique Trudel, M. psed.

FORMULE DE CONSENTEMENT

J'accepte de participer à la recherche de Dominique Trudel, postulante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dirigée par les professeurs Gérald Boutin et Jacques Rhéaume. L'objectif de cette recherche est de rendre compte des points de vue des psychoéducatrices et des psychoéducateurs sur leur pratique auprès des enfants de 6 à 12 ans. Ses résultats feront l'objet de la thèse de doctorat de Dominique Trudel et éventuellement, d'articles et de communications.

J'ai été informé-e de la nature de ma participation, soit de me prêter à deux ou trois entretiens avec Dominique Trudel, chercheure, entretiens enregistrés et retranscrits. Les données de ces entretiens seront traitées confidentiellement et demeureront la propriété commune de la chercheure et de moi-même. Je me réserve le droit de refuser que l'une ou l'autre des informations que je donnerai apparaisse dans le rapport final de la recherche. De plus, je pourrai, au terme de la démarche de recherche, avoir accès aux cassettes audio et aux données écrites me concernant. Autrement, ce matériel sera détruit par la chercheure dès la fin de son utilisation.

Si, en cours de route, je jugeais préférable, pour quelque raison que ce soit, de me retirer du processus de la recherche, je me sentirai libre d'en informer la chercheure avec l'assurance de n'en subir aucun préjudice, présent ou à venir. De même, si une participation autre que les entretiens prévus au départ m'était demandée par la chercheure, je me laisse le droit d'accepter ou de refuser.

Je sais que ma participation à cette recherche ne s'accompagne d'aucune gratification ou compensation matérielle.

Signé à _____ le _____

Nom: _____

Signature: _____

Pseudonyme: _____

Âge : _____

Situation de vie personnelle: _____

Études et formations liées à la pratique psychoéducative*Baccalauréat en psychoéducation*

année de diplomation: _____ durée des études: _____ (sessions ou années)

Autres études universitaires complétées

année	nature

Études universitaires en cours, s'il y a lieu

Formations reçues en cours d'emploi

année	nature

Expériences de travail dans le champ de la psychoéducation

année	milieu	clientèle

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (dir.) 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Albertini, J.-M. et G. Dussault. 1984. «Représentation et initiation scientifique et technique». In *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*, sous la dir. de C. Belisle et B. Schiele, p. 304-320. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique. Centre régional de publication Lyon.
- Anthony, E. J. et C. Chiland (dir.) 1992. *L'enfant dans sa famille: le développement en péril*. Coll. «Le fil rouge.» Paris: Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. 1989. «De la clinique». *Réseaux*, no 55-56-57, p. 63-68.
- Ardoino, J. et R. Lourau. 1994. *Les pédagogies institutionnelles*. Coll. «Pédagogues et pédagogies». Paris: Presses Universitaires de France.
- Argyris, C. 1995. *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterÉditions
- Association des psychoéducateurs du Québec. 1996. *Les normes de pratique professionnelle des psychoéducateurs*. Document de travail. Octobre 1996. Montréal: APEQ.
- Association des psychoéducateurs du Québec. 1997a. *Consultation sur le projet d'intégration des psychoéducateurs et des sexologues à l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation du Québec*. Juin 1997. Montréal: APEQ.
- Association des psychoéducateurs du Québec. 1997b. *Répertoire 1997-1998*. Montréal: APEQ.
- Ausloos, G. 1996. «Indications et contre-indications de l'approche familiale systémique». *Prisme*, vol. 6, no 4 (automne), p. 534-543.
- Autès, M. 1998. «La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services». *Lien social et politiques*, vol. 40 (automne), p. 47-54.

- Bailey, D. B. 1987. «Collaborative goal-setting with families: resolving differences in values and priorities for services». *Topics in early childhood special education*, vol. 7, no 2, p. 59-71.
- Bailey, D. B., S. A. Palsha et R. J. Simeonsson. 1991. «Professionals skills, concerns, and perceived importance of work with families in early intervention». *Exceptional children*, vol. 58 (octobre-novembre), p. 156-165.
- Baillargeon, D. 1996. «Les politiques familiales au Québec: une perspective historique». *Revue internationale d'action communautaire*, no. 36 (automne), p. 21-32.
- Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bataille, M. 2000. «Représentation, implicitation, implication des représentations sociales aux représentations professionnelles». In *Représentations sociales et éducation*, sous la dir. de Catherine Garnier et Michel-Louis Rouquette, p. 165-188. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bazon, M. R. 1995. *Quelques aspects du cheminement professionnel des psychoéducateurs: étude comparative*. Mémoire de maîtrise. École de psychoéducation, faculté des arts et des sciences. Université de Montréal.
- B.- Dandurand, R. (dir.). 1987. *Couples et parents des années quatre-vingt*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- B.- Dandurand, R. 1992. «La famille n'est pas une île: changements de société et parcours de vie familiale». In *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, sous la dir. de Gérard Daigle, avec la coll. de Rocher, G., p. 357-383. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- B.- Dandurand, R., G. Dulac et M. Violette. 1990. *L'école primaire face aux changements familiaux: enquête exploratoire dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et des parents*. Institut québécois de la recherche sur la culture et Direction de la recherche du ministère de l'éducation.
- Beaud, J.-P. 1992. «L'échantillonnage». In *Recherche sociale*, 2^e éd., sous la dir. de Benoit Gauthier, p. 195-225. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Becchi, E. et A. Bondioli. 1989. «Y a-t-il un savoir naturel dans la pratique pédagogique? Une analyse empirique». *Réseaux*, no. 55-56-57, p. 69-84.
- Belisle, C. et B. Schiele (dir.). 1984. *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations*. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique. Centre régional de publication Lyon.

- Belpaire, F. 1991. «Intervenir sur les individus ou intervenir sur les systèmes». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 20, no 1, p. 59-73.
- Belpaire, F. 1993. «La collaboration éducateurs - parents et la guerre des modèles». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 22, no 1, p. 1-7.
- Belpaire, F. 1994. *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux: approche systémique*. Toulouse: Privat.
- Bertaux, D. 1976. *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Convention C.O.R.D.E.S., no 23 (1971), rapport final, tome II, mars 1976.
- Bertaux, D. 1986. «Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche». In *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, p. 21-34. Montréal: Saint-Martin.
- Binet, L. 2000. «Le renouvellement des pratiques d'intervention à la protection de la jeunesse comme expérience éthique». In *Les interventions auprès des familles: enjeux éthiques*, sous la dir. de Pierre-Paul Parent, p. 125-151. Saint-Laurent: Fides.
- Blain, P. et G. Boutin. 1993. «Thérapie et éducation: quelques aspects comparatifs». In *Parents et intervenants: de la confrontation au dialogue. Actes du congrès sur les approches familiales actuelles* (Laval, 29-30-31 octobre 1992), sous les auspices du Centre d'accueil des Laurentides et de l'Institut de Formation et d'Aide Communautaire à l'Enfant et à la Famille, p. 62-65.
- Blin, J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bossé, M. 1989. *Analyse comparative rapide au sujet du programme collégial (Laflèche) et du programme 7815*. Université du Québec à Trois-Rivières. Document non publié.
- Bouchard, C. (dir.) 1991. *Un Québec fou de ses enfants: rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Gouvernement du Québec. Ministère de la santé et des services sociaux. Québec: Direction des communications, 179 p.
- Bouchard, J.-M. 1988. «De l'institution à la communauté: les parents et les professionnels: une relation qui se construit». In *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, sous la dir. de Paul Durning, p. 157-184. Vigneux: Matrice.
- Bouchard, J.-M., L. Talbot, D. Pelchat et P. Boudreault. 1996. «Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations?» *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, no 3, p. 41-48.

- Bourdoncle, R. 1991. «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines». *Revue française de pédagogie*, no 94 (janvier-février-mars), p. 73-92.
- Bourdoncle, R. 1993. «La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe». *Revue française de pédagogie*, no 105 (octobre-novembre-décembre), p. 83-119.
- Bourdoncle, R et C. Mathey-Pierre. 1994. «Autour des mots: recherche et développement professionnel». *Recherche et Formation*, no 17, octobre, p. 142-154.
- Boutin, G. 1988. «L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale, dans les milieux défavorisés: implication des parents dans les programmes d'éducation préscolaire nord-américains». In *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*, sous la dir. de Paul Durning, p. 75-92. Vigneux (France): Matrice.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et P. Durning. 1994. *Les interventions auprès des parents: bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Privat.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brenner, M. 1985. «Intensive interviewing». In *The research interview: Uses and approaches*, sous la dir. de M. Brenner, J. Brown et D. Canter, p. 147-162. Londres: Academic Press.
- Brenner, M., J. Brown et D. Canter. 1985. *The research interview. Uses and approaches*. Londres: Academic Press.
- Brichaux, J. 2000. «Éducateur, une profession? Inventaire et prospective». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 29, no 1, p. 1-16.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1993. «The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings». In *Development in context. Acting and thinking in specific environments*, sous la dir. de R. H. Wozniak et K. W. Fischer, p. 3-44. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.

- Bronfenbrenner, U. 1996. «Le modèle "Processus-Personne-Contexte-Temps" dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications». In *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, sous la dir. de Réjean Tessier et George M. Tarabulsky, p. 9-59. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. 1985. «Narrative and paradigmatic modes of thought». In *Learning and teaching: The ways of knowing*. Eighty-four Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II, sous la dir. de Elliott Eisner, p. 97-115. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Canter, D., J. Brown et L. Groat. 1985. «A multiple sorting procedure for studying conceptual systems». In *The research interview: Uses and approaches*, sous la dir. de M. Brenner, J. Brown et D. Canter, p. 79-114. Londres: Academic Press.
- Capul, M. et M. Lemay. 1996. *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Castelli, M. D. 1990. *Précis du droit de la famille*, 2^e édition. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Chamberland, C. 1996. «Écologie et prévention: pertinence pour la santé communautaire». In *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, sous la dir. de Réjean Tessier, R. et George M. Tarabulsky, p. 61-79. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Clandinin, D. J. 1986. *Classroom practice. Teacher images in action*. Philadelphie: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (éd.). 1993. *Learning to teach, teaching to learn. Stories for collaboration in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran, M. 1986. «The parental empowerment process: building on family strengths». In *Child psychology in action*, sous la dir. de J. Harris, p. 12-33. London: Croom Helm.
- Comité de la santé mentale du Québec. 1985. *La santé mentale des enfants et des adolescents: vers une approche plus globale*. Gouvernement du Québec: Ministère des Affaires sociales.
- Connelly, F. M. et D. J. Clandinin. 1985. «Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning». In *Learning and teaching. The ways of knowing*. Eighty-four Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II, sous la dir. de Elliott Eisner, p. 174-198. Chicago: The National Society for the Study of Education.

- Conseil de la famille. 1989. *Penser et agir famille: guide à l'intention des intervenants publics et privés*. Québec: Conseil de la famille, 69 p.
- Conseil de la famille. 1995. *L'école et les familles: de son ouverture à leur implication*. Coll. «Études et recherches». Québec: Conseil de la famille.
- Cormier, J.-P., J. Dolbec, M. Harvey et G. Thibaudeau. 1992. «La collaboration éducateurs - parents en centre d'accueil: quelques expériences du centre d'accueil des Quatre Vents» In *La personne et son environnement au coeur de l'action éducative: Actes du Congrès organisé par l'Association des psychoéducateurs du Québec* (Montréal, 2-3 avril 1992), sous la dir. de Jacques Dionne, p. 217-230. Montréal: APEQ.
- Crapuchet, S. et G.-M. Salomon. 1992. *L'intervention dans le champ social.: l'interface sciences de l'homme, techniques sociales*. Toulouse: Privat.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks (Cal.): Sage.
- Cunningham, C. et H. Davis. 1985. *Working with parents: Frameworks for collaboration*. Philadelphia: Open University Press.
- Dansereau, S., B. Terrisse et J.-M. Bouchard (dir.). 1990. *Éducation familiale et intervention précoce*. Montréal: Agence d'ARC.
- Deleury, E., A. Cloutier et L. Binet. 1985. *Grandir à l'ombre de la famille et de l'État*. Rapport de recherche. Québec: Centre de recherche sur les droits et libertés, Université Laval.
- de Neufville. J.I. 1986. «Entre le savoir et le faire: vers un trait d'union». *Revue internationale d'action communautaire*, no 15/55, printemps 1986, p. 41-53.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive interactionism*. Applied social research methods series, vol. 16. Newbury Park (Cal.): Sage.
- Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (éd.). 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Cal.): Sage.
- Deslandes, R. 1999. «Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, no 1-2, p. 31-49.
- Deslauriers, J.-P. 1991. *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Y. Hurtubise. 1997. «La connaissance pratique: un enjeu». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, no 2 (automne), p. 145-158.

- Deslauriers, J.-P. et M. Kérisit. 1993. «La question de recherche en recherche qualitative». In *Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux: Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale* (Rimouski, 17 mai 1993), p. 89-99. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Deslauriers, J.-P. et M. Kérisit. 1997. «Le devis de recherche qualitative». In *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, p. 85-111. Boucherville: Gaëtan Morin.
- De Terssac, G. 1996. «Savoirs, compétence et travail». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, p. 223-247. Paris: Presses Universitaires de France.
- Digneffe, F. 1989. «La gestion de sa vie et le rapport aux règles à travers l'approche biographique». Chap. in *Éthique et délinquance: la délinquance comme gestion de vie*, p. 151-196. Genève: Méridiens Klincksieck.
- Dubar, C. 1991. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. 1992. «Formes identitaires et socialisation professionnelle». *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII, p. 505-529.
- Dugué, E. et M. Maillebois. 1994. «De la qualification à la compétence: sens et dangers d'un glissement stratégique». *Éducation permanente*, no 118, p. 43-50.
- Dumas, J. E. 1988. «Les désordres de la conduite chez l'enfant: recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise». In *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*, sous la dir. de P. Durning, p. 93-133. Vigneux (France): Matrice.
- Dumont, F., S. Langlois et Y. Martin. 1994. *Traité des problèmes sociaux*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- d'Unrug, M.-C. 1974. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Éditions Universitaires.
- Dunst, C. 1990. *Family support principles: checklists for program builders and practitioners*. Morganton: Family Systems Intervention Monograph Series, vol. 2, no 5.
- Dunst, C., C. Trivette et A. Deal. 1988. *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge (Mass.): Brookline Books.

- Durning, P. (dir.) 1988. *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*. Vigneux (France): Matrice.
- Eisner, E. W. 1991. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Erickson, F. 1986. «Qualitative methods in research on teaching». In *Handbook of research on teaching*, 3^e éd., sous la dir. de M. C. Wittrock, p. 119-161. New York: Macmillan.
- Farr, R.M. et S. Moscovici (éd.). 1984. *Social representations*. New York: Cambridge University Press.
- Féger, R. (dir.) 1996. *Désordre, rupture, échec*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ferry, G. 1983. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Bordas.
- Fine, M. J. 1992. «A systems-ecological perspective on home-school intervention». In *The handbook of family-school intervention: A systems perspective*, sous la dir. de M. J. Fine et de C. C. Carlson, p. 1-17. Boston: Allyn et Bacon.
- Fine, M. J. et C. C. Carlson (éd.). 1992. *The handbook of family-school intervention: A systems perspective*. Boston: Allyn et Bacon.
- Finger, M. 1989. «Les implications socio-épistémologiques de la méthode biographique». In *Histoires de vie. Tome 2: Approches multidisciplinaires*, sous la dir. de G. Pineau et G. Jobert, p. 241-249. Paris: L'Harmattan.
- Fortin, A. 1994. «La famille, premier et ultime recours». In *Traité des problèmes sociaux*, sous la dir. de Fernand Dumont, Simon Langlois et Yves Martin, p. 947-962. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Fourdrignier, M. 1991. *L'intervention sociale dans la famille: entre le droit et la culture*. Communication présentée au 3^{ème} Congrès international de recherche en éducation familiale, Paris, mai 1991.
- Gavarini, L. et F. Petitot. 1998. *La fabrique de l'enfant maltraité: un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Gendreau, G. 1978. *L'intervention psycho-éducative; solution ou défi?* Paris: Fleurus.

- Gendreau, G. 1979. «La recherche d'un modèle». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 8, no 1, p. 49-55.
- Gendreau, G. 1991a. *La collaboration entre éducateur(s) professionnel(s) et parent(s) (E <--->P) du jeune en difficulté: un défi pour tous*. Communication présentée au 3ème Congrès international de recherche en éducation familiale, Paris, 28-31 mai 1991.
- Gendreau, G. 1991b. «Pour bien prendre le virage de l'an 2000: les défis de l'action psychoéducative». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 20, no 1, p. 29-39.
- Gendreau, G. 1992. «La collaboration éducateur-parent: une nouvelle panacée à l'action éducative spécialisée». In *La personne et son environnement au coeur de l'action éducative: Actes du Congrès organisé par l'Association des psychoéducateurs du Québec* (Montréal, 2-3 avril 1992), sous la dir. de Jacques Dionne, p. 189-205. Montréal: APEQ.
- Gendreau, G., F. Belpaire, L. Lemay, L. Delorme-Bertrand et J.-P. Cormier. 1993. *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal: Sciences et culture.
- Gendreau G., J.-P. Cormier, L. Lemay et P. Perreault. 1995a. *Partager ses compétences entre parents, jeune en difficulté et éducateurs. Tome 1: un projet à découvrir*. Montréal: Sciences et culture.
- Gendreau G., P. Brisson, L. Delorme-Bertrand, R. Labelle, L. Lemay et O. Ouellet. 1995b. *Partager ses compétences entre parents, jeune en difficulté et éducateurs. Tome 2: des pistes à explorer*. Montréal: Sciences et culture.
- Gilly, M. 1980. *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Glaser, B. G. et A. L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Godbout, J. T. 1990. «L'État: un ami de la famille?» In *Familles d'aujourd'hui*, sous la dir. de Denise Lemieux, p. 173-185. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Goldstein, H. 1991. «Qualitative research and social practice: partners in discovery». *Journal of sociology and social welfare*, vol. XVIII, no 4 (décembre), p. 101-119.
- Gordon, T. 1982. *Parents efficaces: une méthode de formation humaine sans perdant*. Montréal: Éditions du Jour.

- Gottfried, A. E. et A. W. Gottfried (éd.). 1994. *Redefining families: Implications for children's development*. New York: Plenum Press.
- Gouvernement du Québec. Secrétariat des comités ministériels de coordination. 1997. *Familles en tête. Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au coeur de nos choix*. Ste-Foy: Publications du Québec. 40 p.
- Granger, G.-G. 1982. «Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique». *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, no 1, p.7-13.
- Grégoire, J. 1980. «À propos du modèle psycho-éducateur». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 9, no 2, p. 149-151.
- Grell, P. 1986. «Les récits de vie: une méthodologie pour dépasser les réalités partielles». In *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, p. 151-176. Montréal: Saint-Martin.
- Grize, J.-B. 1996. «Savoirs théoriques et savoirs d'action: point de vue logico-discursif». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, p. 161-187. Paris: Presses Universitaires de France.
- Groulx, L.-H. 1998. «Sens et usage de la recherche qualitative en travail social». In *La recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*, sous la dir. de J. Poupard, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et A. P. Pires, p. 1-50. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Groupe de recherche Éthos. 1990. *Le pouvoir et la légitimité de l'intervention de l'État auprès des familles: approche éthique*. Québec: Conseil de la famille du Québec.
- Groupe interdisciplinaire freudien de recherches et d'interventions cliniques et culturelles (GIFRIC). 1991. *La famille: de la subjectivité au social*. Coll. «Réseau Simplexe», no 5. Québec: GIFRIC.
- Guberman, N. 1987. «Discours de responsabilisation de la famille et retrait de l'État-providence». In *Couples et parents des années quatre-vingt*, sous la dir. de R. B.-Dandurand, p. 193- 208. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gubrium, J. F. et J. A. Holstein. 1990. *What is family*. Mountain View (Cal.): Mayfield.
- Guindon, J. 1969. *Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du Moi*. Montréal: Centre de recherches en relations humaines.
- Guindon, J. 1980. «Le modèle psycho-éducateur». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 9, no 1, p. 51-66.

- Hébert, J. et C. Chamberland. 1993. «Une expérience de prévention sociale qui remet en question nos services enfance-famille». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, no 2, p. 59-69.
- Hobbs, N., Docecki, P. R., Hoover-Dempsey, K. V., Moroney, R.M., Shayne, M. W. et Weeks, K. H. 1984. *Strengthening families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holland, T. P. et A. C. Kilpatrick. 1991. «Ethical issues in social work: toward a grounded theory of professional ethics». *Social work*, vol. 36, no 2 (mars), p. 138-144.
- Huber, W. 1996. *Introduction à la psychologie de la personnalité*, 7^e éd. Liège: Mardaga.
- Huberman, A. M. et M. B. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Huberman, M. et A.-L. Schapira. 1980. «Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignant-parents au cours de la carrière». *Gymnasium Helveticum*, vol. 2, no 34. p. 113-129.
- Imre, R. W. 1985. «Tacit knowledge in social work and practice». *Smith College Studies in Social Work*, vol. 55, no 2, p. 137-149.
- Ion, J. et J.-P. Tricart. 1992. *Les travailleurs sociaux*, nouv. éd. Paris: La Découverte.
- Jodelet, D. (dir.). 1989. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. et S. Moscovici. 1990. «Éditorial: les représentations dans le champ social». *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 3, no 3 (septembre), p. 285-288.
- Joyal, R. 1987. «La famille, entre l'éclatement et le renouveau: la réponse du législateur». In *Couples et parents des années quatre-vingt*, sous la dir. de Renée B.-Dandurand, p. 147-161. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Klemp Jr., G. O. et D. C. Mc Clelland. 1986. «What characterizes intelligent functioning among senior managers». In *Practical intelligence. Nature and origins of competence in everyday world*, sous la dir. de R. J. Strenberg et R. K. Wagner, p. 31-50. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kohn, R., O. Adbat, E. Callu et K. Famery (Groupe de recherche en éducation et action sociale). 1991. *Les initiatives parentales: la dynamique de leur articulation avec les initiatives insituées au sujet de l'éducation des enfants*. Communication présentée au 3ème Congrès international de recherche en éducation familiale, Paris, mai 1991.
- Kondrat, E. 1992. «Reclaiming the practical: formal and substantive rationality in social work practice». *Social Service Review*, juin 1992, p. 237-255.
- Laflamme, M.K. et R. Marcotte. 1997. «Des vertus de la médiation». *Prisme*, vol. 7, no 1 (printemps), p. 178-189.
- Lalonde, M. et J. Poupart. 1992. *Méthodologie qualitative: bibliographie*. Montréal: Cahiers de l'école de criminologie. Cahier no 25.
- Laplante, J. 1995. *Psychothérapies et impératifs sociaux: les enjeux de la connaissance de soi*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Laporta, M. 1996. «Le thérapeute dans son labyrinthe: si on questionnait nos modèles». *Prisme*, vol. 6, no 4 (automne), p. 522-533.
- Lavigueur, S. et R. Laurendeau. 1991. «La collaboration éducateur-famille: un choix qui modifie l'attitude de l'intervenant». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 20, no 2, p. 123-137.
- Lavoie, G. 1995. «L'identité psychoéducative comme point de référence de la formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 24, no 2, p. 121-137.
- Leblanc, M. 1983. *Boscoville: la rééducation évaluée*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Lebovici, S. et M. N. Soulé. 1977. *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. 3^e éd. Coll. «Le fil rouge». Paris: Presses Universitaires de France.
- LeCompte, M. D. et J. Preissle. 1993. *Ethnography and qualitative design in educational research*. 2^e éd. San Diego: Academic Press.
- L'Écuyer, R. 1988. «L'analyse de contenu: notion et étapes.» In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p. 49-65. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (dir.) 1998. «Analyse des pratiques professionnelles: proposition de synthèse». Chap. in *L'intervention: usages et méthodes*, p. 189-212. Sherbrooke: Éditions GGC.

- Legault, G. A. 1999. *Professionalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lehman, J.-C. 1996. «De la gestion de la complexité à un corpus de "sciences de l'action"». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, p. 145-159. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lemay, M. 1990. «L'éducateur face à la psychopathologie de la vie quotidienne.» *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 19, no 2, p. 101-115.
- Lemay, M. 1997. «Sur l'action éducative avec les familles». *Chroniques de Psychoéducation*, vol. 11, no 4, été 1997, p. 6-7.
- Lemieux, D. (dir.) 1990. *Familles d'aujourd'hui*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. 2^e éd. Montréal: Éditions nouvelles.
- Lhotellier, A. et Y. St-Arnaud. 1994. «Pour une démarche praxéologique». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no 2 (automne), p. 93-109.
- Martin, R. 1984. «Représentations et professions». In *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*, sous la dir. de C. Belisle et B. Schiele, p. 160-194. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique. Centre régional de publication Lyon.
- Martinet, J.-L. (dir.) 1993. *Les éducateurs aujourd'hui*. Toulouse: Privat.
- Massa, H. 1992. «L'intervention sociale: système et interface». In *L'intervention dans le champ social: l'interface sciences de l'homme, techniques sociales*, sous la dir. de Simone Crapuchet et Georges-Michel Salomon, p. 147-160. Toulouse: Privat.
- Mercier, J. 1990. «Le centre d'accueil, un substitut?» In *Familles d'aujourd'hui*, sous la dir. de Denise Lemieux, p. 199-213. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mercier, J. 1992. «Collaboration ou complémentarité: avec qui vivre ma solitude?» In *La personne et son environnement au coeur de l'action éducative: Actes du Congrès organisé par l'Association des psychoéducateurs du Québec* (Montréal, 2-3 avril 1992), sous la dir. de Jacques Dionne, p. 243-249. Montréal: APEQ.
- Mialaret, G. 1996. «Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, p. 161-187. Paris: Presses Universitaires de France.

- Ministère de la santé et des services sociaux. Direction des communications. 1989. *Manuel de référence sur la loi de la protection de la jeunesse*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, 201 p.
- Ministère de la santé et des services sociaux. 1992. *La politique de la santé et du bien-être*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, 192 p.
- Ministère de la santé et des services sociaux. 1994. *Vers un continuum de services intégrés à la jeunesse*. Rapport du comité consultatif sur le développement de solutions de rechange en matière de placement d'enfants. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, 59 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1976. *Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX): l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1989. «La nouvelle loi sur l'instruction publique.» *Éducation Express*, bulletin du Ministère de l'éducation, vol. 6, no hors-série, avril 1989, 12 p.
- Ministère de l'éducation du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Direction de la recherche. 1995. *Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, mai 1995.
- Mishler, E. G. 1986. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Montovani, S. 1990. «Le soutien éducatif à la relation parent-enfant: quelques hypothèses de formation». In *Éducation familiale et intervention précoce*, sous la dir. de S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard, p. 399-412. Montréal: Agence d'ARC.
- Morval, M. 1985. *Psychologie de la famille*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Morvan, J.-S. 1995. «À propos de la compétence professionnelle dans l'intervention éducative». In *Désordre, rupture, échec*, sous la dir. de Robert Féger, p. 359-372. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Morvan, J.-S. et H. Paicheler. (coord.). 1990. *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes*. Vanves: Publications du CTNERHI, Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. 1984a. *Psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.

- Moscovici, S. 1984b. «The phenomen of social representations». In *Social representations*, sous la dir. de R. M. Farr et S. Moscovici, p. 3-69. New York: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. 1992. «La nouvelle pensée magique». *Bulletin de psychologie*, tome XLV, no 405 (janvier-février), p. 301-324.
- Mucchielli, A. 1993. *La nouvelle psychologie*. Coll. «Que sais-je?», no 2807. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (dir.) 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nadeau, J.-G. 1989. «Un modèle praxéologique de formation expérientielle». *Éducation permanente*, no 100/101, p. 97-107.
- Nélisse, C. 1992. «Aider et intervenir: essai de clarification de quelques difficultés». *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 28/68, p. 73-85.
- Nélisse, C. 1993. «L'intervention: une surcharge du sens de l'action professionnelle». *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 29/69, p. 167-181.
- Nélisse, C. 1997. «L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet.» In *L'intervention: les savoirs en action.*, sous la dir. de Claude Nélisse et R. Zuniga, p. 17-43. Sherbrooke: Éditions GGC.
- O'Callaghan, J. B. 1993. *School-based collaboration with families. Constructing family-school-agency partnership that work*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Office des professions du Québec. 1992. *Avis au ministre responsable de l'application des lois professionnelles sur l'opportunité de consituer une corporation professionnelle dans le domaine des psychothérapies*.
- Ouellette, F.-R. et J. Séguin. 1994. *Adoption et redéfinition contemporaine de l'enfant, de la famille et de la filiation*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Ouellette, M. 1991. *Droit de la famille*. 2^e éd. Montréal: Éditions Thémis.
- Paillé, P. 1996. «De l'analyse qualitative en général à l'analyse thématique en particulier.» *Recherches qualitatives*, vol. 15, p. 179-194.
- Parent, P.-P. (dir.) 2000. *Les interventions auprès des familles: enjeux éthiques*. Saint-Laurent: Fides.

- Parent, P.-P. et B. Boulianne. 2000. «Les enjeux éthiques des interventions de type psychosocial auprès des familles, éléments de réflexion suscités par une recherche en cours.» *Recherches sur la famille. Bulletin de liaison du Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec*, vol.2 no 1 (printemps), p. 1-3.
- Parent, P.-P., B. Boulianne, M. Beaulieu et M. Dumais. 1998. «Quelques considérations éthiques concernant les interventions psychosociales auprès des familles». In *Comprendre la famille: Actes du 4^{ième} symposium québécois de recherche sur la famille*, sous la dir. de Louise S. Éthier et Jacques Alary, p. 291-315. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Patenaude, J. 2000. «Éthique, déontologie et intervention professionnelle: vers une nouvelle définition du professionnalisme». In *Les interventions auprès des familles: enjeux éthiques*, sous la dir. de Pierre-Paul Parent, p. 152-171. Saint-Laurent: Fides.
- Paturet, J.-B. 1995. *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Peirrez, M. 1989. «Les sciences humaines ont-elles besoin d'une épistémologie spécifique?» *Réseaux*, no 55-56-57, p. 47-62.
- Peneff, J. 1993. «Les grandes tendances de la méthode biographique en France.» In *Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux: Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale* (Rimouski, 17 mai 1993), p. 14-24. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Pires, A. P. 1997. «De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales.» In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, p. 3-54. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Pitrou, A. 1990. «Conclusions». In *Familles d'aujourd'hui*, sous la dir. de Denise Lemieux, p. 225-231. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pitrou, A. 1991. «Solidarité publique, solidarité privée». In *La famille: l'état des savoirs*, sous la dir. de François de Singly, p. 294-300. Paris: La Découverte.
- Pitrou, A. 1994a. «Introduction. Comprendre la famille: une recherche en évolution». In *Comprendre la famille: Actes du 2^e symposium québécois de recherche sur la famille*, sous la dir. de Gilles Pronovost, p. 1-11. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pitrou, A. 1994b. *Les politiques familiales: approches sociologiques*. Paris: Syros.

- Pluymaekers, J. (dir.) 1989. *Familles, institutions et approche systémique*. Paris: Les Éditions ESF.
- Poupart, J. 1993. «Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche». *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, no. 2 (automne), p. 93-110.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet. 1991 «L'éducation parentale». *Revue française de pédagogie*, no 96 (juillet, août, septembre), p. 87-112.
- Powney, J. et M. Watts. 1987. *Interviewing in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Racine, P. 1996. «La rationalité des pratiques comme voie de construction d'une cohérence théorique». In *Les sciences humaines: état des lieux*, sous la dir. de Marcel Rafie, avec la coll. de François Blanchard, p. 157-170. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Ramognino, N. 1984. «Questions sur l'usage de la notion de représentation en sociologie». In *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*, sous la dir. de C. Belisle et B. Schiele, p. 209-225. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique. Centre régional de publication Lyon.
- Redl, F. et D. Wineman. 1951. *Children who hate*. Glenco (Ill.): Free Press.
- Redl, F. et D. Wineman. 1952. *Controls from within*. Glenco (Ill.): Free Press.
- Rein, M. et S. H. White. 1981. «Knowledge for practice». *Social Service Review*, vol. 55, no 1 (mars), p. 1-41.
- Renaud, G. 1997. «L'intervention: de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet». In *L'intervention: les savoirs en action*, sous la dir. de Claude Néliste et R. Zuniga, p. 139-164. Sherbrooke: Éditions GGC.
- Renaud, J.-F. 1996. «Entre le système familial et l'institution, quel est notre espace d'intervention?» *Prisme*, vol. 6, no 4 (automne), p. 480-492.
- Renou, M. 1989. «La psychoéducation: une perspective historique». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 18, no 2, p. 63-88.
- Renou, M. 1991. «La psychoéducation: une critique rétrospective de la conception traditionnelle». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 20, no 2, p. 151-167.

- Renou, M. 1996. *Le point sur le dossier de la constitution en ordre professionnel au 19 mars 1996*. Montréal: Association des psychoéducateurs du Québec. Document inédit.
- Renou, M., Laurendeau, R. et Lavigueur, S. 1986. *Le psycho-éducateur communautaire. La recherche d'un paradigme*. Université du Québec à Hull. Document de consultation. Janvier 1986.
- Revault d'Allonnes, C., A. Giami et M. Plaza. 1989. *La démarche clinique en sciences humaines: documents, méthodes, problèmes*. Paris: Dunod.
- Rhéaume, J. et R. Sévigny. 1988. *Sociologie implicite des intervenants en santé mentale: II. La pratique psychothérapeutique: de la croissance à la guérison*. Montréal: St-Martin.
- Rich Harris, J. 1999. *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont: de la véritable influence des parents sur la personnalité de leurs enfants*. Paris: Lafont.
- Roelens, N. 1989. «La quête, l'épreuve et l'oeuvre: la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience». *Éducation permanente*, no 100/101, p. 67-77.
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rouquette, M.-L. 2000. «Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique». In *Représentations sociales et éducation*, sous la dir. de Catherine Garnier et Michel-Louis Rouquette, p. 133-142. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Roussel, L. 1989. *La famille incertaine*. Paris: Odile Jacob.
- Roy, J., R. Lépine et L. Robert. 1990. *État et famille: des politiques sociales en mutation*. Québec: Conseil de la famille du Québec.
- Sanchou, P. 1982. «Cultures professionnelles et travail social». *Actions et recherches sociales. No 2 Travail social: modèles d'analyse II*, p. 25-40.
- Savoie-Zajc, L. 1993. «Qu'en est-il de la triangulation? Là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale». *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 8 (hiver), p. 121-133.
- Sawyer, J. E. 1992. «Goal and process clarity: specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences». *Journal of Applied Psychology*, vol. 77, no 2 (avril), p. 130-142.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Logiques.
- Schön, D. A. 1996. «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de J.-M. Barbier, p. 201-222. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schwartz, Y. 1995. «De "la qualification" à la "compétence"». *Éducation permanente*, no 123, p. 125-135.
- Secrétariat à la famille. 1992. *Familles en tête, 2ième plan d'action en matière de politique familiale. 1992-1994*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, 51 p.
- Seidman, I. E. 1991. *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Serrurier, C. 1992. *Éloge des mauvaises mères*. Paris: Épi.
- Shaffir, W. B. et R. A. Stebbins (éd). 1991. *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury Park (Cal.): Sage.
- Sheriff, T. 2000. «Légitimité de l'intervention auprès des enfants et des familles en difficulté». In *Les interventions auprès des familles: enjeux éthiques*, sous la dir. de Pierre-Paul Parent, p. 23-53. Saint-Laurent: Fides.
- Spitz, R. A. 1958. *La première année de l'enfant: genèse des premières relations objectales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Spodek, B. 1988. «Implicit theories of early childhood teachers: Foundations for professional behavior». In *Professionalism and the early childhood practitioner*, sous la dir. de Bernard Spodek, O. N. Saracho et D. L. Peters, p. 161-172. New York: Teachers College Press..
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks (Cal.): Sage.
- St-Arnaud, Y. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. 1997. «Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention». In *L'intervention: les savoirs en action*, sous la dir. de Claude Nélisse et R. Zuniga, p. 165-181. Sherbrooke: Éditions GGC.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Strauss, A. L. et J. Corbin. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory: procedures and techniques*. Newbury Park (Cal.): Sage.
- Tahon, M.-B. 1995. *La famille désinstitutionnée. Introduction à la sociologie de la famille*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Taylor, S. J. et R. Bogdan. 1984. *Introduction to qualitative research methods. The search of meanings*. 2^e éd. New York: John Wiley and Sons.
- Terrisse, B. et G. Boutin (dir.). 1994. *La famille et l'éducation de l'enfant: de la naissance à six ans*. Montréal: Logiques.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Thifault, L. 1992. «La collaboration éducateur <-> parents en centre d'accueil: le portrait de la collaboration éducateur <-> parents à Boscoville au printemps 1991.» In *La personne et son environnement au coeur de l'action éducative: Actes du Congrès organisé par l'Association des psychoéducateurs du Québec* (Montréal, 2-3 avril 1992), sous la dir. de Jacques Dionne, p. 231-242. Montréal: APEQ.
- Thifault, L. 1994. *L'élaboration d'un guide pour éducateurs professionnels favorisant la mise en place de la collaboration éducateurs - parents lors du processus de l'accueil du jeune en centre d'accueil*. École de psychoéducation. Université de Montréal. Travail dirigé, mars 1994.
- Tochon, F.-V. 1991. *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Tochon, F.-V. 1996. «Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation.» In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, p. 249-273. Paris: Presses Universitaires de France.
- Toharia, A. et A. Hausfather. 1996. «Qui va s'occuper des tout-petits? Travail parental et garde de jour, réalité des jeunes familles d'aujourd'hui.» *Prisme*, vol. 6, no 4 (automne), p. 574-588.
- Tremblay, R. E. 1981. *La formation de l'éducateur: le long chemin d'un idéal*. Montréal: ERISH, École de psycho-éducation. Document de travail no 47.
- Trépos, J.-Y. 1992. *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Trost, J. 1990. «Do we mean the same by the concept of family?» *Communication Research*, vol. 17, no 4 (août), p. 431-443.

- Turnbull, A. P. et H. R. Turnbull. 1990. *Families, professionals and exceptionality: a special partnership*. Toronto: Merrill.
- Vandenplas-Holper, C. 1987. «Les théories implicites du développement et de l'éducation». *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol. II, no 1, p. 17-39.
- Van der Maren, J.-M. 1993. «Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation». *Réseaux*, no 55-56-57, p. 129-161.
- Van der Maren, J.-M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vander Ven, K. 1988a. «Pathways to professional effectiveness for early childhood educators». In *Professionalism and the early childhood practitioner*, sous la dir. de B. Spodek, O. N. Saracho et D. L. Peters, p. 137-160. New York: Teachers College Press.
- Vander Ven, K. 1988b. «Working with families: expanded roles for child care practitioners». In *Family Perspectives in child and youth services*, sous la dir. de D. Olson, p. 149-175. New York: Haworth Press.
- Vander Ven, K. 1990. «From two years to two generations: expanded career options in direct child and youth care practice». *Child and youth services*, vol. 11, no 2, p. 149-175.
- Van Maanen, J. (éd) 1983. *Qualitative methodology*. 3^e éd. Beverly Hills (Cal.): Sage.
- Vergnaud, G. 1996. «Au fond de l'action, la conceptualisation». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, p. 275-292. Paris: Presses Universitaires de France.
- von Bertalanffy, L. 1968. *General systems theory: foundations, developments applications*. New York: Braziller.
- Watzlawick, P., J. H. Beavin et D. D. Jackson. 1967. *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W. W. Norton & Company.
- Yin, R. K. 1984. *Case study research. Design and methods*. Applied social research methods series, vol. 5. Beverly Hills: Sage.
- Zuniga, R. 1997. «La construction des autonomies dans l'intervention: intentions et institutionnalisations». In *L'intervention: les savoirs en action.*, sous la dir. de Claude Nélisse et R. Zuniga, p. 77-100. Sherbrooke: Éditions GGC.