

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.

circonscire 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 mandateur, 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.» (Lavigneur 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 caractéristique 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.