

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 éloquents:

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 circonstanciellees 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.