

Comment conjuguer les valeurs du travail social et l'intervention en contexte d'autorité à l'évaluation des signalements en protection de la jeunesse?

par

Mélissa Desjardins, M.S.s.

Chef de service

Centre jeunesse de l'Estrie

Point de service Val-du-Lac

Courriel : MDesjardins.cje@ssss.gouv.qc.ca

Louise Lemay, Ph. D.

Professeure agrégée

Université de Sherbrooke

Département de service social

Courriel : louise.lemay@usherbrooke.ca

Definition of concepts of power and psychosocial evaluation. Analysis of a youth protection intervention using a strength-based empowerment approach.

Définition des concepts de pouvoir et d'évaluation psychosociale. Analyse d'une intervention en protection de la jeunesse utilisant l'approche axée sur le développement du pouvoir d'agir.

Comment des intervenants sociaux œuvrant à l'évaluation des signalements dans le champ de la protection de la jeunesse réussissent-ils à incarner dans leur pratique quotidienne les valeurs propres au travail social? Est-il possible d'être des agents de changement social et de promouvoir la justice sociale et le droit à l'autodétermination des personnes dans un contexte juridique qui autorise à exercer une fonction d'évaluation et de protection sociale? La pratique dans le domaine de la protection de l'enfance suppose de savoir conjuguer relation d'aide et contrôle social. Comment relever un tel défi? Nous posons l'hypothèse ici que le savoir-être de l'intervenant joue un rôle de premier plan et se situe au cœur d'une transfor-

mation des rapports sociaux entre les personnes accompagnées, les intervenants et leurs institutions.

Cet article s'articule autour d'une réflexion sur la possibilité d'utiliser, dans un contexte d'autorité, une approche visant le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, mieux connue sous le terme *empowerment*. Il met en relief l'importance accordée aux déterminants sociojuridiques et organisationnels propres au contexte particulier de l'intervention en centre jeunesse ainsi qu'au savoir-être des intervenants dans leur rapport avec les personnes accompagnées. Un récit de pratique et son analyse invitent les intervenants à développer une pratique réflexive leur permettant d'examiner le contexte et la signification de leurs actions ainsi que les conséquences intentionnelles ou non intentionnelles de ces actions pour les personnes concernées. L'analyse du récit renvoie à certaines notions clés que nous proposons, dans un premier temps, de revisiter brièvement : le pouvoir, l'acte d'évaluer, l'approche visant le développement d'agir (DPA) des personnes et des collectivités et le savoir-être.

Contexte juridique et pouvoir des intervenants

La *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) autorise l'ingérence de l'État dans la vie privée des familles et dans le champ des responsabilités parentales. L'État assume un rôle de bienveillance (Dufresne et Hasting, 2003), de contrôle et de surveillance dans les situations où la sécurité et le développement des enfants sont considérés comme compromis. Elle autorise l'intervention de l'État dans la vie privée des familles uniquement si la démarche est justifiée par le besoin de protection d'un enfant. Les travailleurs sociaux œuvrant en centre jeunesse se voient déléguer un pouvoir légitime : celui d'intervenir en vertu d'une loi.

Cet article ne vise pas à cerner les multiples contours du pouvoir. Mais il importe de men-

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 131, hiver 2009 : 222-232.

tionner que plusieurs définitions ont enrichi l'étude de ce phénomène depuis Hobbes jusqu'à nos jours (Russ, 1994; Hindess, 1996). Mentionnons que l'étude du pouvoir a connu une expansion importante. Longtemps confondu avec le pouvoir politique, il est analysé aujourd'hui comme un phénomène relationnel (Russ, 1994). Il existe donc « autant de définitions du pouvoir qu'il existe de personnes pour le définir » Le Bossé (2003 : 41, 2008). Or, le pouvoir, pourtant situé au cœur de l'em-powerment, reste peu défini par les tenants de cette approche (Lemay, 2005, 2007).

Une exploration interdisciplinaire du concept de pouvoir permet d'élargir notre compréhension de ce phénomène agissant à tous les niveaux des systèmes (Lemay, 2005). Nous retenons la définition suivante inspirée des travaux du sociologue Giddens (1987) et du politicologue Hindess (1982, 1996). Le pouvoir est action; il renvoie à la capacité et au droit d'agir d'un acteur, soit à sa capacité de produire des résultats et d'influencer le cours des événements dans un contexte donné, caractérisé par des règles et des ressources, des droits et des obligations (Lemay, 2005). Enfin, nous reconnaissons avec Giddens (1987) que « nul n'est sans pouvoir », bien que dans certaines

conditions les choix d'un individu puissent être restreints. Cette conception renvoie essentiellement à la capacité d'action ou au pouvoir d'agir des personnes, toujours situés en contexte ainsi qu'aux dimensions politiques du pouvoir. Elle se transpose bien à la réalité du contexte d'intervention en protection de la jeunesse.

Les sources et les formes de pouvoir sont multiples. Dans le champ de la psychologie sociale, la typologie de Raven (1990) est couramment citée. L'auteur relève six sources de pouvoir interpersonnel qui permettent de mieux comprendre ce qui fonde aux yeux d'autrui le pouvoir d'une personne ou le pourquoi on le lui accorde.

Selon Raven (dans Lemay, 2005), les types de pouvoir n'ont pas tous la même portée. Alors que le pouvoir de récompense et celui de coercition ont pour effet d'engendrer des modifications de comportement de nature dépendante, le pouvoir d'information et celui d'expertise permettent des changements sociaux indépendamment de la surveillance de la personne qui détient l'autorité. Quant au pouvoir légitime, le degré de dépendance varie selon le degré des forces de la personne en position de pouvoir et les valeurs de l'autre personne. Enfin, le pouvoir de référence aurait la plus grande portée.

Tableau 1 : Typologie des sources de pouvoir selon Raven (2005)

SOURCES DE POUVOIR	
Pouvoir de référence	Il est basé sur l'identification, l'attraction, le désir de s'associer ou de maintenir le lien avec la personne qui exerce une influence.
Pouvoir d'information	Il est basé tant sur l'idée que cette personne possède des informations dans un domaine précis que sur le contenu persuasif de sa communication. Il renvoie à la capacité de communiquer clairement les renseignements et d'utiliser des bases argumentaires logiques qui influencent le changement.
Pouvoir d'expertise	Il est basé sur la perception que la personne possède une expertise supérieure à celle de l'autre pour résoudre la situation.
Pouvoir légitime	Il est basé sur la reconnaissance du droit légitime de cette personne de prescrire des comportements auquel l'autre doit se soumettre. Cette reconnaissance et cette acceptation sont possibles puisque le rôle socialement négocié de cette personne lui donne la légitimité de pouvoir diriger les comportements des autres.
Pouvoir coercitif	Il provient de la perception voulant que la personne soit en mesure d'attribuer des conséquences négatives pour la non-conformité à des comportements demandés, désirés, exigés.
Pouvoir de récompense	Il est basé sur la croyance que la personne peut manipuler l'autre par l'attribution de récompenses. À l'opposé du pouvoir coercitif, il renvoie donc à la capacité de fournir des ressources désirées en échange de l'acquiescement ou de la conformité de l'autre.

Qu'en est-il du pouvoir relié à l'acte d'évaluer?

L'évaluation psychosociale s'appuie sur des compétences cliniques et sur une analyse spécifique de chacune des situations en tenant compte de leurs caractéristiques propres (OPTSQ, 2004). L'intervenant social, délégué du Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ), est mandaté spécifiquement pour évaluer des situations à risque de compromettre la sécurité et le développement des enfants. L'acte d'évaluer consiste à vérifier la matérialité des faits dans des situations qui ont fait l'objet d'un signalement ainsi qu'à estimer la vulnérabilité de l'enfant, les capacités parentales et les ressources de l'environnement en vue d'établir un rapport entre les besoins de l'enfant et la capacité du milieu à y répondre. La LPJ et les concepts de protection qui en découlent constituent le cadre de référence prescrit pour évaluer et analyser la situation dans une perspective globale.

Paquette (1985) recense six types d'intervention en matière d'évaluation en service social. Selon l'attitude et le type d'influence recherchés par l'intervenant (s'imposer, modifier, laisser aller ou s'ingérer), l'intervention s'inscrit dans l'une ou l'autre de ces six formes.

- 1 L'évaluation « pour » est une intervention de suppléance où le degré de contribution de l'intervenant est disproportionné; elle implique que l'intervenant agisse à la place de la personne.
- 2 L'évaluation « sur » est une intervention programmée et univoque où l'intervenant cherche à dominer la situation afin d'obtenir des résultats observables et mesurables.
- 3 Une évaluation « sous » suppose que l'intervenant laisse beaucoup de latitude et se positionne peu; la personne accompagnée assume alors la direction de l'évaluation.
- 4 L'évaluation « par » s'inscrit dans la croyance que la personne accompagnée possède tout ce qu'il lui faut pour régler ses problèmes. L'intervenant est en retrait et devient en quelque sorte une présence non agissante.
- 5 L'évaluation « avec » suppose une contribution importante tant de l'intervenant que de la personne accompagnée. C'est une intervention interactionnelle où l'on croit à l'importance de la contribution des deux acteurs.

6 L'évaluation « contre » est une intervention caractérisée par la contribution minimale de l'intervenant et de la personne accompagnée. Les acteurs agissent, mais ont peu d'emprise sur le processus.

L'acte d'évaluer un signalement s'inscrit dans une perspective « d'expertise » (Malo, 1995). L'un des dangers du processus d'évaluation est de confiner l'enfant et sa famille à un « rôle d'objets » (Palacio, 2007), l'intervenant étant considéré comme l'expert de l'évaluation et des problématiques sociales. Dans une telle perspective, « l'expert définit et redéfinit inlassablement pour les autres, à la place des autres tenus à l'écart, les situations, les besoins, les aspirations » (Bourgeault, 2002 : 11).

On constate de plus en plus que « la force du mouvement axé sur les problèmes individuels et la pathologie qui a dominé les professions d'aide s'affaiblit pour s'ouvrir davantage sur une approche centrée sur des forces et des compétences, sur une reconnaissance de la résilience des enfants et de leur famille » (Simard, 2000 : 56). Le discours actuel en matière de protection de l'enfance promeut l'importance de mettre à contribution les parents dans le processus décisionnel. Cette nouvelle philosophie d'intervention « contraste avec les pratiques axées sur les problèmes, qui ont longtemps été privilégiées [...] particulièrement dans le domaine de la protection de l'enfance » (Turcotte, St-Jacques et Pouliot, 2008 : 20).

Cowger (1994) propose douze principes d'action de base pour éviter une évaluation sur les déficits des personnes :

- 1 donner priorité à la compréhension que la personne a des faits,
- 2 croire la personne,
- 3 découvrir ce que la personne veut,
- 4 déplacer l'évaluation vers les forces personnelles de la personne et de son environnement,
- 5 évaluer les forces sous un angle multidimensionnel,
- 6 utiliser l'évaluation pour découvrir l'unicité,
- 7 utiliser un langage que la personne comprend,
- 8 rendre le processus d'évaluation interactif et collectif,

- 9 rechercher un consensus sur les résultats de l'évaluation,
- 10 éviter le blâme et le fait de blâmer,
- 11 éviter les réflexions linéaires de cause à effet,
- 12 évaluer sans diagnostiquer.

Le rôle du travailleur social dans une pratique clinique d'évaluation est essentiellement de : nourrir, encourager, aider, permettre, soutenir, stimuler, éclairer les forces disponibles des individus dans leur environnement et promouvoir l'équité et la justice sociale (Cowger, 1994). En ce sens, les intervenants assument davantage une « fonction d'agent de changement » (Vallerie et Le Bossé, 2003 : 145).

L'empowerment ou le développement du pouvoir d'agir (DPA) des personnes et des collectivités

Beaucoup de choses ont déjà été dites sur l'*empowerment* (Lemay, 2007). Ce concept renvoie essentiellement au « processus requis pour acquérir la capacité d'agir ainsi que la capacité d'agir en tant que telle » (Ninacs, 2008 : 2). Il vise « la possibilité pour des personnes aux prises avec des situations incapacitantes de mieux contrôler leur vie ou de devenir les

agents de leur propre destinée » (Le Bossé, Bilodeau et Vandette, 2006 : 188). De Rappaport (1981) à ce jour, ce concept d'*empowerment* a suscité l'intérêt de plusieurs auteurs. Malgré un consensus théorique sur l'importance de considérer à la fois l'individu et son contexte (LeBossé, 1996), Lemay (2007) rappelle que les conceptions de l'*empowerment* diffèrent selon le niveau d'analyse et d'intervention considéré (individu, groupe, communauté) ou le paradigme utilisé (Drolet et Charpentier, 1997). Dans cet article, nous vous proposons l'approche centrée sur le DPA en quatre axes développée par Le Bossé (2003) et revisitée par l'auteur et ses collaborateurs, au fil des ans (Vallerie et Le Bossé, 2003; Le Bossé, Bilodeau et Vandette, 2006; Le Bossé, 2008).

L'approche axée sur le DPA s'inscrit bien dans l'esprit de la refonte de la LPJ. En vertu de l'un des neuf principes prescrits par la loi, les intervenants « facilitateurs » doivent agir afin de responsabiliser et d'impliquer les parents, et de miser sur les forces de la famille. Il s'agit de développer chez les familles un réel « pouvoir d'agir » plutôt qu'un sentiment de « devoir agir » (Le Bossé, 2008) ou de se soumettre à l'intervention du DPJ.

Tableau 2 : L'approche centrée sur le DPA en quatre axes
(Le Bossé, 2003; LeBossé et al., 2006)

LES QUATRE AXES DU DPA	
AXE 1 <i>L'adoption d'une unité d'analyse</i>	Il suppose de développer une compréhension des problèmes qui tienne compte de leur réalité multidimensionnelle, soit de l'ensemble des composantes individuelles et structurelles qui font obstacle au développement du pouvoir d'agir des personnes.
AXE 2 <i>La négociation de la définition du changement visé et de ses modalités</i>	Il vise à favoriser la contribution active des personnes concernées dans l'ensemble du processus d'intervention et de décision. Au lieu de définir lui-même les problèmes et de prescrire les tâches de changement, l'intervenant tient compte du point de vue de ces personnes. La définition des problèmes et des solutions ou changements visés est donc le « produit d'une négociation ».
AXE 3 <i>La prise en compte des contextes d'application</i>	Il repose sur l'idée qu'il n'existe pas de solution miraculeuse universelle. Il importe de tenir compte du contexte particulier et de la situation singulière des personnes concernées par l'intervention.
AXE 4 <i>L'introduction d'une démarche d'action conscientisante</i>	Il renvoie à la nécessité que les personnes concernées développent une conscience globale des facteurs à la fois structurels et individuels en jeu dans leur situation. L'intervention axée sur le DPA doit permettre d'agir sur les obstacles de nature structurelle et contribuer au changement social. Par la démarche d'action conscientisante, les personnes doivent être en mesure de déterminer, avant et après l'action, ce qui relève de leur propre ressort ou d'autres facteurs dans la production des changements.

Cette approche axée sur le développement du pouvoir d'agir des individus nécessite que les intervenants sociaux centrent leurs efforts sur la mobilisation des personnes dans une démarche de changement. Or, cela constitue un défi de taille dans un contexte d'évaluation et d'aide contrainte.

Le savoir-être de l'intervenant

Le travail social est un métier relationnel qui présente un certain niveau de complexité. Dotés de leur personne comme principal outil de travail, les intervenants sociaux doivent posséder un solide bagage d'aptitudes et d'habiletés « passe-partout », ainsi que la capacité de « demeurer flexible dans l'utilisation de ces habiletés selon les caractéristiques que présente chaque client donné » (Beaudry et Trottier, 2001 : 1). Selon Le Boterf (2000, 2007), cette capacité de l'intervenant renvoie à un savoir-faire en situation. Être compétent, c'est savoir gérer la complexité des situations en déployant plusieurs savoirs : « savoir agir avec pertinence », « savoir mobiliser un contexte », « savoir combiner », « savoir transposer », « savoir apprendre et savoir apprendre à apprendre » et « savoir s'engager » (Le Boterf, 2000 : 7).

Qu'en est-il du savoir-être de l'intervenant ? Il est fort difficile de trouver une conception commune et reconnue du savoir-être. Peu de définitions sont recensées dans la littérature. « Personne ne peut le définir, mais tout le monde a une idée sur lui » (Penso-Latouche, 2000 : 15). Tous s'entendent pour dire que le savoir-être est indispensable ou primordial pour l'établissement d'une relation d'aide (Gendreau, 1995) ou l'efficacité au travail (Gohier, 2006). Le savoir-être est souvent défini simplement comme étant un mode d'expression chez l'individu, « une façon personnelle d'entrer en interaction » (Penso-Latouche, 2000 : 46) ou comme un « savoir relationnel » (*ibid.*).

Le savoir-être puise son origine dans l'approche centrée sur la personne, d'abord introduite par le célèbre auteur Carl Rogers (1902-1987). Trois caractéristiques demeurent à la base de ce savoir de l'être : l'empathie, la considération positive inconditionnelle et la congruence/authenticité.

L'empathie se définit métaphoriquement comme la capacité de l'intervenant à « se glisser

dans la peau de l'autre » (Gendreau, 2001 : 121). Elle fait référence à sa compréhension du vécu d'une personne sans qu'il ne perde toutefois la distinction entre sa propre expérience et celle de l'autre. Beaudry et Trottier (2001 : 6) introduisent le concept d'empathie sociale qui « consiste à ajouter une dimension sociale à celle de refléter les pensées et les sentiments personnels, c'est-à-dire essayer de comprendre si le client se sent politiquement, économiquement ou socialement inférieur à cause de l'une ou l'autre de ses caractéristiques personnelles ».

La considération inconditionnelle positive est « un sentiment positif qui s'extériorise sans réserves ni jugement » (Rogers, 2005 : 45), ce qui implique de faire une différence entre la personne et les actes parfois répréhensibles commis.

Enfin, la congruence/l'authenticité renvoie à la capacité d'être vrai, authentique, honnête et transparent : l'intervenant authentique est congruent en ce sens qu'il fonctionne comme un tout intégré. Cette disposition relationnelle implique qu'il fasse un effort de consistance entre les dimensions suivantes : son expérience passée et présente, ce qu'il est comme personne et professionnel, la conscience de lui-même, ce qu'il laisse transparaître ou ce qu'il témoigne ou communique aux personnes accompagnées (Gendreau, 2001). Selon Rogers (2005), elle consiste à être une personne intégrée et unifiée. Or, l'authenticité tout comme la révélation de soi ne doivent pas conduire l'intervenant à perdre de vue le contexte de la relation d'aide ; ce qui est communiqué à la personne accompagnée ne vise pas à répondre au besoin de l'intervenant ou à le soulager, mais doit être utile à la démarche de l'autre.

Selon l'approche rogérienne, ces trois caractéristiques sont essentielles et universelles chez le thérapeute. Gendreau (2001) et ses collaborateurs introduisent trois autres schèmes favorisant le développement de la relation d'aide : la sécurité, la confiance et la disponibilité. Le savoir-être, ingrédient indispensable à la relation d'aide, requiert essentiellement un équilibre entre le savoir être soi et le savoir être sensible à l'autre (Gohier, 2006).

L'analyse d'un récit de pratique montre l'importance de mettre à profit son savoir-être pour développer à la fois une pratique axée sur le

développement du pouvoir d'agir des personnes en considérant les quatre axes (Le Bossé, 2003) et à la fois une pratique professionnelle réflexive « permettant de prendre un recul critique par rapport à ses pratiques, à ses ressources, à ses façons de les mobiliser » (Bourassa, Serre et Ross, 2003 : 98).

En recherche sociale, il existe plusieurs méthodes pour réfléchir sur les pratiques professionnelles. Les connaissances issues de la pratique constituent un matériau précieux pour le développement et la bonification de la pratique professionnelle.

La méthodologie du récit de pratique, utilisée dans le cadre de cet article, renvoie à la « narration d'une histoire vraie » liée à une situation professionnelle (Desgagné, Gervais et Larouche, 2001), à la dimension événementielle et expérientielle du vécu professionnel. Desgagné (2005) ajoute une nuance intéressante au concept de récit de pratique en incorporant la notion d'exemplarité. L'exemplarité fait référence à l'engagement du professionnel à réfléchir sur sa pratique, sur des événements significatifs enclins à inspirer d'autres professionnels. L'étude systémique et réflexive des savoirs d'expérience est une source de connaissance empirique très pertinente (Bourassa et al., 2003).

Le récit de pratique choisi ici à titre d'illustration est tiré de l'essai de maîtrise de l'auteure principale (Gagnon-Desjardins, 2008). Ce récit, qui puise dans sa propre expérience professionnelle, a d'abord été écrit spontanément, puis a fait, *a posteriori*, l'objet d'une démarche réflexive afin d'en dégager toute la richesse des savoirs en action.

Présentation du récit de pratique

Une intervention musclée et délicate six jours avant Noël

Je suis intervenante à l'évaluation des signalements à la protection de la jeunesse. J'interviens en urgence, le 19 décembre, dans une situation d'abus physique. Mes rencontres avec les fillettes de 6 et 9 ans me permettent de conclure que les faits sont fondés. Elles sont victimes d'abus physique de la part de leur père. Elles sont frappées régulièrement à l'aide d'un bâton. Je me rends au domicile familial. Je croise le père dans le stationnement de la maison. Je me

présente et je lui fais part de mon souhait de les rencontrer, lui et sa conjointe. Monsieur réagit vivement au plan verbal : « pourquoi? t'es qui? t'a pas d'affaire ici? ». Il présente des signes non verbaux inquiétants : tremblement, poings serrés. Je lui demande de venir me rencontrer dans 15 minutes au bureau. À leur arrivée, je leur explique la manière dont je vais procéder : d'abord les rencontrer chacun individuellement et par la suite, ensemble. Je débute avec la mère et enchaîne avec le père. Avant d'entrer dans la salle d'entrevue, Monsieur me fait part de son mécontentement d'être ici et de ses frustrations face à la protection de la jeunesse, aux professionnels, au système en général et à la politique... Il me dit clairement que je n'ai pas à me mêler de sa vie privée et de la façon dont il éduque ses enfants. Sans que je pose une question, il reconnaît qu'il élève ses enfants rudement. Il ajoute immédiatement qu'il n'accepte pas de conseils de personne. Il parle beaucoup, ne me laissant pas la chance de placer un mot. Il a un langage cru, un ton colérique : « le tabarnak de gouvernement, y a pas à se mêler de ma criss de vie de famille, c'est moi le boss, c'est moi qui décide. Tu me diras pas quoi faire, t'as-tu compris? ». Devant l'attitude du père et son hostilité face à nos services, j'adapte ma façon d'intervenir. Contrairement à mes habitudes, je ne prends pas de notes manuscrites lors de la rencontre, de peur que cela augmente sa frustration face à la bureaucratie et à la bureaucrate que je représente à ses yeux. Je tolère l'utilisation d'un langage cru étant donné qu'il n'est pas dirigé à mon endroit et je laisse Monsieur diriger davantage le contenu et le déroulement de l'entrevue. Mon but est qu'il me parle et que je sois en mesure d'évaluer si je peux gérer le risque de laisser les enfants à la maison. Pour ce faire, il doit accepter de me parler des « vraies affaires ». J'ajuste ma communication pour adopter un jargon moins « professionnel » et moins formalisé, soit de type « jase/jase ». Finalement, le père reconnaît qu'il frappe les enfants avec un objet (bâton), en précisant la fréquence, la nature des situations, les réactions des enfants, les motifs qui le poussent à agir ainsi, son impulsivité...

J'explique au père que ces comportements ne sont pas acceptables dans la société et qu'il pourrait même être accusé de voie de fait selon le Code criminel. Bien que l'objectif ne soit pas

de déposer une plainte criminelle contre le père, je veux le sensibiliser à la gravité et à la portée de ses gestes. Bien sûr, il réagit à mes propos, mais cela me permet de lui expliquer qu'il est impossible pour moi, ce soir, de le laisser partir sans engagement de sa part de ne pas frapper. La loi ne me permet pas d'agir ainsi. J'explique au père les possibilités qui s'offrent à lui :

1) l'engagement de ne plus frapper et de revoir ses modes d'intervention, 2) son départ temporaire de la maison, 3) le départ de la mère et des enfants, ou finalement 4) le placement des enfants. Je lui explique les deux modes d'interventions possibles : 1) la signature d'une entente provisoire en cours d'évaluation, 2) l'application d'une mesure de protection immédiate 0-48 h (pour le retrait des enfants) avec la passation au Tribunal par la suite. Encore ici, le père réagit vivement. Je reste calme et j'accueille sa colère. Nous continuons à échanger sans toutefois nous orienter tout de suite vers une prise de décision.

J'explore l'éventualité qu'il quitte la maison quelque temps, afin d'éviter le retrait des enfants. Il affirme que c'est hors de question. Il fait part de son découragement, de son épuisement et me dit qu'il pense sérieusement à tout abandonner. Il s'ouvre alors à moi en me partageant son vécu, ses malheurs et ses expériences. Il est découragé de la vie en société, de la façon dont les enfants sont élevés, soit en « enfants rois », du manque de valeurs des individus. Je profite de ce partage pour souligner l'importance de l'éducation, de la présence, de la surveillance offertes par les parents afin que les enfants deviennent, comme il le souhaite, de futurs « bons citoyens ».

À mes yeux, Monsieur est un homme vrai qui présente une certaine rigidité mais qui possède de belles valeurs. C'est un homme de parole et d'engagement. Devant le risque d'abandon de la part du père et le démantèlement de la famille, je dois l'amener à accepter l'aide requise. Il finit par me questionner sur les modalités d'une entente provisoire en cours d'évaluation. Réceptif à mon discours, le père décide alors catégoriquement qu'il n'interviendra plus auprès des filles et qu'il délègue cette tâche à sa conjointe. Au cours de la rencontre, Monsieur comprend mieux le sens de l'intervention et nos obligations. Il apprend aussi que

la protection de la jeunesse intervient à divers niveaux et non seulement dans les situations qui requièrent des placements quand, selon lui, les parents sont des « pas-bons ». Il comprend que notre intervention ne vise pas à le condamner mais plutôt à lui donner un coup de pouce, et que c'est normal que les parents aient parfois besoin d'aide. Il accepte alors de ne plus frapper les enfants avec un objet.

Analyse du récit de pratique : une intervention gagnante, une famille unie

Le cadre utilisé pour l'analyse du pouvoir des personnes dans cette situation tient compte des grandes dimensions suivantes : l'influence du contexte sur la structuration des interventions avec le père, la signification de ces actions ainsi que leurs conséquences intentionnelles eu égard à l'objectif d'intervention (Lemay, 2005; 2009).

Dans cette situation, plusieurs éléments du contexte ont grandement influencé, voire déterminé, les actions de l'intervenante et, du fait même, le cours de l'intervention. L'enjeu central : évaluer une situation d'agression physique dans un contexte d'urgence auprès d'un père manifestant de l'opposition et une certaine agressivité. La nécessité de procéder à l'évaluation de la situation en vertu des impératifs politiques (signalement pour agression physique) et normatifs en centre jeunesse (urgence, code 1, protocole d'évaluation), ainsi que les caractéristiques du père obligent l'intervenante à sortir du cadre habituel de sa pratique. Au lieu de procéder de façon routinière ou automatique, elle doit prendre en compte les caractéristiques de la situation et ajuster grandement son intervention. D'emblée, les attitudes du père la surprennent et la conduisent à devoir réagir.

En plus de tenir compte du contexte singulier de cette intervention (axe 3 : la prise en compte des contextes d'application), l'intervenante considère le pouvoir que lui attribue le père. Cette dernière ne semble pas investie du droit d'intervenir en vertu d'un pouvoir légitime, le père lui attribuant plutôt un pouvoir de coercition auquel il s'oppose vivement en remettant en question la légitimité de sa présence dans sa vie. Elle mise consciemment sur la nécessité d'établir une relation d'aide minimale, convaincue

que le fait de se rabattre sur la légitimité de son mandat pour intervenir n'allait qu'aggraver les choses et possiblement engendrer des conséquences non intentionnelles catastrophiques : violence, cessation de la rencontre, placement des enfants, non-collaboration dans la suite du processus. Le contact devait s'établir afin d'en arriver à produire les résultats souhaités. De ce fait, l'intervenante a créé un contexte favorable en misant sur ses forces relationnelles et en assouplissant le protocole d'intervention, ce qui suppose d'admettre l'importance de se fier à son jugement professionnel dans ce cadre d'intervention en protection de la jeunesse (Healy, 1998).

L'attitude et quelques petits gestes concrets faits par l'intervenante ont contribué à diminuer l'asymétrie des pouvoirs qui existait entre elle et le père. D'abord, elle a baissé le ton de voix, s'est adressée au père de façon peu directive et a utilisé un langage un peu plus informel pour s'ajuster à lui. Elle s'est assise devant lui plutôt que derrière le bureau, diminuant ainsi l'effet de distance et le caractère bureaucratique de l'intervention. Elle l'a écouté attentivement. Plus la rencontre avançait, plus le père s'ouvrait à elle. L'acceptation inconditionnelle, l'écoute et la tolérance qu'elle lui a témoignées ont aidé sans doute grandement à créer cette ouverture relationnelle. Le fait de démontrer de la tolérance, notamment en acceptant qu'il s'exprime à sa façon (langage cru) et en écoutant ses récriminations et ses frustrations sur le système, a été bénéfique dans la situation. Elle accueillait la colère du père sans se sentir menacée, ce qui démontrait un certain sentiment de sécurité intérieure (Gendreau, 1995). Tout au long de l'intervention, elle demeurait elle-même et dégageait une grande authenticité. Tout en respectant les propos du père, elle était en mesure de se positionner, sans nécessairement le discréditer ni hausser le ton ni chercher à avoir raison.

L'intervenante a fait preuve de souplesse quant à la direction et à la structure de l'entrevue. Elle laissait volontairement le père prendre le pouvoir de diriger le contenu de la rencontre. Contrairement à une évaluation « avec » le parent, stratégiquement, elle valorisait une intervention « sous », c'est-à-dire sous la direction du père (Paquette, 1985). Cette orientation fut prise spontanément lorsque le père est entré

dans son bureau et qu'il s'est mis à lui parler sans arrêt. À ses yeux, il était important qu'il lui parle et qu'ils soient tous deux en interaction. C'est à ce moment qu'elle s'est mise en mode d'écoute et lui a laissé la directivité de l'entrevue, tout en ne perdant pas de vue son objectif. Elle a fait preuve de confiance en ses ressources et en ses moyens pour atteindre son objectif : établir une relation de collaboration en vue d'en arriver à une décision commune centrée sur la sécurité des enfants. Ainsi, elle s'est autorisée une intervention moins formalisée, qui a semblé fort profitable. Grâce au discours libre du père, elle a été en mesure de mieux cerner l'homme devant elle et de se rapprocher en quelque sorte de l'humain, derrière ce père abusif. En dépit du caractère urgent de la situation et de la nécessité de trouver des solutions rapidement, son intervention n'a pas été uniquement centrée sur les problèmes. En n'agissant pas ainsi, n'aurait-elle pas augmenté la résistance et l'instauration d'un rapport de confrontation au détriment de la mobilisation du père? En référence aux principes favorisant une évaluation axée sur les forces (Cowger, 1994), son savoir-être en situation a consisté à croire le père, à découvrir ce qu'il voulait, à évaluer ses forces sous un angle multidimensionnel, à utiliser l'évaluation pour découvrir l'unicité de cette personne, à utiliser un langage qu'il comprenait, à éviter le blâme et le fait d'être blâmée et, enfin, à se garder des réflexions de cause à effet (ex. : père colérique signifie danger pour les enfants).

Enfin, considérant la signification et les conséquences des actions de l'intervenante, on peut croire que ses forces relationnelles et sa souplesse au cours de la rencontre ont eu un impact sur le type de pouvoir que lui attribuait le père. Cette dernière a le sentiment que le père reconnaissait en elle certaines valeurs qui le touchaient aussi personnellement, telles que la simplicité, la franchise et l'authenticité. Cette forme d'identification a créé une sorte de rapprochement permettant au père de passer d'une vision centrée sur le pouvoir de coercition de l'intervenante à une vision centrée sur son pouvoir de référence. Le fossé qui les séparait a diminué durant l'intervention. Toutefois, le père ne semblait pas lui attribuer un pouvoir légitime, puisqu'il contestait son droit d'ingérence dans sa vie. Sa perception s'est ensuite

modifiée considérablement, ce qui a eu un impact positif sur l'intervention. L'intervenante reconnaît qu'elle n'avait pas anticipé un tel effet sur le changement de perspective du père; or, cette conséquence non intentionnelle de son intervention s'est avérée plutôt favorable.

Le savoir-être en situation de l'intervenante a certes eu comme conséquence intentionnelle le développement d'une relation d'aide minimale. Cette intervention s'inscrit en partie dans une démarche axée sur le développement du pouvoir d'agir si l'on considère les quatre axes proposés par Le Bossé (2003). Premièrement, l'intervenante a adopté une unité d'analyse «acteur en contexte» en considérant tant les facteurs internes (individuels) que les facteurs externes (structurels) qui agissent sur la capacité des parents à assurer la sécurité des enfants. La famille était confrontée à de nombreuses sources de stress : perte d'emploi, problèmes financiers, isolement social, maladie dans la famille, absence d'accès aux services de santé requis. Deuxièmement, elle a favorisé la participation du père en lui présentant les alternatives qui s'offraient à lui, et ce, en tant que choix et non en tant que décisions de sa part. Bien que ces choix excluaient le *statu quo* et étaient restreints compte tenu du contexte juridique de l'intervention, l'échange s'est inscrit davantage dans un esprit de partage du pouvoir. L'intervenante a tenté d'utiliser les marges de manœuvre dont elle disposait pour favoriser la négociation des sphères de changement. Elle a gardé toujours en tête l'esprit de la loi en utilisant une approche visant la responsabilisation et l'implication des parents dans le choix de la décision. Troisièmement, considérant le fait qu'il n'y a pas de solutions universelles ni miraculeuses dans la situation, elle a recherché avec les parents une solution dans une optique «du moindre mal», c'est-à-dire une solution entraînant le moins d'impact négatif. Travailler dans cette optique requiert une ouverture et une capacité d'assumer que le choix des mesures n'est pas toujours «à la perfection» sur les plans clinique et juridique. Enfin, toujours dans une perspective de développement du pouvoir d'agir, elle a saisi l'occasion qui se présentait d'introduire chez le père une démarche conscientisante. En effet, elle a tenu compte de ses propos concernant la déchéance des valeurs d'éducation dans la société pour

souligner l'importance de son rôle dans la vie de ses enfants et de son pouvoir sur leur avenir, en tant que futurs citoyens.

Dans cette situation, c'est certes en grande partie grâce à son savoir agir en situation (Le Boterf, 2006) que l'intervenante a réussi à créer une relation avec le père. Cette compétence l'a conduite à mobiliser et à combiner ses ressources sur les plans du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. L'instauration d'une telle relation avec le père lui a permis d'atteindre son objectif : éviter le placement et gérer le risque en collaboration avec les parents, premiers responsables d'assurer la sécurité de leurs enfants. Cette visée s'inscrit dans les principes de la LPJ : intervenir dans le meilleur intérêt de l'enfant et des droits des parents – primauté de la responsabilité parentale, participation active des parents, maintien de l'enfant dans son milieu familial et intervention respectueuse des personnes et de leurs droits. De plus, son intervention a favorisé le plus possible la prise de pouvoir des parents, situés en contexte. Bien que l'intervenante doive, dans ce contexte juridique particulier, faire preuve d'une certaine directivité quant à la définition des solutions possibles, l'intervention s'est appuyée sur le souci de donner le choix. En contexte de choix restreints, la stratégie privilégiée par l'intervenante a proposé un certain partage du pouvoir favorisant la mobilisation du père dans une démarche de changement.

Conclusion : développer une pratique réflexive axée sur le savoir-être en situation

Ce récit de pratique et son analyse indiquent l'importance pour les travailleurs sociaux de développer un regard réflexif sur leur intervention, soit une capacité d'évaluer rigoureusement les actions entreprises, les conditions qui les structurent ainsi que leurs effets pour les personnes accompagnées. Être compétent en situation dans le contexte de la protection de la jeunesse requiert le développement d'habiletés spécifiques, entre autres :

- la capacité à analyser et à faire face à la complexité des situations sociales rencontrées,
- des connaissances sur les approches axées sur le DPA et la mobilisation des personnes,

- des stratégies adaptées au contexte d'autorité en centre jeunesse,
- la capacité d'affronter le conflit et de se remettre en question,
- la capacité de surmonter l'incertitude et de prendre des risques.

Or, la bonne volonté des intervenants, quoiqu'indispensable, ne suffit pas à développer la capacité d'exercer un métier relationnel aussi complexe dans un contexte de loi d'exception telle que la LPJ. Confrontés à des personnes en situation de grande vulnérabilité, à des enjeux de pouvoir multiples et à des valeurs qui bousculent quotidiennement leurs propres schèmes, les travailleurs sociaux doivent disposer des conditions structurelles requises à une nécessaire prise de recul, à une analyse de leur pratique professionnelle et à un ajustement de leur savoir-être en situation. À l'instar des jeunes en difficulté et des parents pour lesquels ils œuvrent quotidiennement, les intervenants sociaux doivent aussi être considérés comme des acteurs en contexte et disposer dans leur environnement d'occasions leur permettant de réfléchir de façon continue sur leur pratique. Les milieux universitaires et les milieux de pratique doivent conjuguer leurs efforts en ce sens et travailler de concert pour soutenir les intervenants à apprendre «à conjuguer», «à combiner» et à «composer» afin de développer leurs compétences à «faire face à». En milieu de pratique, des temps d'arrêt et de recul s'imposent et supposent notamment un encadrement professionnel individualisé et la création d'espaces collectifs officiels de discussion, de délibération éthique ou de codéveloppement axés sur la réflexivité et l'intégration d'approches pertinentes au contexte particulier d'intervention. Ces conditions sont essentielles, voire incontournables, pour «se transformer et innover», pour faire une différence dans sa pratique professionnelle (Lemay, 2006 :11) et dans la vie des familles accompagnées.

Descripteurs :

Autorité // Pouvoir (Sciences sociales) // Évaluation psychosociale // Appropriation psychosociale // Jeunesse - Protection, assistance, etc. - Québec (Province) // Enfants - Protection, assistance, etc. - Québec (Province) // Attitude du travailleur social // Approche axée sur les forces du client
 Authority // Power (Social sciences) // Psychosocial evaluation // Empowerment // Child welfare - Quebec (Province) // Social workers - Attitudes // Strength-based, empowerment model

Références

- Beaudry, M., et Trottier, G. (2001). *Les habiletés d'intervention en service social individuel et familial, développement et évaluation*, (3e édition). Québec : Université Laval.
- Bourgeault, G. (2002). Si la vie ne va jamais sans risque... Jalons pour une éthique de l'intervention sociale et de la protection, *Intervention*, 199, 6-14.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cowger, C. (1994). Assessing client strengths: clinical assessment for client empowerment, *Social work*, 39 (3), 262-268.
- Desagné, S., Gervais, F., et Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire, dans A. S. Beauchesne. *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke : éd. CRP, Université de Sherbrooke.
- Desagné, S. (2005). *Récits exemplaires de la pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M., et Charpentier, A. (1997). L'empowerment et l'intervention familiale individualisée : démarche de conceptualisation et pistes pour la pratique, dans *Actes du VI symposium québécois pour la famille*. Trois-Rivières, octobre.
- Dufresne, M., et Hastings, R. (2003). La restructuration de l'action dans le champ de la régulation sociopénale de la jeunesse au Québec, *Déviance et Société*, 27 (4), 413-428.
- Gagnon-Desjardins, M. (2008). *Quel avenir pour le travail social en contexte d'évaluation des signalements à la protection de la jeunesse? Savoir-conjuguer, autorité, pouvoir et savoir-être*. Essai présenté en vue d'obtenir le grade de Maître en Service social, faculté des lettres et des sciences humaines, département de service social, Université de Sherbrooke.

- Gendreau, G. (1995). [et coll.] *Partager ses compétences entre parents, jeunes en difficulté et éducateurs*. Montréal : Sciences et cultures.
- Gendreau, G. (2001) [et coll.]. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Ed. Sciences et culture.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative. Former à être, une injonction paradoxale? *Nouvelles pratiques sociales*, 18 (2), 172-185.
- Healy, K. (1998). *Participation and child protection: the importance of context*. British Association of Social Workers, 897-914.
- Hindess, B. (1982). Power, Interests and the outcomes of struggles, *Sociology*, 16 (4), 499-511.
- Hindess, B. (1996). *Discourses of Power from Hobbes to Foucault*. Oxford: Blackwell publishers.
- LeBossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux, *Nouvelles pratiques sociales*, 9 (1), 127-145.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment, *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 30-51.
- LeBossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien, *Nouvelles pratiques sociales*, 21 (1), 137-149.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expériences : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (1), 183-199.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétences et navigation professionnelle*, 3e édition revue et argumentée. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives – Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*, 4e édition à jour et complétée. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités, *Actualité de la formation permanente*, 45-55.
- Le Robert illustré d'aujourd'hui*. (1997). Paris : France Loisirs.
- Lemay, L. (2005). *Conditions et conséquences des pratiques d'empowerment. Une étude interdisciplinaire et intersystémique des rapports de pouvoir Professionnels <-> Clients*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Québec.
- Lemay, L. (2006). Développer une pratique réflexive : une compétence incontournable. Le cas de la formation continue en empowerment. *Revue en marche, Dossier no 6, décembre*, 11-13. Montréal : Ordre des conseillères et conseillers en orientation et des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide, *Nouvelles pratiques sociales*, 20 (1), 165-180.
- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir (empowerment) : un cadre d'intervention auprès des familles en situation de vulnérabilité, dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier (Éds). *Les familles en action. Réalités plurielles, repères conceptuels et logiques d'action* : 101-127. Québec : Éditions Chenelière.
- Malo, J. (1995). Les évaluations psychosociales: un regard évaluatif! *Intervention*, 100, 51-59.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention. Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, collection Travail social.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1994). *Grille d'évaluation de la compétence des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2004). *L'évaluation psychosociale et la profession de travailleur social*. Montréal : OPTSQ.
- Palacio, M. (2007). Les carrefours de la protection de l'enfance au fil des lois, *Informations sociales*, 140, 6-16.
- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence : vers une pratique articulée de l'intervention*. Québec-Amérique.
- Paradis, M. (2002). *L'enseignement du savoir-être*. Montréal : École de travail social, UQAM.
- Penso-Latouche, A. (2000). *Savoir-être : Compétence ou illusion? Analyse des attitudes, comportements et rôles attendus par l'entreprise*. Paris : Éd. Liaisons.
- Raven, B. (1990). Political applications of the psychology of interpersonal influence and social power, *Political Psychology*, 11, 493-520.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (traduction de On Becoming a Person 1961). Paris : InterEdition.
- Russ, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Paris : Éd. Inédit, Librairie Générale Française.
- Simard, M.- C. (2000). Le virage famille au sein de la protection de la jeunesse : de la protection des enfants au soutien à la famille, *Intervention*, 112, 51-60.
- Turcotte, D., St-Jacques, M.-C., et Pouliot, E. (2008). Définir, observer, mesurer les forces des parents en travail social, *Pensée Plurielle*, 17, 19-35.
- Vallerie, B., et Le Bossé, Y. (2003). *Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Études appliquées à une situation de suppléance familiale*. Sauvegarde de l'enfance, 144-155.