

**PRATIQUES ÉVALUATIVES ET STRUCTURATION
DU RAPPORT PARENT-INTERVENANT
DANS LE CHAMP DU TRAVAIL SOCIAL EN CONTEXTE
DE PROTECTION DE LA JEUNESSE
ENJEUX, DÉFIS ET REPÈRES POUR L'ACTION**

Louise Lemay

Pour citer ce document :

Lemay, Louise (2013). « Pratiques évaluatives et structuration du rapport Parent <-> Intervenant dans le champ du travail social en contexte de protection de la jeunesse : enjeux, défis et repères pour l'action ». Dans Harper, É et H. Dorvil, *Le travail social, théories, méthodologies et pratiques* (pp. 313-338). Québec : Éditions PUQ «Problèmes sociaux et interventions sociales », 436 p.

14.1. LA RELATION D'AIDE EN TRAVAIL SOCIAL : DE QUOI S'AGIT-IL ?

Définir la relation d'aide en travail social suppose d'examiner les catégories d'acteurs qu'elle met en lien, le contexte duquel elle émerge ainsi que sa finalité. Structurellement, cette relation réunit minimalement un intervenant (son organisation) et une personne concernée par l'intervention, comprise au sens large (individu, couple, famille, groupe ou communauté). Elle se situe dans un contexte d'aide qui confère au premier le rôle d'accompagner, et au second, celui d'être accompagné. Le contexte même de formation de la relation contribue à la structurer. En ce sens, elle n'est ni naturelle ou spontanée ni neutre.

Lorsqu'il s'agit d'aborder la relation d'aide dans le champ du travail social, on ne peut faire l'économie d'examiner sa propre posture tant au plan épistémologique, théorique que pragmatique. Ainsi, notre conception s'enracine dans une vision du social inspirée de la théorie critique. D'emblée, nous privilégions le concept de « rapport » à celui de « relation ». Sans négliger l'importance des dimensions intersubjectives en jeu au sein

de toute relation d'aide, nous tenons à rendre explicites ses dimensions structurelles, la nature asymétrique de la relation et les enjeux de pouvoir, tant individuels que collectifs, qui la jalonnent. Ici, la relation psychosociale renvoie à un rapport social, donc à un rapport de pouvoir.

Au plan théorique, notre conception des rapports sociaux et du pouvoir emprunte à diverses disciplines: philosophie, psychologie sociale, sociologie, sciences politiques. La théorie de la structuration de l'action (Giddens, 1987) a largement influencé notre conception du pouvoir et notre cadre conceptuel pour l'analyse des rapports de pouvoir et des pratiques professionnelles au cours des dernières années (Lemay, 2009). Le **pouvoir** des acteurs, intervenant ou personnes accompagnées, renvoie à leur **action**, à leur capacité de faire une différence dans la situation qui les concerne. Au sein de ce rapport psychosocial, chacun a des raisons d'agir comme il le fait. Pour comprendre leur action, il faut donc en connaître la **signification**. Or, peu importe l'intention des personnes, leurs actions produisent parfois des **conséquences** intentionnelles ou non intentionnelles. Enfin, le pouvoir n'est pas que capacité individuelle d'action, il est aussi fonction de conditions sociales complexes et de luttes qui se jouent dans d'autres systèmes d'action (Hindess, 1982). Les conditions contraignantes et habilitantes des systèmes de pouvoir en jeu, ainsi que les droits et obligations des personnes dans un contexte donné, contribuent à circonscrire leurs possibilités d'action. Les personnes et le rapport qu'elles établissent entre elles sont donc situés dans un contexte où nombre de forces individuelles et collectives se jouent, donnant également sens à leurs actions. La pensée du philosophe Foucault (1975) influence aussi notre conception du pouvoir: un phénomène multiforme, vu comme autant de micropouvoirs s'immisçant au cœur de toute relation sociale. La conception «foucaultienne» du pouvoir est fort pertinente pour jeter un regard critique sur le pouvoir-savoir du professionnel et sur les dimensions sociales, politiques ou historiques agissant sur le rapport d'aide. Enfin, la réflexion s'appuie sur une vision du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités qui inclut la nécessaire prise en compte simultanée des dimensions individuelles et collectives en jeu dans l'analyse des situations et dans la conduite des interventions (Le Bossé, 2012; Lemay, 2007).

Ce chapitre ne vise pas à définir les normes de pratiques ni les centratons d'analyse requises à une évaluation du fonctionnement social des personnes dans le champ du travail social. Le cadre de référence de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OPTSTFCQ, 2011) encadre clairement cette pratique. Il ne vise pas non plus à rendre compte du processus complexe d'intervention psychosociale en protection de la jeunesse. Les pouvoirs, activités et procédures entourant cette pratique évaluative sont largement balisés

par la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). Nous souhaitons plutôt enrichir la réflexion critique sur la pratique évaluative, comprise au sens large, mais en abordant plus spécifiquement quelques enjeux et défis rencontrés dans ce champ d'action particulier situé en contexte d'autorité.

14.2. UN RAPPORT SOCIAL CONSCIENT, STRUCTURÉ PAR SES ACTEURS ET SON CONTEXTE

Nombre de facteurs agissent sur la structuration du rapport d'aide psychosocial. Essentiellement, il est vu comme un rapport de pouvoir situé en contexte, multiforme, asymétrique, dynamique et producteur de changement social.

- **Un rapport situé en contexte.** Tout rapport d'aide psychosocial est situé dans un contexte (social, juridicolégal, organisationnel, etc.) qui oriente sa finalité et structure le rôle de l'intervenant. Un certain nombre de normes et de règles encadrent sa profession et sa pratique au sein de son organisation. L'idéologie professionnelle et les modèles d'intervention mis de l'avant façonnent aussi le rapport psychosocial. L'intervenant est toujours minimalement investi d'un double mandat. Porteur d'une mission institutionnelle, définie par des politiques sociales qui orientent, voire prescrivent les programmes à offrir, il se pose aussi en gardien et défenseur des droits des personnes. Son action est encadrée par ce contexte de services plus ou moins formels et politiquement orientés quel que soit le lieu où il l'exerce, même dans la rue. Sa marge de manœuvre est toujours fonction de conditions et de relations sociales complexes qui agissent comme des déterminants de sa pratique et des rapports qu'il établit avec les personnes. Le rapport d'aide psychosocial est donc défini structurellement par la fonction d'aide qui octroie aux personnes des droits et des obligations distincts dans un contexte donné. Ces conditions structurent certes leurs pratiques, mais ne constituent pas un *donné* qui les détermine.
- **Un rapport structuré par ses acteurs et multiforme.** Le rapport d'aide est également structuré par les personnes qu'il met en lien. Chacune s'y engage avec ce qu'elle est, avec son histoire, ses valeurs, son bagage d'expériences et de savoirs, ses ressources et ses vulnérabilités. Les personnes sont porteuses d'une histoire et d'une culture qui forgent leur pensée, leur manière d'appréhender la réalité et leur regard sur l'autre. Le rapport psychosocial met en jeu des dimensions individuelles et interpersonnelles. Il est fonction des caractéristiques des personnes et de leur motivation à s'engager dans l'intervention ou dans le processus de changement. Il est donc multiforme en raison de l'unicité des personnes et de la situation qui les concerne.

- **Un rapport asymétrique et dynamique.** Le pouvoir, situé au cœur de toute relation sociale, revêt différentes formes. En dépit des conditions d'intersubjectivité favorables à l'établissement du rapport psychosocial, force est de reconnaître les différences entre les personnes. L'asymétrie du rapport se révèle de plusieurs façons, à travers les inégalités de savoir, de statut et de positionnement (social, ethnique, religieux), de discours, de conditions matérielles d'existence, de privilèges ou d'oppression, etc. Ces conditions renvoient sans contredit à l'existence d'inégalités et à des jeux de force au sein du rapport. En dépit des efforts que l'intervenant social déploie pour réduire l'asymétrie du rapport d'aide, il doit développer une conscience aiguë de ces inégalités et de l'influence qu'il exerce. Enfin, les similitudes ou les différences entre les personnes agissent sur l'attraction et la motivation à s'engager dans un rapport interpersonnel, essentiellement humain. La rencontre avec l'autre est une occasion de dialogue, d'enrichissement mutuel et de transformation. Le rapport psychosocial se caractérise par la réciprocité; il est dynamique parce qu'en évolution, comme les personnes et les contextes.
- **Un rapport orienté vers le changement social.** Dans le champ du travail social, le rapport d'aide doit être orienté vers un but conscient. L'intervenant n'est ni « neutre » ni sans influence. Son rôle ne consiste pas uniquement à écouter, questionner, orienter, mais à se positionner aussi en tant qu'agent de changement exerçant consciemment son pouvoir. Son action vise à faire une différence dans la situation personnelle et sociale des individus. Il doit mettre en œuvre toutes les conditions susceptibles d'aider les personnes à (re)prendre la place à laquelle elles aspirent et ont droit dans la société. Sans négliger les facteurs personnels en jeu dans les situations problématiques rencontrées, l'intervenant porte une attention toute particulière aux conditions de vie des personnes, aux facteurs qui engendrent ou les maintiennent dans une situation de marginalisation, d'oppression ou d'isolement social. Le but conscient et partagé inclut donc, tant la transformation individuelle souhaitée par les personnes, que la transformation des systèmes sociaux qui contribuent à de telles inégalités sociales. L'intervenant est socialement engagé dans une action dont la finalité vise une plus grande justice sociale. En ce sens, son action revêt un caractère éminemment politique.

Force est de constater que les personnes comme les organisations contribuent parfois à la reproduction ou au maintien des conditions qui engendrent des inégalités, plutôt qu'à leur transformation. Pour que le rapport soit producteur de changement social, la réflexivité s'impose. Elle vise le développement d'une conscience aiguë des déterminants qui agissent sur ce rapport psychosocial (pressions et mandats divers) ainsi que de ses effets, productifs ou non. L'acteur compétent, au sens où

l'entend Giddens (1987), est celui qui développe une connaissance, voire une conscience de la signification de son action, des conditions du contexte et des conséquences intentionnelles et non intentionnelles de son action.

14.3. QU'EST-CE QU'ÉVALUER EN TRAVAIL SOCIAL ?

Avant d'examiner les pratiques évaluatives situées au cœur du rapport psychosocial en protection de la jeunesse, voyons d'abord ce que signifie évaluer dans le champ du travail social.

D'abord, l'action d'évaluer renvoie au fait de « déterminer, fixer, apprécier la valeur [...] de quelque chose » (Larousse, 2013), de porter un jugement sur...; or l'appréciation, ou l'estimation de la valeur de quelque chose est en fonction d'un système de normes établi et, de ce fait, précise Alföldi (2010, p. 11), elle suppose une mesure de « l'écart entre le fait et l'idéal »: « les définitions modernes se rejoignent sur l'idée que l'évaluation met en comparaison un ensemble d'informations avec un ensemble de critères afin de produire un jugement de valeur permettant une prise de décision ». Or, quel est cet idéal ou ce cadre de référence à partir duquel évaluer dans le champ du travail social? L'Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OPTSTFCQ) ainsi que Boily et Bourque (2011) définissent, de manière générale, le processus d'évaluation psychosociale, les centrations à considérer pour l'évaluation du fonctionnement social des personnes et les composantes d'un rapport d'évaluation psychosociale. L'activité d'évaluation est ainsi définie:

L'évaluation du fonctionnement social réalisée par les travailleurs sociaux porte sur l'analyse des caractéristiques de la personne en interaction avec celles de son environnement immédiat et sociétal ainsi que les problèmes sociaux auxquels elle est confrontée, afin de comprendre sa situation de manière globale. L'évaluation tient compte des principes de respect des droits de la personne, de l'autonomie et de l'autodétermination (OPTSQ, 2011, p. 9).

Notre réflexion sur les pratiques évaluatives dans le contexte de la protection de la jeunesse rejoint les finalités du travail social et les fondements d'une approche axée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes. Or, prendre en compte leur capacité d'autodétermination suppose que l'ensemble des activités entourant l'évaluation soient situées à l'intérieur d'une démarche conjointe, ouverte et partagée, où les personnes concernées demeurent coresponsables du processus (Cowger, 1994). Ensemble, ils cherchent à obtenir un accord sur l'évaluation réalisée, et ce, malgré l'obligation du travailleur social d'émettre une opinion professionnelle, à l'issue du processus. En ce sens, nous convenons plutôt de qualifier cette activité professionnelle de « coévaluation » du fonctionnement social des personnes.

De plus, le développement d'une compréhension globale de la situation des personnes requiert la mise en commun de l'ensemble des différents points de vue sur cette situation. La coévaluation psychosociale suppose donc l'inclusion de toutes les personnes « concernées » (touchées par l'évaluation) et « impliquées » (en soutien formel ou informel) dans la situation de l'individu. Enfin, au plan méthodologique, la coévaluation est structurée en phases distinctes et interreliées, et les activités sont orientées vers un but cohérent avec la finalité du travail social. Compte tenu de toutes ces dimensions, nous proposons la définition suivante. La coévaluation psychosociale est une démarche inclusive et partagée, qui consiste à reconnaître, analyser et comprendre ensemble une situation unique de manière globale, et à cibler les hypothèses d'action significatives pour la personne concernée en vue de favoriser son pouvoir d'agir dans l'exercice de ses divers rôles sociaux et de rétablir un meilleur équilibre dans les échanges personne-environnement. Les grandes phases de cette démarche consistent à :

- **Reconnaître et connaître** : a) mettre en place des occasions de dialogue véritable permettant aux personnes concernées d'avoir une voix et de faire entendre leur réalité (objective et subjective) ; b) questionner, explorer et faire ensemble une lecture globale des ressources et contraintes (individuelles et environnementales) dans la situation.
- **Analyser** : établir ensemble des liens d'interdépendance entre les facteurs individuels et environnementaux et identifier ceux qui influencent positivement ou non leur capacité d'agir dans des domaines importants pour les personnes ; valoriser l'expression de leur propre vision plutôt que d'imposer un modèle unique d'interprétation de leur réalité.
- **Comprendre** : élargir leur compréhension de la situation et relativiser la responsabilité individuelle des personnes en regard des problèmes rencontrés ; modifier l'image négative qu'elles ont d'elles-mêmes.
- **Cibler** : identifier ensemble les dimensions (individuelles et environnementales) sur lesquelles il faut agir en vue du changement souhaité (individuel et social).

14.4. UNE PRATIQUE ÉVALUATIVE AXÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PARENTS

Le concept d'« empowerment » se situe au cœur du discours en travail social. Un bon nombre d'écrits dans diverses disciplines abordent aussi ce concept clé qui a connu, au fil du temps, quelques transformations, voire des pertes de sens. Trop souvent, il sous-tend une posture psychologisante lorsqu'il évacue les premiers fondements structurels de cette approche,

inspirés d'une vision critique du social. Ici l'*empowerment* renvoie à une conception de l'humain, des problèmes, du changement social et de la manière de le conduire, qui considère la complexité des problèmes sociaux et l'interdépendance des dimensions individuelles et sociales en jeu dans une situation donnée (Lemay, 2007). L'approche en quatre axes proposée par Le Bossé (2012) pour conduire l'analyse et la pratique sociale orientée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) des personnes et des collectivités s'inscrit en ce sens. Elle suppose d'adopter une unité d'analyse « acteur en contexte » (axe 1), de prendre en compte systématiquement le point de vue des personnes concernées et de négocier avec elles la définition des problèmes et des solutions (axe 2), de prendre en compte le contexte particulier d'application de l'approche (axe 3) et, enfin, de soutenir les personnes dans une démarche d'action conscientisante (axe 4).

Or, comment envisager une pratique évaluative axée sur la négociation et le développement du pouvoir d'agir des parents dans le contexte de la protection de la jeunesse, étant donné : a) la finalité de l'intervention axée sur la protection des enfants, b) les multiples problématiques en jeu (individuelles, parentales, familiales) qui compromettent leur sécurité ou leur développement et c) l'ensemble des déterminants (légaux, organisationnels, programmatiques) qui structurent ce champ d'action spécialisé ?

Depuis quelques décennies, un débat entourant la *participation* ou l'*implication parentale* caractérise certains écrits dans le champ de la protection de l'enfance. On a souligné les limites d'approches telles que l'*empowerment*, voire les effets pervers du discours idéologique véhiculé sur la participation des parents dans ce contexte particulier d'intervention (Healy, 1998). Or, un nombre croissant d'études s'intéressent à la participation des parents et à leur propre point de vue sur leur rapport avec les intervenants en protection de la jeunesse. Quelques-unes, également, sont centrées plus spécifiquement sur leur expérience en contexte d'évaluation (Harris, 2012). Force est de constater que le défi de favoriser le pouvoir d'agir des parents reste de taille dans un contexte d'intervention dont la finalité première est la protection des enfants. L'application d'une telle approche ne peut faire fi des enjeux particuliers des personnes ni des contingences structurelles qui circonscrivent les droits et obligations des parents et des intervenants.

14.5. DES PRATIQUES ÉVALUATIVES EN LPJ : ENJEUX, PIÈGES ET REPÈRES POUR L'ACTION

Généralement, l'évaluation psychosociale en protection de la jeunesse s'amorce par un premier contact entre l'intervenant délégué du Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) et les personnes concernées par la situation. Les décisions entourant les premières activités évaluatives

peuvent varier en fonction des protocoles d'évaluation propres aux différentes problématiques sociales retenues. Notre centration porte spécifiquement sur le processus de coévaluation avec les parents et considère les trois grandes phases suivantes: *a)* l'accueil et le partage des premières informations entourant la situation de l'enfant, *b)* le dialogue entourant l'exploration plus en profondeur de la situation et l'analyse des liens d'interdépendance en jeu pour comprendre cette situation de façon globale et *c)* l'élaboration d'hypothèses d'action découlant d'une compréhension négociée de la situation. En raison des enjeux entourant ces grandes phases, la réflexion critique présentée s'articule autour des grands thèmes suivants: *a)* s'accueillir et négocier son rapport quand la rencontre est un passage obligé, *b)* codéfinir un problème est-il une entreprise vaine quand le DPJ a déjà statué?, *c)* évaluer sans diagnostiquer ni risquer la catégorisation sociale, *d)* adopter une vision écologique de la compétence parentale et *e)* coconstruire une demande en contexte de non-demande: un paradoxe?

14.5.1. S'accueillir et négocier son rapport quand la rencontre est un passage obligé

L'évaluation psychosociale dans le contexte de la protection de la jeunesse s'amorce dès la prise de contact avec les personnes concernées; un signalement retenu constitue le passeport obligé pour s'introduire dans le milieu de vie de l'enfant et auprès des parents. Ces derniers initient rarement cette première rencontre et lorsque c'est le cas, elle revêt alors un tout autre sens à leurs yeux. Plus souvent, ce nouveau rapport social est contraint, synonyme d'intrusion, voire d'agression; il renvoie au sentiment de trahison face au tiers signalant, connu ou non, et engendre un sentiment de colère. Un premier défi consiste donc à se disposer à la rencontre, à faire preuve de disponibilité et de sécurité intérieure pour faire face, parfois, à de vives réactions.

Cette première rencontre doit viser à s'accueillir mutuellement et à jeter les bases d'un rapport psychosocial axé sur la collaboration et la complémentarité. Selon Young et Dumbrill (2010) «l'alliance constitue l'outil d'intervention le plus puissant que l'on connaisse dans le domaine du travail social» (p. 41). Comment cette première rencontre confrontante peut-elle permettre de jeter les bases d'un rapport psychosocial caractérisé par l'alliance? Certes en s'accordant d'abord un espace de dialogue pour connaître les parents et se faire connaître, puis en soumettant à la négociation les conditions de ce rapport psychosocial.

Accueillir et prendre le temps de connaître les parents suppose de les considérer en tant qu'humain, porteur d'un potentiel d'évolution, ayant une réalité unique. Il n'est certes pas facile de poser un regard neuf

sur eux, d'être disposé à les écouter. Tout simplement les écouter, les écouter pour vrai et découvrir ce qu'ils sont, en dehors des catégorisations sociales ou diagnostics déjà connus et justifiant l'intervention même du DPJ. Gagnon-Desjardins et Lemay (2009) examinent, sous l'angle du pouvoir, la pratique d'évaluation des signalements en protection de la jeunesse. Le défi de conjuguer les valeurs du travail social et l'intervention en contexte d'autorité repose très certainement sur des dimensions importantes du savoir-être de l'intervenant. L'établissement d'un rapport qui inclut cette dimension facilite, au fur et à mesure de l'intervention, l'ouverture des parents sur différentes dimensions de leur réalité.

Connaître les parents suppose d'appréhender non seulement leur situation de personne et de parent en difficulté, mais également leur situation sociale; de s'intéresser à leurs conditions de vie matérielle, à leurs propres expériences d'abus, d'oppression, d'injustice sociale ou de marginalisation. Les accueillir en incluant cette lecture sociale de la problématique de maltraitance suppose un effort pour se décentrer de leurs difficultés personnelles. Dans un contexte où l'enjeu principal est la protection d'un enfant exposé à la maltraitance, il n'est pas facile de dépasser cette centration unique sur les besoins de l'enfant pour considérer ceux des parents. La finalité de l'intervention en protection de la jeunesse n'est pas sans impact sur la production de biais dès les premiers moments où s'amorce l'évaluation. Poser un regard réflexif et critique sur soi-même et sur son système d'intervention s'impose donc dès le départ. Cela suppose, par exemple, d'examiner son propre rapport à la violence et aux diverses formes d'abus envers les enfants, ses élans paternalistes de bienfaiteur ou de libérateur, ainsi que toutes les idées préconçues susceptibles d'induire des biais dans la pratique évaluative ou de nuire à la structuration du rapport d'aide psychosocial.

L'intervenant doit aussi prendre le temps de se faire connaître comme une personne située en contexte. En ce sens, il cherche à connaître ce que les parents savent et comprennent de la situation d'intervention. Quelles sont leurs connaissances, idées et craintes concernant la Loi sur la protection de la jeunesse, le mandat du centre jeunesse, le processus d'intervention et de décision, les rôles et les pouvoirs en jeu dans la situation, leurs droits, obligations et recours, etc.? Si l'objectif conscient du rapport psychosocial inclut le développement du pouvoir d'agir du parent, il importe, dès les premiers moments, de saisir toutes les opportunités leur permettant d'exercer un plus grand contrôle sur le processus d'évaluation qui les concerne. Les décisions entourant les conditions de ce rapport doivent donc également être soumises à la négociation, autant les conditions structurelles (espace, temps, contenu, etc.) que les conditions relationnelles (le comment évaluer, aider). Favoriser l'exercice de leur pouvoir sur ces dimensions contribue à réduire le caractère asymétrique du rapport. Par ailleurs, toute intervention étant située en contexte,

la négociation des conditions entourant l'intervention doit considérer l'ensemble des enjeux, ceux de l'enfant et des parents, comme ceux de l'intervenant et de son organisation. Les droits et obligations de chacun et les normes de pratique prescrites par la LPJ sont autant de paramètres à prendre en compte dans cette négociation.

Une telle clarification des enjeux conduit à identifier les marges de manœuvre dont ils disposent même dans des contextes de choix restreints, comme celui de l'évaluation en protection de la jeunesse. Ces données, clarifiées et connues dès la prise de contact, permettront d'établir et de rendre connu ce qui relève du domaine du négociable et du non-négociable. Également, la clarification et la connaissance des pouvoirs en jeu contribuent à légitimer le pouvoir de chacun, voire à favoriser l'obtention par le parent d'une forme de consentement à l'intervention. Or, l'aide consentie ouvre la voie à la structuration d'un rapport qui autorise l'intervenant à exercer sa fonction d'aide même au cours de l'évaluation. Compte tenu des conditions qui contraignent son action ou celle des parents, l'intervenant envisage toutes les marges de manœuvre possibles pour les soutenir à exercer un plus grand contrôle sur l'intervention d'évaluation.

Même si les parents sont sollicités à négocier, force est de reconnaître qu'il n'est pas toujours facile pour eux d'oser affirmer leurs besoins du fait que les intervenants sont investis du pouvoir que leur confère la loi, leur organisation ou leur statut de professionnel. Une stratégie utile consiste à explorer avec eux les expériences d'aide antérieures. Quelle évaluation font-ils de l'aide professionnelle obtenue? Quelles sont les satisfactions et insatisfactions vécues dans leurs rapports avec les intervenants ou les organisations? Leur savoir expérientiel doit être mis à profit pour faire émerger les leçons qu'ils en tirent. L'intervenant les aide à identifier ce qui s'est avéré le plus utile et le moins utile pour eux, ce qu'ils veulent obtenir et ce qu'ils veulent éviter. Les soutenir à reconnaître et à codéfinir les conditions requises à un rapport psychosocial ajusté à leur réalité favorise l'expression d'un premier pouvoir au sein même de ce rapport.

14.5.2. Codéfinir un problème est-il une entreprise vaine quand le DPJ a déjà statué?

Coévaluer avec les parents suppose de reconnaître *a priori* la légitimité et la valeur de leur point de vue. Quelle est leur propre vision de leur réalité et de celle de leur enfant? Que savent-ils de l'expérience et de la vision de leur enfant? « Parlez-moi de vous, de votre famille, de votre enfant; aidez-moi à vous connaître. » Il s'agit là de questions exploratoires différentes de celle qui consiste à connaître leur vision DU problème préalablement défini et présenté par l'intervenant. Dans le contexte de la protection de la jeunesse, les parents ne reconnaissent pas toujours

l'existence d'un problème. Codéfinir une situation-problème représente donc un réel défi. Les familles, rappelle Ausloos (1994), se posent des problèmes qu'elles sont capables de résoudre autrement, c'est l'extérieur qui leur pose un problème. Le contexte d'aide contrainte engendre certes un problème chez des parents confrontés à la présence imposée du système de protection dans leur vie. L'encadré 14.1 illustre une situation réelle vécue en contexte d'évaluation. Il montre les enjeux entourant la définition du problème et l'art de l'intervenant qui consiste à formuler une proposition de collaboration qui ait un sens aux yeux du parent.

Encadré 14.1. – La situation de Justin (6 ans) et de sa famille

Un signalement concernant Justin (6 ans), est retenu par le DPJ pour motif de négligence au plan éducatif (LPJ, Art. 38b 1 iii). Justin fréquente l'école primaire DuCoin. Les Tremblay sont bien connus des services de la protection puisqu'il s'agit d'un quatrième signalement concernant l'un ou l'autre des quatre enfants de la famille. Or, au terme des évaluations, aucune des situations signalées n'avait été prise en charge par le DPJ.

Mandatée pour évaluer le nouveau signalement, une intervenante se présente au domicile des Tremblay. Devant le constat d'une nouvelle intervention du DPJ, Monsieur s'emporte. L'intervenante demeurera un long moment dans le cadre de la porte à l'écouter blâmer l'école DuCoin de faire des drames avec tout, puis à dénoncer les nombreux intervenants qui « viennent brasser de la merde et puis repartent » ! Monsieur somme finalement le DPJ de sortir définitivement de sa vie sans quoi il ne répond plus de ses gestes. Il pose à l'intervenante cet ultimatum : sortir de sa maison ou amener avec elle les quatre enfants !

Durant le long plaidoyer de Monsieur, l'intervenante écoute et communique son empathie pour les nombreuses intrusions vécues, entend son sentiment de n'avoir pas été soutenu. Puis, elle lui formule cette proposition : accepteriez-vous que l'on cherche ensemble à comprendre pourquoi les enfants sont signalés à répétition; nous pourrions trouver des moyens pour que cette situation ne se reproduise plus. Monsieur, calme, accepte l'offre. Dès lors, l'intervenante est autorisée à franchir le seuil de la porte...

En contexte d'aide contrainte, il est parfois difficile de réussir à identifier avec les parents une motivation à s'engager à collaborer avec l'intervenant à l'évaluation d'une situation. Ici, l'intervenante reçoit l'expression de la colère de Monsieur. Elle écoute vraiment, intègre le point de vue du père, accueille sa vision sans juger et réussit à saisir le niveau d'inconfort exprimé. Elle reconnaît la légitimité de cette colère. Sa capacité de se décentrer de ses propres enjeux et de ceux de son contexte d'intervention lui permet de comprendre et d'inclure l'enjeu du père dans

la définition du problème. La reconnaissance de cet enjeu sert de levier pour jeter les bases du rapport psychosocial. Cette posture de négociation favorise l'obtention d'un premier consentement à faire équipe afin de faire cesser la récurrence des signalements. L'intervenante accepte au départ que le bien-être des enfants ne soit pas défini en tant que finalité. Mais elle sait bien qu'il fera partie des enjeux à considérer pour atteindre la cible négociée.

Différents éléments peuvent agir comme facteurs de motivation pour décider de se mobiliser dans l'action : la conscience d'un déficit de pouvoir, un intérêt ou enjeu personnel, un projet signifiant ou un besoin de changement en regard de sa situation. Le défi de l'intervenante consiste à se décentrer et à prendre le temps d'écouter et d'entendre ce qui est le plus important aux yeux des parents : quels sont leurs enjeux dans la situation, ce qu'ils souhaitent obtenir et ce qu'ils souhaitent éviter ? Quelle serait une source de motivation à avancer, une première cible d'action ou de changement qui fasse sens pour eux ?

Coévaluer avec les parents requiert donc un dialogue véritable, la capacité de faire émerger leur vision, ce qui requiert l'art de poser les bonnes questions, c'est-à-dire « aller chercher ce qu'ils savent, mais qu'ils ne savent pas qu'ils savent, et qui va les informer sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils vivent, sur la façon dont ils fonctionnent » (Ausloos, 1994, p. 13). Écouter vraiment implique d'accueillir leurs histoires comme des « connaissances légitimes » (Breton, 1994). Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de « croire le client » (Cowger, 1994). Un piège consiste à chercher le « vrai problème » des personnes alors que le travail efficace consiste plutôt à coconstruire une hypothèse avec elles (Ausloos, 1994).

Le caractère innovateur de l'approche axée sur le développement du pouvoir d'agir implique un véritable virage aux plans de la posture professionnelle et de la structuration du rapport d'aide. L'attitude fondamentale consiste à chercher ce que les parents vivent et veulent plutôt que d'imposer une définition du problème déjà prescrite légalement. La loi reconnaît aussi le droit des parents « de faire entendre leurs points de vue, d'exprimer leurs préoccupations et d'être écoutés au moment approprié de l'intervention » (LPJ, Art. 2.4, 4). L'intervenante évaluateur est donc appelé, même dans ce contexte de loi d'exception, à abandonner une posture d'enquêteur au profit de celle du coobservateur et du coévaluateur intéressé par la réponse des parents aux questions suivantes. Comment voient-ils la situation actuelle de leur enfant ? Quel est leur degré d'accord ou de désaccord eu égard aux faits évoqués et motifs entourant les premières interventions d'évaluation ? Comment comprennent-ils ou s'expliquent-ils ces faits ?

Or, si les pratiques évaluatives incluent la nécessaire prise en compte du point de vue des parents, elles ne peuvent soustraire l'intervenante de sa responsabilité professionnelle d'évaluer. L'idéal de « non-jugement

professionnel » parfois véhiculé dans le champ de la pratique sociale s'avère tout à fait contre-indiqué d'un point de vue éthique, lorsque entre en jeu la protection d'enfants abusés ou négligés (Healy, 1998). En ce sens, la définition des problèmes comme des solutions doit toujours être négociée pour tenir compte des enjeux propres aux personnes et au contexte d'intervention (Le Bossé, 2012).

Enfin, depuis cette perspective, l'intervenante évaluateur examine son rapport avec le parent sous l'angle du pouvoir. La coévaluation n'étant pas une activité neutre, il doit examiner tant les déterminants que les effets de sa pratique évaluative. Quels sont les systèmes normatifs (individuel, social, légal) qui agissent sur lui, sur le processus et les résultats de l'évaluation ? La typologie d'Alföldi (2010, p. 76) est fort intéressante pour alimenter la réflexion sur les référents implicites et non exprimés susceptibles d'influencer le jugement des intervenants. Sont nommés entre autres, les référents de type « familialiste » (liés à sa représentation de la famille), politique, disciplinaire et théorique, socioculturel, institutionnel, de genre ou expérientiel, etc.

14.5.3. Évaluer sans diagnostiquer ni risquer la catégorisation sociale

Dans le contexte de la protection de la jeunesse, divers moyens sont utilisés pour évaluer la situation d'une enfant en vue de décider si son développement ou sa sécurité est compromis au sens de la LPJ : entrevues, observations, évaluations spécialisées, visites surprises, etc. Harris (2012) pose l'hypothèse que « l'évaluation-conformité » domine la relation entre l'intervenante et la famille au cours de ce processus d'évaluation formelle. Les parents doivent se conformer aux tâches requises par l'évaluation, cette conformité étant même considérée comme un prédicteur de risque pour l'enfant dans ce contexte de pratique (p. 181). Son étude menée auprès de parents en Australie montre les aspects intrusifs ou positifs de l'évaluation. Selon les parents, les aspects « intrusifs » compromettent leur engagement et sont liés à une évaluation axée sur *a*) l'enquête (vérification) et la méfiance, *b*) la coercition et les menaces, *c*) la stigmatisation, *d*) l'inefficacité ou l'incompétence. En contrepartie, l'évaluation comporte des dimensions positives quand elle est *a*) aidante concrètement, *b*) non dominatrice, *c*) respectueuse et conviviale, et *d*) compétente et compréhensible (p. 183). Une approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir consiste à négocier ces tâches plutôt qu'à les imposer. Minimale-ment, il importe d'informer les parents de l'existence et du sens de certaines activités imprévisibles (p. ex., visites surprises), si elles sont absolument requises pour atteindre la finalité de l'évaluation.

Sur quoi doit porter l'évaluation? Quelles sont les centrations à privilégier en fonction de la finalité visée dans le contexte de la protection de la jeunesse? Sans faire ici un exposé exhaustif des centrations à explorer pour une coévaluation globale de la situation des enfants, rappelons quelques repères utiles. Rappelons que la LPJ précise les quatre grands facteurs d'analyse à considérer lors de l'évaluation et de la prise de décision concernant un enfant: «a) la nature, la gravité, la chronicité et la fréquence des faits signalés; b) l'âge et les caractéristiques personnelles de l'enfant; c) la capacité et la volonté des parents de mettre fin à la situation qui compromet la sécurité ou le développement de l'enfant; d) les ressources du milieu pour venir en aide à l'enfant et à ses parents» (LPJ, Art. 38.2). Le cadre d'analyse AIDES (Action intersectorielle pour le développement et la sécurité des enfants), présenté à la section suivante, nous apparaît fort pertinent pour enrichir la coanalyse des liens d'interdépendance entre les besoins de développement des enfants, les capacités parentales ou réponses éducatives à ces besoins et les facteurs familiaux et environnementaux en jeu. Enfin, notre centration sur les rapports parents-intervenants axés sur le développement du pouvoir d'agir des parents invite à examiner la question générale suivante. Quelles sont les expériences d'oppression ou de discrimination et les zones de déficits de pouvoir des parents dans différentes sphères de leur vie et sur quoi faut-il agir pour qu'ils retrouvent un meilleur sentiment de contrôle dans leur rôle de parent et la capacité d'assurer, avec et au sein de leur communauté, la sécurité et le développement de leur enfant? Toutes ces observations et questionnements entourant la première phase de la coévaluation, donnent donc accès à une importante masse d'informations. L'étude de Helm (2011) soulève le défi des professionnels de réussir à donner un sens, devant une telle complexité au plan de l'information. L'auteur met en relief la faible qualité des analyses réalisées.

Comment évaluer sans catégoriser ni stigmatiser les personnes. Certes, catégoriser les problématiques sociales ou individuelles permet de mieux les circonscrire, les étudier et les comprendre. Une telle entreprise est fort bien intentionnée de la part de tous les acteurs concernés par l'intervention sociale et le bien-être des personnes. Dans le contexte de la protection de la jeunesse, les problématiques qui justifient l'intervention du DPJ sont clairement définies légalement (p. ex., négligence, mauvais traitements psychologiques, abus physiques ou sexuels, etc.). Cela permet, entre autres, d'éviter toute implication indue de l'État dans la sphère privée des familles et dans le champ des responsabilités parentales. Du côté de la recherche scientifique, on connaît l'importance de bien circonscrire les phénomènes à l'étude; on vise à comprendre les facteurs en jeu, définir les cibles d'action et les «meilleures pratiques» à promouvoir. Quant aux organisations mandatées d'assurer la protection des enfants, elles prennent appui sur ces référents légaux et scientifiques pour définir des programmes

ajustés aux besoins des clientèles qu'elles desservent. Catégoriser les problématiques sociales comporte donc des avantages: mieux comprendre et agir de manière différenciée. Or, la frontière est souvent mince entre la catégorisation des problématiques (négligence) et la catégorisation sociale qui consiste à classer les personnes sur la base de leurs caractéristiques communes (parents «négligents»). Et de là, il n'y a qu'un pas à franchir pour stigmatiser les personnes. Selon l'étude de Harris (2012), des parents dénoncent la stigmatisation vécue au cours du processus d'évaluation en protection de la jeunesse. Celle-ci renvoie, par exemple, à l'exposition publique de leurs problèmes ou au sentiment d'être jugé négativement ou critiqué injustement. En effet, de tels enjeux entourent également la production des rapports d'évaluation psychosociale.

Comment éviter le piège d'une centration sur les déficits parentaux, dans un contexte juridique où des intervenants sont parfois appelés à faire la preuve que l'intrusion de l'État est justifiée dans le champ des compétences parentales? Une voie consiste à adopter l'unité d'analyse «parent en contexte». Le Bossé (2003) soulève les effets aliénants d'une pratique basée sur l'hypothèse des carences et la «surdétermination» des facteurs liés aux compétences parentales. L'évaluation des compétences parentales renvoie donc au défi de dépasser une centration individuelle réductionniste et stigmatisante pour adopter une perspective multidimensionnelle, tout en reconnaissant l'unicité des parents et de leur situation.

L'acte d'évaluer en travail social doit rendre compte d'une réalité complexe, et dépasser la recherche de causes linéaires, le blâme et le diagnostic stigmatisant. Un raisonnement basé sur une logique de causalité linéaire consiste à croire que les difficultés individuelles des parents «expliquent» les problèmes de l'enfant. Un regard culpabilisateur met l'accent sur cette responsabilité individuelle des parents dans la genèse des problèmes. Or, il faut plutôt reconnaître que les problèmes sont complexes et que nombre de facteurs agissent sur la situation-problème. Prendre en compte la complexité suppose d'adopter une logique de causalité circulaire, voire récursive (un élément produit un effet *a* lequel produit un effet *b* qui rétroagit sur cet élément *a*, etc.) (Besson et Guay, 2000). Par exemple, les caractéristiques d'un enfant (turbulent, handicapé, etc.) influencent la capacité des parents à jouer leur rôle éducatif. En retour, les interactions parents-enfants agissent sur les systèmes couple et famille (tensions, isolement), lesquels interagissent avec un environnement social qui, à son tour, rétroagit sur la famille (rejet, exclusion sociale), etc. De plus, cette chaîne d'interaction est bidirectionnelle: les difficultés éducatives des parents doivent aussi être comprises comme une conséquence des conditions objectives (emploi, revenus, logement, isolement social, etc.) qui affectent leur capacité à répondre aux besoins de leurs enfants. Bien sûr, l'intervenant ne peut se soustraire à une évaluation des

capacités parentales ni ignorer l'état actuel des connaissances entourant les facteurs individuels et parentaux en jeu pour comprendre les différentes formes de maltraitance dont les enfants sont victimes. Nombre d'outils existent déjà pour soutenir une telle évaluation. Mais il importe de ne pas perdre de vue que même si les parents sont *EN* cause dans la situation compromettant la sécurité et le développement de leur enfant, ils n'en sont certainement pas *LA* cause unique

14.5.4. Adopter une vision écologique de la compétence parentale

Depuis une perspective écologique, la compétence est vue comme la résultante de l'interaction entre trois composantes : individuelle, environnementale et motivationnelle (Breton, 1999). Cette vision conduit à reconnaître que les parents se mobilisent pour développer de nouvelles habiletés dans la mesure où : 1) ils en ont la capacité cognitive, affective, comportementale, etc. (facteur individuel), 2) ces nouvelles habiletés sont importantes et feront une différence à leurs yeux (facteur motivationnel) et, enfin, 3) ils disposent des conditions requises (ressources, opportunités) pour les développer (facteurs environnementaux). Compte tenu de ces facteurs, les problèmes des parents ne relèvent pas uniquement de déficits individuels, mais aussi des échecs des systèmes sociaux à créer ou à fournir des opportunités leur permettant d'exercer ou de développer des compétences éducatives.

Le récit suivant illustre une expérience d'accompagnement des parents centrée sur ces trois dimensions (individuelle, environnementale et motivationnelle) et sur une logique de causalité circulaire. La démarche leur permet d'élargir leur compréhension des facteurs en jeu dans la situation vécue avec leur enfant qu'ils qualifient de « turbulent ». L'accompagnement consiste à questionner les parents pour connaître le sens qu'ils donnent eux-mêmes à leur situation, ce qui, de ce fait, contribue à reconnaître leurs propres habiletés évaluatives. Pour explorer plus en détail ce qui leur pose problème avec leur enfant « turbulent », ils sont invités à raconter « comment ça se passe ». Poser une telle question ouvre sur le récit d'une expérience concrète, fondée sur leur savoir expérimentiel. L'intervenant illustre le scénario raconté, de manière concrète et visuelle sous la forme d'une chaîne d'interaction mettant en relation les actions et réactions de l'enfant et de ses parents. Ce schéma de séquence observable donne un sens (une compréhension systémique) à ce qui se passe. Il permet aux parents de se voir de l'extérieur, en interaction avec l'enfant. Ensemble, ils sont alors en mesure de redéfinir la situation-problème en y incluant cette fois-ci leur propre rôle dans la production des événements. Notamment, le scénario met en évidence le fait que les parents donnent des consignes contradictoires à l'enfant. Or, l'accompagnement ne se

limite pas à la seule reconnaissance des facteurs individuels et parentaux en cause dans la situation. Le manque de cohésion doit aussi être compris à la lumière des conditions environnementales qui facilitent ou contraignent l'action éducative des parents. L'intervenant explore donc avec eux le contexte plus global dans lequel ils exercent leurs rôles parentaux. Dès lors, on constate que malgré la capacité et la volonté des parents à mieux encadrer leur enfant (facteurs individuels et motivationnels), ils échouent dans ces conditions de vie incapacitantes : 1) perte d'emploi du père ; 2) manque d'accès aux services de garde pour l'enfant ; 3) absence de répit et de réseau de soutien social ; et, par conséquent, 4) isolement et épuisement ; 5) conditions de pauvreté économique qui mobilisent dans des actions liées à la survie plutôt qu'à la réponse aux besoins éducatifs de l'enfant ; 6) tensions nouvelles au sein du couple ; et 7) manque de cohésion dans leur action éducative auprès de l'enfant.

Cette coanalyse permet de relier les difficultés et besoins de l'enfant avec l'ensemble des facteurs (individuels et sociaux) qui ont un impact sur la réponse à ces besoins, et par conséquent, d'évoluer ensemble vers une compréhension commune et plus globale de la situation. Reformuler le problème en y incluant les conditions sociales et structurelles en jeu évite de figer les parents comme unique cause des difficultés de l'enfant. En dépassant la centration sur le blâme, la démarche de coévaluation les mobilise dans une recherche de solutions en vue de contrer les facteurs incapacitants qui agissent sur leur volonté et leur capacité d'agir. Elle favorise la structuration d'un rapport qui les pose en « sujets » collaborateurs dans la poursuite d'un objectif commun centré sur le bien-être de leur enfant, plutôt qu'en « objets » d'intervention.

Le schéma de séquence est un outil systémique fort utile s'il est reconstruit avec les personnes dans le but de faire appel à leurs propres capacités d'autoévaluation et d'autodétermination. Il leur permet de se voir comme faisant partie d'un système, de comprendre qu'elles influencent (agissent) et sont influencées (réagissent). Ce faisant, elles sont en mesure d'autodéterminer des actions nouvelles ou des cibles de changement à différents niveaux pour modifier leur scénario. Coévaluer avec les personnes consiste donc à soutenir leur démarche de conscientisation en regard de leur réalité, ce qui suppose d'acquiescer de nouvelles connaissances sur leur situation et de transformer leur vision de la situation et d'elles-mêmes. En retour, cette autoreconnaissance de leur capacité d'agir et de produire des changements (le contexte ne les détermine pas entièrement), rehausse leur sentiment d'efficacité et de contrôle sur la situation : elles deviennent des acteurs actifs dans le changement.

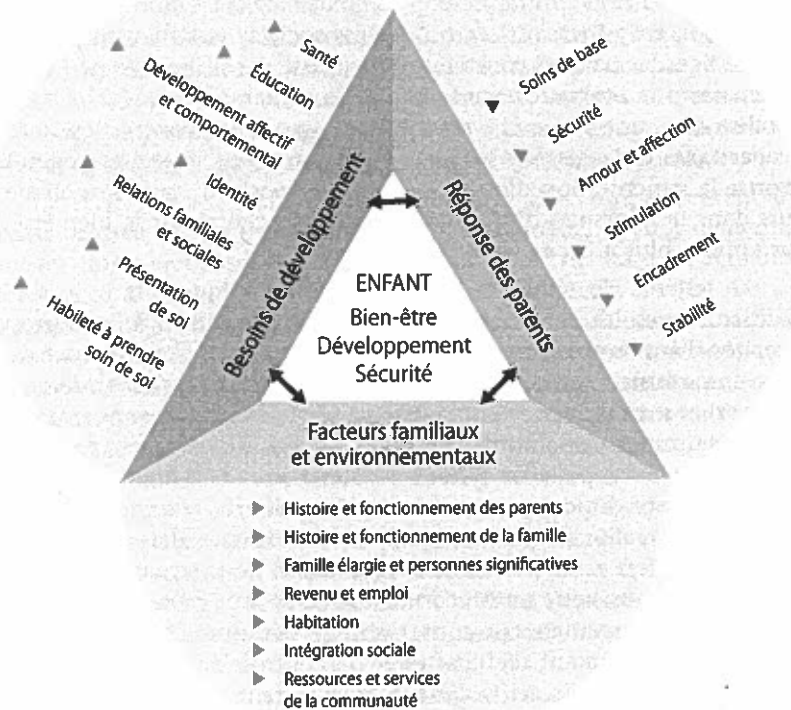
L'initiative AIDES propose des outils utiles à l'adoption d'une lecture et analyse écosystémique de la situation des enfants (Chamberland *et al.*, 2012). La démarche proposée inclut le recours à un cadre commun pour

l'analyse et l'action concertées en vue du bien-être, de la sécurité et du développement de l'enfant. L'analyse suppose de mettre en interaction trois systèmes et d'établir des liens d'interdépendance entre eux : 1) les besoins de développement de l'enfant, 2) la réponse des parents ou adultes significatifs, et 3) les facteurs familiaux et environnementaux (figure 14.1).

Ce cadre est actuellement intégré à certains programmes d'intervention en matière de négligence dans différentes régions du Québec. L'utilisation du cadre d'analyse requiert un dialogue entre l'enfant, les parents et les partenaires concernés par le bien-être de l'enfant. Précisons que ce cadre ne constitue pas un outil d'évaluation diagnostique. La

FIGURE 14.1.

Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants



Source : Initiative AIDES (2009).

situation exige parfois d'évaluer plus en profondeur certaines dimensions (développementales, familiales ou sociales) par le recours à des ressources ou outils spécialisés. Les dimensions proposées, solidement fondées au plan théorique, sont fort pertinentes pour une démarche d'analyse globale et rigoureuse centrée sur la réponse aux besoins de développement des enfants.

La démarche d'analyse conjointe doit aussi inclure les partenaires de l'intervention et permettre la planification et la réalisation d'actions concertées en vue d'assurer la réponse aux besoins des enfants et de leur famille. Sur ce plan, il faut souligner l'expérience québécoise des équipes d'intervention jeunesse (ÉIJ), particulièrement innovante au plan de l'action en partenariat dans un contexte d'intersectorialité. Adopter collectivement une nouvelle posture évaluative peut réellement faire toute la différence dans la planification des services et le devenir d'un enfant et d'une famille en situation de détresse sociale (Lemay et Giguère, 2010). L'expérience des ÉIJ éclaire plus spécifiquement sur les conditions propices au développement de pratiques évaluatives concertées et ouvertes sur les possibles en vue de répondre aux besoins multiples des jeunes et des familles (Lemay *et al.*, 2013).

14.5.5. Coconstruire une « demande » en contexte de « non-demande » : un paradoxe ?

Plusieurs auteurs ont documenté la complexité entourant la clarification de la demande ou de la non-demande (Amiguet et Julier, 1996). On souligne l'importance d'éviter de se précipiter et d'être l'exécutant du délégué de la demande (Besson et Guay, 2000). Dans le champ de la protection de la jeunesse, le problème et la prescription de changement sont définis par les différents alinéas de la loi (LPJ, Art. 38 et 38.1) et doivent s'inscrire dans le sens d'une finalité non négociable, celle de la protection de l'enfant. Codéfinir un problème et une demande dans un tel contexte n'apparaît-il pas paradoxal, voire illusoire ? Le respect des choix et décisions des parents ne peut se soustraire à une prise en compte des droits et obligations en jeu dans ce contexte particulier d'intervention. Néanmoins, un défi consiste à prendre du recul face à l'injonction légale et aux multiples pressions qui s'exercent, à se centrer sur ce qui importe aux yeux de l'enfant et de ses parents et à négocier la définition du problème et des solutions en situant l'offre et la demande en contexte. Ainsi, plutôt que d'orienter lui-même l'action en fonction des seuls paramètres légaux, l'intervenant les soutient à prendre des décisions qui tiennent compte à la fois des différents enjeux du contexte et de leurs aspirations. La démarche de coévaluation vise à élaborer des hypothèses d'actions qui répondent aux besoins de l'enfant, ont du sens pour les parents et suscitent leur engagement dans le processus.

La situation fictive de l'encadré 14.2 illustre l'articulation qui existe entre une démarche de coanalyse et la planification du changement dans une perspective globale et centrée sur le développement du pouvoir d'agir des parents. On peut constater qu'en dépit des enjeux propres au contexte de la protection de la jeunesse, l'intervenant peut soutenir les parents à autodéfinir une situation-problème, une cible de changement significative à leurs yeux et à formuler une demande de soutien en vue de réaliser leur projet.

Encadré 14.2. – La situation d'Éric (4 ans) et de sa famille

Éric, âgé de 4 ans, vit avec sa mère et le conjoint de Madame. Le nouveau couple attend un enfant. La nouvelle est accueillie positivement par la famille. Éric voit son père dans le cadre de visites supervisées en raison des abus physiques dont il a été victime il y a un an, alors qu'il vivait avec ses deux parents (contexte de violence conjugale et familiale). Il était alors suivi en vertu de la LPJ pour ce motif (abus physiques). Madame a pris les moyens pour protéger Éric, s'est séparée du père. Actuellement, la situation de l'enfant est prise en charge en vertu d'un motif de négligence au plan physique (Art. 38b 1 i). Éric fréquente un service de garde suite à l'initiative de Madame, soucieuse que son fils se fasse des amis. Ayant été victime de rejet durant son enfance, elle souhaite une expérience différente pour son fils.

Ici, l'évaluation du DPJ a déjà permis de statuer sur le motif de compromission. Cette définition légale de la situation-problème n'est pas sans influence sur la démarche d'évaluation plus spécifique requise pour l'élaboration d'un plan d'intervention avec la famille. La finalité de l'intervention étant non négociable (mettre fin à la situation de négligence), quelle lecture peut-on faire des besoins à prioriser chez l'enfant, des compétences éducatives à développer ainsi que des ressources à acquérir ou des obstacles à contrer au plan environnemental?

Une analyse de la situation faite à partir des repères fournis dans le cadre d'analyse britannique indique que plusieurs besoins développementaux ne sont pas comblés chez l'enfant dans les sphères suivantes: *a*) santé (énurésie, retard moteur), *b*) développement comportemental et affectif (histoire d'abus physique, agressivité de l'enfant face au rejet des pairs à la garderie), *c*) présentation de soi (vêtements souillés, odeur d'urine), *d*) relations sociales (l'enfant n'a pas d'amis à la garderie), *e*) identité (Éric ne se sent pas comme les autres qui ont des amis). Au plan des réponses éducatives, des forces sont observées au niveau de: *a*) la sécurité physique et affective, *b*) l'amour (bon lien d'attachement avec les adultes significatifs),

c) la stimulation (le conjoint joue avec l'enfant) et *d*) la stabilité (maintien des liens avec le père). Par ailleurs, des difficultés sont observées au plan: *a*) des soins de base (alimentation peu équilibrée, soins d'hygiène irréguliers, vêtements négligés, absence de suivi médical régulier) et soins préventifs (vaccins) et *b*) de l'encadrement (absence de routine au coucher, pratiques éducatives différentes). Enfin, la coévaluation dimensions familiales et environnementales révèle des difficultés liées: *a*) au fonctionnement du couple (pratiques éducatives divergentes), *b*) à l'emploi (aide sociale et chômage) et aux revenus (insuffisants, désaccords au sein du couple sur les dépenses à prioriser), *c*) à l'intégration sociale (famille isolée), *d*) à l'histoire de la mère (placement et suivi durant l'enfance), et *e*) aux rapports avec les ressources (méfiance et réticence face à un suivi de couple).

Quelle serait, dans le cas d'Éric, une définition de la situation-problème et une première cible de changement centrée sur la réponse aux besoins non comblés de l'enfant? La définition légale de la problématique (négligence au plan physique) oriente sans contredit vers la reconnaissance du besoin non comblé qui en découle chez l'enfant (présentation de soi). Or, adopter une posture de négociateur suppose de prendre un recul par rapport à ses propres enjeux et ceux du contexte légal pour comprendre ceux de la mère, ce qu'elle souhaite obtenir ou éviter pour son enfant. Quel projet nourrit-elle personnellement pour lui? Quelle cible de changement aurait un sens pour elle et la conduirait à se mobiliser en vue d'un changement significatif tant à ses yeux qu'en regard de la problématique en jeu? Ainsi, une coanalyse faite à partir de ces paramètres a conduit à prioriser le besoin d'intégration sociale de l'enfant. Voyons comment cette proposition négociée s'avère très pertinente, bien qu'apparemment éloignée de la définition légale du problème et de la cible attendue.

La proposition de travailler à résoudre le problème d'intégration de l'enfant à la garderie rejoint: 1) le vécu expérientiel de la mère (elle a elle-même vécu le rejet des pairs), 2) ses préoccupations à l'égard d'Éric (elle ne veut pas qu'il vive la même chose qu'elle), 3) le projet qu'elle nourrit pour lui (qu'il ait des petits amis), 4) ses propres initiatives pour tenter de répondre aux besoins d'Éric (l'inscrire à la garderie) et, enfin, 5) l'expérience de l'enfant lui-même (triste de ne pas avoir d'amis). L'adoption d'une posture de négociateur a permis d'inclure ces enjeux dans la définition du problème comme dans la proposition de changement. Prioriser le fait qu'Éric n'ait pas d'amis comme définition du problème n'est pas un obstacle à la prise en compte d'autres enjeux dans ce cas de négligence physique. Faire alliance avec la mère sur ce but commun, qu'Éric se fasse des amis, suppose: 1) de coobserver et d'ouvrir le dialogue sur le partage d'informations pertinentes (les amis ne veulent pas jouer avec Éric à la garderie), 2) de coanalyser en cherchant ensemble le sens

de ces difficultés (p. ex., les amis disent qu'il pue, ses vêtements sentent l'urine), 3) de codéfinir une cible de changement au niveau de la présentation de soi (vêtements propres) ainsi que divers moyens éducatifs pour assurer les soins de base (p. ex., achat de vêtements). Or, selon madame, prioriser l'achat de vêtements pour Éric requiert une négociation avec son conjoint (compte tenu de leur désaccord sur les dépenses à prioriser). La réticence initiale de la mère face à un suivi de couple s'estompe; un tel soutien a maintenant un sens en lien avec son projet pour Éric.

La coanalyse de la situation doit permettre d'établir des liens d'interdépendance entre les besoins de l'enfant, les capacités des figures éducatives et les conditions familiales et environnementales qui affectent la réponse à ces besoins. Nombre de liens peuvent être faits dans une situation donnée et ceux-ci sous-tendent autant de propositions explicatives pour comprendre la situation. Or, aucune proposition n'a de valeur de vérité en soi. Les hypothèses sont utiles si elles sont « productrices de sens » pour les personnes (Alföldi, 2010). Dans ce cas, elles permettront d'orienter l'action et de se mobiliser dans un projet signifiant pour elles. Centrée sur la relation entre les parents et les travailleurs sociaux dans le contexte de l'évaluation en protection de la jeunesse, Holland (2000) montre également toute l'importance que revêt cette capacité de s'entendre sur une « explication plausible » en regard de la situation.

CONCLUSION : VERS UNE PRATIQUE ÉVALUATIVE OUVERTE SUR LES POSSIBLES

Certains contextes, plus que d'autres, restreignent les possibilités d'action des personnes. Or, quelles que soient les conditions contraignantes du contexte d'intervention en protection de la jeunesse, le défi consiste à dégager les marges de manœuvre, soit l'espace à l'intérieur duquel il est possible de favoriser chez les personnes la reprise d'un meilleur contrôle sur des dimensions importantes de leur vie. Dans les situations de maltraitance des enfants, nombre de facteurs affectent leur sécurité, leur développement et leur bien-être. Le but ultime est centré sur l'intérêt de l'enfant. Or, la recherche de solutions durables vise à contrer la reproduction de la détresse sociale dans laquelle la famille se trouve, ce qui suppose de développer une compréhension globale de la situation, soit de l'ensemble des liens entre l'enfant, sa famille et la communauté.

La coévaluation est une démarche inclusive et collective. Elle considère tous les points de vue sur la situation de l'enfant, et au premier chef, celui de l'enfant. Rappelons toute l'importance de faire entendre la voix de l'enfant. Même si la centration de ce chapitre porte sur le rapport parent-intervenant en protection de la jeunesse, ce rapport psychosocial n'existe qu'à partir et en vue de la protection et du bien-être d'un enfant.

Or, l'expérience des enfants et leur propre vision de leurs besoins sont trop souvent négligées dans les évaluations des professionnels (Helm, 2011). Enfin, il importe aussi d'associer à la démarche toutes les autres personnes impliquées en soutien (formel ou informel) auprès de l'enfant et de la famille. Plusieurs acteurs sont impliqués dans les situations d'évaluation en protection de la jeunesse. Réussir à évaluer, comprendre et agir dans ces situations sociales complexes exige de mettre en commun et de conjuguer des points de vue diversifiés sur une même réalité. Or, malgré des avancées prometteuses, le défi du partenariat intersectoriel reste entier.

La coévaluation repose sur une coresponsabilité et prise de risque collectives. Inclure systématiquement le point de vue de tous les acteurs concernés et impliqués suppose que l'intervenant et son organisation ne contrôlent pas seuls le processus d'évaluation. Une démarche collective suppose une coresponsabilité au niveau de l'analyse, de la prise de décision et de l'action. En ce sens, elle permet le passage d'une approche traditionnelle d'évaluation centrée sur le risque à une approche d'évaluation axée sur la reconnaissance des ressources en jeu et le pouvoir d'agir des personnes. Adopter collectivement une telle approche évaluative requiert un changement de paradigme et une prise de risque collective qui engagent tout le monde.

La coévaluation requiert une démarche de réflexivité continue. Mettre en place les conditions requises pour assurer une telle démarche de réflexivité continue sur les pratiques évaluatives en protection de la jeunesse est une nécessité. Nombre d'études soulignent l'importance, voire l'urgence de jeter un regard critique sur les processus d'évaluation et leurs résultats et de répondre aux besoins de formation ou de supervision des intervenants œuvrant dans ce champ d'intervention (Darlington, Healy et Feeny, 2010; Harris, 2012; Healy et Meagher, 2007). L'intervenant et son organisation doivent jeter un regard critique sur les déterminants de la pratique évaluative et ne pas perdre de vue qu'une véritable négociation avec les personnes est possible si l'intervenant dispose de la marge de manœuvre requise pour le faire. Il importe d'examiner les conditions structurelles ou relationnelles qui agissent sur la pratique évaluative et, en retour, sur la prise de pouvoir des parents (horaires rigides, lieux formels, parcours et exigences bureaucratiques, etc.). Le regard réflexif doit aussi considérer l'impact des pratiques sur le devenir des enfants et de leur famille, notamment, les effets non intentionnels de certains processus axés sur la conscientisation → responsabilisation individuelle → culpabilisation → stigmatisation...

La coévaluation doit s'appuyer sur des savoirs spécialisés et interdisciplinaires. Les travailleurs sociaux sont exposés à des situations complexes et des dilemmes éthiques importants quand il s'agit de conjuguer les droits des enfants et ceux des parents (Lemay, 2009). Sont-ils préparés

à faire face aux défis et enjeux particuliers de la pratique évaluative dans le domaine de l'abus ou de la négligence des enfants? Sont-ils habilités à travailler dans des contextes de pratique interdisciplinaire et intersectorielle? Une avenue prometteuse consiste à proposer des formations communes auprès d'intervenants de différentes organisations impliquées dans l'évaluation des situations d'enfants (Darlington, Healy et Feeny, 2010). Nous l'avons constaté en formation continue, de telles expériences supportent l'action en partenariat en favorisant la création de liens entre les personnes et la reconnaissance explicite des mandats des diverses organisations. Enfin, jusqu'où la formation initiale en travail social doit-elle être générique ou spécialisée (Healy et Meagher, 2007)? Au Québec, le contexte actuel de réforme et de mouvance entourant nos programmes de formation en travail social constitue un moment propice pour examiner cette question et nous assurer que les travailleurs sociaux soient bien préparés à agir dans de tels champs de pratique caractérisés par la complexité et la nécessité d'une action en partenariat.

BIBLIOGRAPHIE

- ALFÖLDI, F. (2010). *Évaluer en protection de l'enfance: théorie et méthode*, Paris, Dunod.
- AMIGUET, O. et C. JULIER (1996). *L'intervention systémique dans le travail social: repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*, Genève, Éditions IES.
- AUSLOOS, G. (1994). «La compétence des familles, l'art du thérapeute», *Service Social*, vol. 43, n° 3, p. 7-21.
- BESSON, C. et J. GUAY (2000). *Profession travailleur social: savoir évaluer, oser s'impliquer*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- BOILY, M. et S. BOURQUE (2011). «Le processus d'évaluation psychosociale», dans D. Turcotte et J.P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale individuelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 51-70.
- BRETON, M. (1994). «Relating competence-promotion and empowerment», *Journal of Progressive Human Services*, vol. 5, n° 1, p. 27-44.
- CHAMBERLAND, C. et al. (2012). *Recherche évaluative de l'initiative AIDES*, rapport final d'évaluation présenté à la Stratégie nationale de prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec, Montréal, Université de Montréal, <http://www.initiativeaides.ca/fr/system/files/AIDES_rapportfinal_juillet2012final.pdf>, consulté le 26 avril 2013.
- COWGER, C.D. (1994). «Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment», *Social Work*, vol. 39, n° 3, p. 262-268.
- DARLINGTON, Y., K. HEALY et J.A. FEENEY (2010). «Approaches to assessment and intervention across four types of child and family welfare services», *Children and Youth Services Review*, vol. 32, n° 3, p. 356-364.
- DE BOER, C. et N. COADY (2007). «Good helping relationships in child welfare: Learning from stories of success», *Child and Family Social Work*, vol. 12, n° 1, p. 32-42.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GAGNON-DESJARDINS, M. et L. LEMAY (2009). «Comment conjuguer les valeurs du travail social et l'intervention en contexte d'autorité à l'évaluation des signalements en protection de la jeunesse?», *Intervention*, n° 131, p. 222-232.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.
- HARRIS, N. (2012). «Assessment: When does it help and when does it hinder? Parents' experiences of the assessment process», *Child and Family Social Work*, vol. 17, n° 2, p. 180-191.
- HEALY, K. (1998). «Participation and child protection: The importance of context», *British Journal of Social Work*, vol. 28, n° 6, p. 897-914.
- HEALY, K. et G. MEAGHER (2007). «Social workers' preparation for child protection: Revisiting the question of specialisation», *Australian Social Work*, vol. 60, n° 3, p. 321-335.
- HELM, D. (2011). «Judgments or assumptions? The role of analysis in assessing children and young people's needs», *The British Journal of Social Work*, vol. 41, n° 5, p. 894-911.
- HINDESS, B. (1982). «Power, interests and the outcomes of struggles», *Sociology*, vol. 16, n° 4, p. 499-511.
- HOLLAND, S. (2000). «The assessment relationship: Interactions between social workers and parents in child protection assessments», *The British Journal of Social Work*, vol. 30, n° 2, p. 149-163.
- INITIATIVE AIDES (2009). «Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants», <www.initiativeaides.ca>, consulté le 29 avril 2013.
- LAROUSSE (2013). «Évaluer», <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuer/31795>>, consulté le 30 avril 2013.
- LE BOSSÉ, Y. (2003). «La surdétermination des compétences parentales dans les mandats de protection de la jeunesse: un exemple d'aliénation ordinaire», *Sauvegarde de l'enfance*, vol. 58, nos 1-2, p. 49-56.
- LE BOSSÉ, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités - Tome 1: fondements et cadres conceptuels*, Québec, Éditions Ardis.
- LE MAY, 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*, vol. 20, n° 1, p. 165-180.
- LE MAY, 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 M.H. Gagnier (dir.), *Les familles en action: réalités plurielles, repères conceptuels et logiques d'action*, Québec, Chenelière, p. 101-127.
- LE MAY, L. et R. GIGUÈRE (2010). «Pratiques partenariales et pouvoir des parents: quels référentiels?», *Les politiques sociales*, nos 3-4, p. 39-50.
- LE MAY, L. et al. (2013). *Analyse des pratiques de partenariat et de médiation intersectorielle entourant les services aux jeunes et aux familles présentant des problématiques multiples: le cas des équipes d'intervention jeunesse au Québec*, rapport final de recherche, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC (2011). *Cadre de référence sur l'évaluation du fonctionnement social*, Québec, Ordre professionnel des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, <<http://www.otstcfq.org/>>, consulté le 29 avril 2013.

PLATT, D. (2011). «Assessments of children and families: Learning and teaching the skills of analysis», *Social Work Education*, vol. 30, n° 2, p. 157-169.

YOUNG, M. et G. DUMBRILL (2010). *Le counseling clinique: une composante essentielle des services du bien-être de l'enfance*, Toronto, Ontario Association of Children's Societies.