

PAPEFC ²

Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire

Guide de programme — seconde édition

novembre 2014

Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire

PAPFC²

Guide de programme — seconde édition

novembre 2014

Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : PAPFC²

Guide de programme – seconde édition.

Carl Lacharité

© 2014 CEIDEF/UQTR

La reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée
à la condition de mentionner la source de la manière suivante :

Lacharité, C. (2014). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : PAPFC²
Guide de programme.* (éd. rév.). Trois-Rivières, QC : CEIDEF/UQTR.



Centre d'études interdisciplinaires
sur le développement de l'enfant
et la famille

CEIDEF

Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
CANADA

819-376-5156
www.uqtr.ca/ceidef/

ISBN 978-2-9814002-0-8 (version imprimée)
ISBN 978-2-9814002-1-5 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives du Canada, 2014

Cet ouvrage a bénéficié du soutien financier du Fonds de recherche du Québec –
Société et culture (FRQSC) et du Ministère de la santé et des services sociaux du
Québec (MSSS).

Les éditions



publication réalisée par
Les éditions CEIDEF
coordination : Marleen Baker
conception graphique,
illustrations et mise en page :
Marc Ludvik

Merci aux assistants
de recherche qui ont fait une relecture
de différentes parties de ce document :
Aurélie Baker-Lacharité
Maxime Pronovost
et Marie-Christine Plamondon.

principales polices de caractères :
Minion Pro, Myriad Pro,
Segoe Print, Segoe Script
et Goudy Stout

Table des matières

	Liste des tableaux	V
	Liste des figures	VI
	Avant-propos	VII
1	Introduction	1
2	Les processus d'implantation du PAPFC²	5
	Le processus d'appropriation	7
	Le processus d'objectivation	9
	Le processus de réflexion qualifiante	10
	Le processus de rétroaction	11
	L'évaluation du cheminement des agents lors de l'implantation	13
3	Les fondements théoriques du PAPFC²	15
	Le monde de la négligence	17
	Le choix du nécessaire	17
	Une conception individualisante de la parentalité	18
	La collision entre les intérêts de l'enfant et ceux des adultes	19
	Une théorie écosystémique et développementale de la négligence	20
	Les manifestations et mécanismes de la négligence	22
	Les conditions de production de la négligence	22
	Les conséquences de la négligence sur l'enfant	23
4	Le modèle logique du PAPFC²	25
5	L'orientation et la référence des familles au PAPFC²	31
6	La description des activités du PAPFC²	37
	Le soutien professionnel individualisé	42
	Le monde de la négligence et l'aide professionnelle	42
	Les pratiques professionnelles et la négligence	44
	La question des pères	49
	Les actions directes auprès des enfants	51
	Les actions collectives auprès des parents : le groupe de parents et les activités multifamiliales	55
	Le groupe de parents	56
	Rôle et fonctions des animateurs dans les activités de groupes de parents dans le cadre du PAPFC ²	58
	La fonction de facilitateur	61
	La fonction d'éducateur	62
	La fonction d'accompagnateur	65
	L'intégration des fonctions	66
	Les thèmes abordés dans les activités de groupes de parents dans le cadre du PAPFC ²	67

Table des matières

6	Le développement conceptuel et éthique des parents	71
	Les activités collectives auprès des familles	77
	L'accompagnement paraprofessionnel des familles	78
	Les actions individuelles auprès des parents	82
7	La structure de gestion du PAPFC²	85
	Le comité de coordination locale	85
	Le comité de programme	90
	Le comité d'évaluation	91
	Les activités de formation et de supervision/codéveloppement	92
8	Les repères pour l'évaluation de programme du PAPFC²	95
	L'évaluation d'implantation	96
	Le plan organisationnel	96
	Le plan d'utilisation des services par les usagers	97
	Le protocole de <i>monitoring</i> du programme	97
	L'évaluation des effets	98
	Conclusion	105
	Références	107
ANNEXES		
	Annexe 1	111
	Évaluation du cheminement des agents à l'intérieur des quatre processus d'implantation du programme	
	Annexe 2	115
	Appréciation de l'activité à laquelle j'ai participé	
	Annexe 3	119
	Faire le point sur ma situation et celle de mon ou mes enfants	
	Annexe 4	123
	Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants	
	Annexe 5	129
	Évaluation de la satisfaction des parents à l'égard des services	
	Annexe 6	133
	Protocole de définition et d'atteinte des objectifs opérationnels d'intervention	

Liste des tableaux

Tableau 1

Principes de soutien et d'aide efficace dans la relation parent-professionnel — 40

Tableau 2

Description du contenu suggéré pour les activités de groupe de parents dans le cadre du PAPFC²

- Objectifs visés — 68
- Thèmes abordés — 69

Tableau 3

Description de la structure de gestion du PAPFC²

- Comité de coordination locale — 86
- Comité de programme — 87
- Comité d'évaluation de l'implantation et des effets de programme — 88
- Formation et supervision/codéveloppement — 89

Tableau 4

Principaux indicateurs d'implantation du PAPFC² après un ou deux ans

- Structure du programme — 100
- Processus d'intervention — 101

Liste des figures

Figure 1 Quatre processus qui sous-tendent l'implantation du PAPFC ²	8
Figure 2 Théorie écosystémique et développementale de la négligence envers les enfants	20
Figure 3 Modèle logique du PAPFC ²	28
Figure 4 Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants	32
Figure 5 Description des activités du PAPFC ²	38
Figure 6 Les trois fonctions de l'animateur	60
Figure 7 Éléments de l'expérience parentale	72
Figure 8 Agencement hiérarchique des ressources à la disposition des animateurs de groupes de parents dans le PAPFC ²	75

Avant-propos

1990 : 1^{re} génération
du programme

2005 : 2^e gén. – 1^{re} édition

2014 : 2^e gén. – 2^e édition

¹ L'acronyme AIDES signifie Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité. Pour plus d'informations, consultez le site www.initiativeaides.ca.

La première édition de ce guide a paru en 2005. Elle présentait le résultat d'un travail de fond dans la révision d'un programme d'intervention écosystémique et développementale auprès des enfants et des familles aux prises avec une situation de négligence, programme qui avait été développé au début des années 90. C'était donc une toute nouvelle génération (la seconde) qui voyait le jour dans la première édition du guide de programme. Beaucoup d'eau a coulé depuis et la grande majorité du contenu du guide demeure toujours d'actualité. La seconde génération de ce programme continue donc son cycle de vie. Toutefois, après huit années d'implantation dans divers contextes (différents territoires administratifs au Québec et différents pays dans le monde), certains éléments ont pris de la maturité et se sont précisés (c'est le cas notamment du contenu qui touche l'analyse participative des besoins des enfants et des liens entre le PAPFC² et l'Initiative AIDES¹). De plus, une somme considérable de questions à propos du programme m'a été posée au cours des dernières années. Pour plusieurs d'entre elles, la réponse se trouvait déjà dans le guide. Par contre, d'autres questions ont été de véritables moteurs de réflexion sur le modèle d'intervention que propose le PAPFC². Évidemment, ces réflexions ne font pas partie de la version initiale de la seconde génération du programme. Enfin, le document de 2005 comportait également des erreurs typographiques qu'il fallait corriger.

L'ensemble de ces raisons a motivé la réalisation d'une seconde édition du guide de programme du PAPFC². Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas de la présentation d'une troisième génération du programme. J'ai voulu limiter le plus possible les modifications au document original. Au départ, en effet, j'ai été tenté de faire une révision profonde du texte de la première édition, notamment en voulant intégrer des idées qui ont été publiées à différents endroits, en français et en anglais, au cours des huit dernières années. D'une part, cela aurait pris un temps considérable et, d'autre part, cela aurait augmenté de beaucoup la taille du texte final. J'ai donc décidé de rester parcimonieux dans l'élaboration de cette seconde édition et de m'atteler à la rédaction d'un autre livre qui, lui, abordera plus en profondeur les aspects conceptuels et cliniques de l'approche d'intervention sur laquelle s'appuie le PAPFC². Le titre provisoire de ce nouvel ouvrage en chantier est « Faire village autour des enfants et des familles ». Il devrait être terminé en 2015. Je travaille également à la rédaction d'un autre volume portant exclusivement sur l'animation de groupes

Avant-propos

de parents. Ce travail devrait être complété à peu près au même moment. L'histoire nous dira si je suis arrivé à tenir ces deux promesses écrites noir sur blanc ici même...

Je ne peux manifestement passer sous silence l'arbre généalogique des personnes ayant contribué directement au développement du modèle d'intervention présenté dans cette seconde édition du guide de programme du PAPFC². Cela inclut mes collègues chercheurs Louise Éthier, Ercilia Palacio-Quintin, Colette Jourdan-Ionescu, Jean-Pierre Gagnier, Renèle Desaulniers, Louise Bourassa et, plus récemment, Paola Milani². Ces personnes ont été (et sont encore pour certaines) des partenaires inspirants de réflexion sur le phénomène de la négligence envers les enfants, la théorie des actions auprès d'eux et de leur famille et l'évaluation des effets de ces actions. Mais cet arbre généalogique accueille également plusieurs collaboratrices et collaborateurs des milieux de pratiques : Pierre Pinard, Guylaine Fafard, John Denham, Réal Ménard et, plus récemment, Josée Caron, Line Couvillon et Mohamed l'Houssni. Sans ces personnes (et plusieurs autres que je ne nomme pas ici, mais qui s'ajoutent chaque semaine), le PAPFC² serait probablement un bel avion toujours à la recherche d'une piste d'atterrissage. Ces praticiens hors pair ont donc été (et sont encore pour plusieurs) les contrôleurs aériens et les pilotes qui rendent possible l'atterrissage du programme sur la terre ferme des contextes de la pratique. Le contenu de ce guide de programme doit beaucoup à l'ensemble de ces personnes que j'ai côtoyées au cours des 20 dernières années. Par contre, j'assume entièrement la responsabilité des failles que ce texte peut contenir.

Je ne saurais clore ce préambule sans souligner la contribution essentielle des centaines d'enfants et de parents que j'ai eu la possibilité de rencontrer au cours des deux dernières décennies et qui ont été mes véritables formateurs. Ce sont ces personnes qui m'ont appris le plus à propos des défis d'être un enfant, une mère et un père dans les conditions souvent atroces qui caractérisent le monde de la négligence. J'espère que le contenu de ce guide rend suffisamment justice à leur expérience quotidienne, leurs préoccupations et leurs souffrances, mais aussi à leurs savoirs, leurs rêves et leurs forces.

Carl Lacharité
novembre 2014, Trois-Rivières

² Paola Milani — Université de Padoue (Italie) — est responsable de l'implantation et l'évaluation, depuis 2010, du Programme P.I.P.P.I adapté du PAPFC².

Introduction

¹ La liste des publications dont a fait l'objet la première génération du programme est présentée à la page 4.

Ce document a pour objectif de présenter globalement les principaux éléments de la seconde génération¹ du Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire (PAPFC²). Il s'agit d'un programme s'adressant aux enfants et aux parents aux prises avec des difficultés personnelles, relationnelles et sociales qui découlent directement de situations de négligence ou de haut risque de négligence.

Les modifications qui ont été apportées au programme initial sont substantielles. C'est pourquoi nous avons choisi l'expression PAPFC² (plutôt que PAPFC-2) pour caractériser le changement **exponentiel** que le programme a subi. Les modifications reposent premièrement sur une révision complète de la façon de concevoir le phénomène de la négligence envers les enfants. Cette révision de la conceptualisation de la négligence permet d'expliquer, de manière beaucoup plus exhaustive et précise, les multiples facettes de ce phénomène et les mécanismes qui contribuent à sa production de même que les conséquences sur le bien-être et le développement des enfants qui y sont exposés (notamment de manière chronique). En fait, la nouvelle génération du programme est une tentative de traduction et d'application pratique d'une théorie écosystémique et développementale de la négligence envers les enfants.

Deuxièmement, les modifications au programme initial découlent des résultats de plus d'une décennie de travaux longitudinaux effectués par les chercheurs du Groupe de recherche et d'intervention sur la négligence (GRIN). Ces travaux ont notamment permis de faire des percées significatives en ce qui a trait aux connaissances sur l'évolution des enfants négligés et de leur famille et sur l'impact des pratiques de soutien envers leur famille.

Ces innovations, sur le plan conceptuel et empirique, ont permis de revisiter l'ensemble des aspects opérationnels du programme. La nouvelle structure du programme a acquis, à notre avis, une cohérence externe (c'est-à-dire en lien avec ce qu'est le phénomène de la négligence) et interne

1. Introduction

(c'est-à-dire les liens entre le cadre de référence retenu, les objectifs visés, les actions proposées et les résultats attendus) que n'avait pas la version originale et qui en facilite son appropriation, son application et son évaluation.

Plusieurs aspects de cette seconde génération du programme ont été présentés devant divers auditoires de professionnels des services sociaux et de la protection de la jeunesse. Certaines de ces présentations n'ont duré que quelques minutes seulement, mais, pour la majorité, il s'agit de périodes substantielles d'une réflexion partagée pouvant aller jusqu'à plusieurs jours. Ainsi, ce sont les questions et les commentaires de plusieurs centaines de professionnels au cours des douze dernières années qui ont été intégrées dans le présent guide.

En outre, il est important de souligner les efforts qui ont été faits pour inscrire cette seconde génération du PAPFC dans une logique d'intégration des services aux enfants et à leur famille. Il s'agit là d'une dimension primordiale dans la compréhension du phénomène de la négligence envers les enfants et des moyens d'actions qui peuvent faire la différence pour ceux-ci et leur famille. Au début des années 90, la version initiale du PAPFC a ouvert une porte sur la collaboration intersectorielle nécessaire pour fonder les interventions face à la négligence. Le PAPFC² entre résolument dans cet univers et ne peut être pleinement compris qu'à travers ce prisme de l'intégration des services et de la cohérence des pratiques de soutien envers les enfants et leurs parents.

C'est pourquoi la révision du PAPFC a été combinée à une démarche parallèle de conception d'un autre programme, plus global celui-là, ayant pour but de définir des services intégrés en négligence sur l'ensemble d'un territoire sociosanitaire — le programme *Faire la courte échelle*.² La seconde génération du PAPFC est donc étroitement liée, sur le plan de sa structure, aux composantes de ce programme de services intégrés. Sur le plan de son implantation, elle doit donc également s'inscrire dans une démarche plus large de mise en place de services intégrés qui permet de constituer, sur le plan local, un environnement institutionnel qui favorise son insertion sur un continuum de services.

Il faut aussi souligner que la révision de la version initiale du PAPFC a été influencée par les travaux visant à développer ce que l'on en est venu à appeler l'Initiative AIDES. Ces travaux ont beaucoup évolué au cours des huit dernières années et se sont formalisés de manière à rendre visibles des pratiques et des outils qui, au départ, étaient tout juste esquissés. Ces éléments ont peu à peu été intégrés dans la seconde génération du PAPFC et, en retour, le PAPFC a donné une impulsion significative au développement de l'Initiative AIDES (en particulier en ce qui a trait au développement d'une approche participative auprès des familles), tant et aussi bien qu'aujourd'hui, ces deux ensembles de travaux ne sont pas seulement proches l'un de l'autre, ils sont quasiment devenus indissociables. En effet, même si l'ensemble des outils développés dans le cadre de l'Initiative AIDES n'est pas obligatoire pour implanter le PAPFC², il n'en reste pas moins que l'utilisation du cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants est un aspect incontournable de la seconde génération du programme. De plus,

² Pour en savoir plus au sujet du programme *Faire la courte échelle* voir les suggestions de lecture à la page 4.

même si l'Initiative AIDES, en tant qu'approche d'analyse et de planification, peut être appliquée à d'autres problématiques que la négligence envers les enfants, les travaux conceptuels et empiriques à ce jour ont tous porté sur son utilisation à l'intérieur des situations de négligence ou de risque de négligence.

La première section de ce guide décrit les quatre processus qui doivent être mis en branle pour soutenir l'implantation du PAPFC² sur le plan local. Ces processus — appropriation, objectivation, réflexion qualifiante et rétroaction — décrivent les principaux enjeux soulevés par la mise en œuvre du programme.

La seconde section présente de manière succincte les fondements théoriques sur lesquels s'appuie le programme. Les agents d'un programme sont souvent peu enclins à se « taper » ce type de lecture. Toutefois, le PAPFC² repose sur la nécessité pour ces derniers d'avoir une vision et une compréhension commune et approfondie du phénomène de la négligence envers les enfants. Cette section est intentionnellement schématique pour qu'elle puisse servir d'outil de réflexion personnelle et collective. Nous recommandons à chaque agent du programme³ de s'y attarder et que des discussions collectives se fassent autour de ces fondements.

La troisième section présente le modèle logique qui sert de colonne vertébrale au PAPFC². Ce sont ces informations qui permettent notamment de préciser à qui s'adresse le programme, quels besoins généraux sont visés par celui-ci et quels types de ressources professionnelles et institutionnelles sont nécessaires à son implantation.

La quatrième section expose les balises à respecter dans l'analyse des familles qui sont référées au PAPFC². Il s'agit ici d'uniformiser la démarche d'analyse des informations recueillies de manière à ce qu'elle respecte les principes sur lesquels repose le programme lui-même. Par exemple, la notion de besoin développemental de l'enfant est primordiale à la compréhension du phénomène de la négligence et, par conséquent, centrale dans le contenu du PAPFC². Les références au programme, que ce soit sur la base de mesures volontaires en CJ ou de recommandations en CSSS, doivent donc inclure une synthèse des principaux besoins développementaux des enfants qui font l'objet de plans d'intervention et de plans de services dans le cadre du PAPFC².

La cinquième section décrit les principes d'intervention, les objectifs spécifiques et les diverses stratégies d'intervention mis en branle par le PAPFC².

La sixième section présente les modalités d'encadrement et de supervision des agents dans le cadre du programme.

Enfin la dernière section propose une grille permettant de planifier l'évaluation de l'implantation et de l'efficacité du programme de manière à tenir compte de deux formes de cohérence :

³ Tout au long du document, nous utiliserons l'expression « **agent du programme** » pour désigner les personnes étant directement impliquées dans l'application du programme auprès des usagers. Cette expression a été préférée à celle « d'intervenants », notamment parce le programme sollicite la participation de personnes qui ne sont pas des intervenants sociaux au sens strict du terme (parent soutien, cadre).

1. Introduction

cohérence interne, c'est-à-dire la relation entre ce qui est prévu par le programme et ce qui est réalisé sur le terrain, entre ce qui est dit et ce qui est fait;

cohérence externe, c'est-à-dire la relation entre la nature de la problématique de la négligence, ce qui est visé par le programme tel qu'il est implanté et ce qui est observé comme effet sur les sujets de ce programme — les enfants et les parents.

Cette section vise à soutenir la formulation et la mise en place d'un devis d'évaluation du programme incluant des indicateurs d'effectivité et d'efficacité nécessaires au *monitoring* de ce dernier.

complément d'information
à la **note 1** de la page 1

Première version du PAPFC

Liste des publications dont a fait l'objet la première version du programme PAPFC.

Éthier, L. S., Couture, G., Lacharité, C., & Gagnier, J.P. (2000). Evaluation of an Ecosystemic Intervention Program for Families At-Risk for Child neglect. *Child Abuse Review, 21*, 19-36.

Éthier, L. S., Gagnier, J. P., Lacharité, C., & Couture, G. (1995). *Évaluation de l'impact à court terme d'un programme d'intervention écosystémique pour familles à risque de négligence*. Trois-Rivières, QC : Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF), Université du Québec à Trois-Rivières.

Ménard, R., & Pinard, P. (1997). *Programme d'intervention en négligence*. Trois-Rivières, QC : Les Centres jeunesse de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

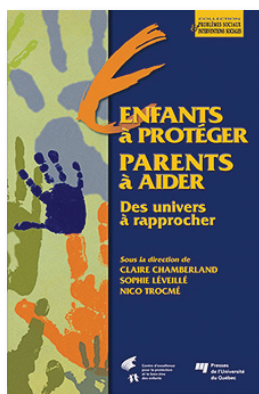
Palacio-Quintin, E., Ethier, L., Jourdan-Ionescu, C., & Lacharité, C. (1994). L'intervention auprès des familles négligentes. Dans J.P. Pourtois (Éd.), *Enfance Maltraitée*, Belgique : DeBoek.

complément d'information
à la **note 2** de la page 2

Programme Faire la courte échelle

Suggestions de lecture concernant ce programme.

Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec (2005). *Faire la courte échelle : pour atteindre l'inaccessible face à la négligence*. Gouvernement du Québec.



Lacharité, C., Pinard, P., Giroux, & P., Cossette, F. (2007). Faire la courte échelle : Développement d'un programme de services intégrés pour contrer la négligence. Dans C. Chamberland, S. Léveillé, & N. Trocmé (Éds), *Enfants à protéger, parents à aider : des univers à rapprocher* (pp. 307-322) Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Les processus d'implantation du PAPFC²



Il est important de souligner que ce document est un guide dans la démarche complexe de développement et d'implantation d'une programmation de services et de soutien spécifiquement axée sur les principaux aspects des situations de négligence dans les sociétés occidentales.

Notre expérience¹ nous a montré que, dans le domaine des actions professionnelles auprès des familles, ce qui fait vraiment une différence entre un plat réussi et un autre raté, ce sont principalement les cuisiniers (c'est-à-dire les intervenants, gestionnaires, parents, enfants) et les cuisines (c'est-à-dire les contextes institutionnels, professionnels et sociaux) plutôt que les recettes (c'est-à-dire les programmes, stratégies ou techniques d'intervention). Une attention prépondérante aux personnes et aux contextes dans le développement et l'implantation d'une initiative telle que celle présentée ici nous permet tout aussi bien d'être sensibles aux services, pratiques et procédures. Le contraire est rarement vrai ! Tenter de définir des services, des pratiques et des procédures n'amène pas nécessairement que l'on porte attention aux personnes qui, en bout de ligne, devront être les agents et les sujets de ceux-ci et aux contextes à l'intérieur desquels ces personnes devront s'inscrire.

Notre travail s'appuie donc sur une conception particulière des démarches de développement et d'implantation d'un programme visant une problématique aussi complexe que la négligence. Traditionnellement, le développement d'un programme et son implantation sont conçus comme étant deux univers quasi indépendants. D'un côté des personnes travaillent à définir les orientations, les stratégies, les activités et le matériel sur lesquels repose un programme. L'implantation commence au moment où celui-ci est considéré comme étant suffisamment élaboré par les personnes qui l'ont développé. La tâche des personnes qui participent à l'implantation est de suivre le plus précisément possible les éléments et

Lacharité, C., de Montigny, F., Miron, J. M., Devault, A., Larouche, H., & Desmet, S. (2005). *Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté : modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents*. Trois-Rivières, QC: Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF), UQTR.

2. Les processus d'implantation

les processus prescrits. L'implantation est souvent précédée par des activités de sensibilisation et de formation à l'application du programme dans ses moindres détails. Cette conception présuppose que tous les aspects du programme aient été préalablement définis et circonscrits lors de la phase de développement avant de procéder à son implantation. Dans le cas de programmes ayant un petit nombre d'objectifs et impliquant un petit nombre d'agents et de contextes institutionnels, cette conception s'avère rationnelle et productive. Toutefois, dans le cas de programmes multidimensionnels, elle présente autant (sinon plus) d'inconvénients que d'avantages. Dans ces situations, il est plus rationnel de concevoir que les démarches de développement et d'implantation du programme se chevauchent significativement, ce qui pourrait être qualifié de « superposition essentielle ». Ici, l'implantation d'un programme est conçue comme étant une étape spécifique du processus de développement notamment en ce qui concerne la contextualisation des principes et stratégies d'intervention proposés. De l'autre côté, le développement du programme doit aussi être considéré en termes d'une logique d'implantation. Ici, il ne s'agit pas de définir de manière rigide chacun des éléments du programme, laissant ainsi peu de place aux impératifs institutionnels, professionnels et sociaux qui seront nécessairement rencontrés lors de sa mise en œuvre. Il s'agit plutôt de définir les principes et les stratégies d'intervention de manière à permettre aux agents du programme d'analyser leurs propres pratiques professionnelles et institutionnelles et de prendre activement en charge les adaptations (transformations, ajouts et retraites) à leurs pratiques qui découlent de cette analyse et de cette réflexion. Les agents du programme mettent ainsi en place leur propre structure d'implantation plutôt que celle-ci soit imposée de l'extérieur et ils contribuent également, par effet de retour, au développement du programme. Le programme repose ainsi sur une communauté de pratique et de savoir plutôt que sur un groupe restreint d'experts.

Le PAPFC² repose sur ces idées de superposition essentielle entre les démarches de développement et d'implantation d'un programme et de constitution d'une communauté de pratique et de savoir. D'une part, les concepts présentés dans le cadre de référence du PAPFC² découlent directement d'une connaissance de ce qui se fait « sur le terrain », autant les bons que les mauvais coups, autant les obstacles que les conditions gagnantes. Les concepts présentés se veulent donc des outils pour la pratique plutôt que des idées désincarnées. D'autre part, les principes et les stratégies d'intervention présentés dans le modèle logique et la structure de programme du PAPFC² constituent des propositions nécessitant d'être réfléchies par les agents du programme. En d'autres mots, ce sont des propositions qui attendent d'être conceptualisées et contextualisées par des personnes spécifiques dans des contextes spécifiques.

C'est pourquoi l'implantation du PAPFC² dépend non seulement du processus habituel d'appropriation, par les agents du programme, des principes cliniques et des pratiques d'intervention proposés par celui-ci, mais également de trois autres processus auxquels ils doivent participer activement : un processus d'objectivation de la négligence, un processus

de réflexion qualifiante sur leurs propres pratiques face à la négligence et un processus de rétroaction des effets des pratiques sur les usagers du programme. La Figure 1 illustre l'interaction de ces quatre processus dans l'opérationnalisation des services et activités spécifiques qui constituent ce à quoi les enfants et les parents ciblés sont exposés lorsqu'une équipe de partenaires sur un territoire implante le PAPFC².

Le processus d'appropriation

Le processus d'appropriation est celui sur lequel reposent la plupart des entreprises d'implantation d'un programme. Il s'agit ici pour les agents du programme de se familiariser avec les « incontournables » de celui-ci, c'est-à-dire les principes cliniques et les stratégies d'intervention qui le caractérisent. Habituellement, ce processus d'appropriation s'appuie sur une description formelle du programme à l'intérieur d'un guide (comme le document que vous avez entre les mains actuellement). Il s'appuie également sur des activités de formation et de codéveloppement permettant aux agents du programme de se familiariser avec son fonctionnement. L'objectif visé ici en est un d'effectivité et d'uniformité, c'est-à-dire de faire en sorte que l'application du programme corresponde le plus fidèlement possible au modèle d'intervention proposé. Plus un programme propose des actions spécifiques et des procédures systématiques, plus l'accent devra être mis sur le processus d'appropriation de celui-ci par les agents. Dans ce contexte, le guide de programme doit être un véritable manuel ou cahier des charges, c'est-à-dire être très détaillé et précis, et les activités de formation impliquent, pour les agents du programme, un investissement de temps substantiel (correspondant souvent à plusieurs jours, voire plusieurs semaines ou mois de formation). Les trois autres processus d'implantation, sans être complètement absents, restent souvent marginaux et implicites dans un tel contexte.

Pour dire les choses de manière crue, dans une telle perspective d'implantation, les agents du programme ont comme rôle d'être des exécutants dociles et efficaces. Ils doivent acquérir la « discipline » nécessaire à la reproduction fidèle du traitement proposé auprès des usagers du programme. L'efficacité de ce dernier repose principalement sur leur capacité à reproduire les multiples attitudes, gestes et tâches prévus.

Le PAPFC² n'échappe évidemment pas à cette exigence d'effectivité et d'uniformité. Toutefois, les principes cliniques et les stratégies d'intervention reposant sur des données probantes dans le domaine de la négligence renvoient à des actions relativement simples (par exemple, écouter, encourager, renforcer, enseigner, faire avec, donner du feedback, faciliter, donner des directives, etc.) qui font habituellement partie du répertoire de compétences de la plupart des intervenants œuvrant dans le domaine des services sociaux, des actions communautaires, de la santé et de l'éducation. Dans le cas de la négligence, ce n'est pas la complexité des stratégies d'intervention qui est en jeu, mais plutôt la complexité des obstacles qui interfèrent avec l'application de celles-ci. C'est pourquoi l'implantation du PAPFC² ne relève pas uniquement d'une logique d'appropriation, mais



Théorie du PAPFC²

Connaissance des mécanismes de production de la négligence et compréhension écosystémique de ceux-ci et de leurs conséquences développementales.

Pratiques exemplaires ayant cours à l'intérieur du partenariat du PAPFC²

Ce que les agents du programme font de mieux face aux situations de négligence qu'ils rencontrent.

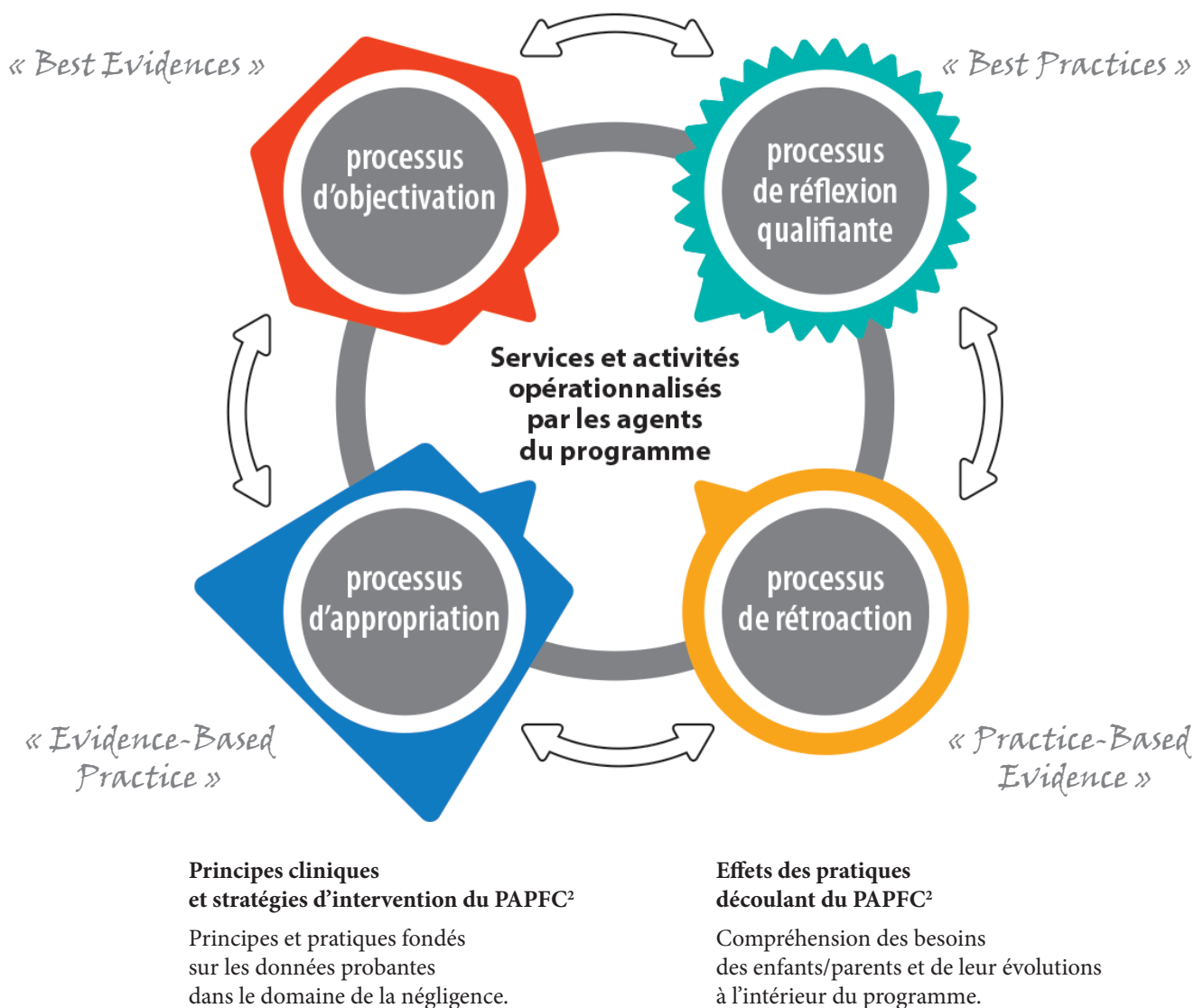


Figure 1 — Quatre processus qui sous-tendent l'implantation du PAPFC².

2. Les processus d'implantation

aussi de trois autres logiques permettant d'aborder de front la présence de ces obstacles. De manière métaphorique, on peut dire qu'intervenir en négligence s'apparente à des tâches relativement simples comme enfiler un fil dans une aiguille, se verser un café ou chercher un numéro de téléphone dans un annuaire. Le problème est que ces tâches simples deviennent particulièrement difficiles à réaliser à l'intérieur d'une péniche au milieu d'un lac lors d'une tempête, c'est-à-dire un environnement mal éclairé, constamment en mouvement, comportant des bruits soudains qui font sursauter, etc. Dans ce contexte, le fait de décrire en détail les opérations nécessaires pour, par exemple, enfiler un fil dans une aiguille et d'exiger des intervenants qu'ils suivent à la lettre celles-ci ne sera pas d'une grande utilité lorsqu'ils se retrouveront sur la péniche. Toutefois, ils doivent savoir que c'est ce qu'ils auront précisément à faire (enfiler un fil, verser du café, chercher un numéro de téléphone, etc.). Le guide que vous avez entre les mains sert justement à identifier précisément les formes d'actions nécessaires dans les situations de négligence et à proposer des modalités qui permettent d'agir sur les obstacles qui interfèrent avec ces actions.

Le processus d'objectivation

Le processus d'objectivation de la négligence vise à permettre aux agents du programme de bien connaître la nature du problème auquel ils sont confrontés et la nature des obstacles qu'ils vont rencontrer dans l'exercice de leur fonction. Un des obstacles importants rencontrés lorsqu'on intervient dans les situations de négligence est l'effondrement d'une perspective écosystémique au profit d'une perspective comportementaliste. Dans les situations de négligence, les actions destinées à changer les comportements des parents (en particulier, des mères) se révèlent souvent inefficaces si ces actions ne tiennent pas compte du contexte, passé et actuel, à l'intérieur duquel évoluent ces derniers. De plus, ces actions se révèlent également insuffisantes à contrer les séquelles développementales de la négligence envers les enfants, notamment parce qu'elles ne dépendent pas uniquement des lacunes attribuées à la relation parent-enfant (et, souvent de manière plus simpliste, à la relation mère-enfant), mais sont déterminées également par d'autres facteurs qui ne relèvent pas directement de la relation parent-enfant (par exemple, des lacunes sévères dans les expériences normatives de développement à l'intérieur de leur collectivité auxquelles les enfants négligés ont accès, des contraintes neurophysiologiques imposées par un traumatisme crânien causé par un accident ou par une sous-stimulation sensorielle et motrice).

L'implantation du PAPFC² implique donc de la part des agents du programme un investissement tout aussi important dans un processus de compréhension ou d'objectivation de la négligence que l'investissement dans le processus d'appropriation des éléments pratiques du programme. C'est sur ce plan que les agents acquièrent ce que l'on peut appeler l'esprit du programme. Il ne s'agit donc pas d'acquérir des connaissances académiques, mais plutôt une façon de penser et de voir la négligence. C'est également sur ce processus d'objectivation de la négligence que repose la construction d'une vision du problème partagée par l'ensemble des agents du programme. Le PAPFC² n'exige pas que ces derniers agissent de ma-

2. Les processus d'implantation

nière uniforme, il exige plutôt qu'ils pensent de façon uniforme, qu'ils aient une proximité de pensée à propos de la négligence et des défis qu'elle suscite. La Figure 1 montre que le processus d'objectivation de la négligence influence directement la nature (et la qualité) des services et des activités qui sont proposés aux usagers du programme. Cela signifie par exemple qu'un animateur de groupes de parents, dans le cadre de l'application du PAPFC², doit bien comprendre la réalité vécue par ces derniers. Il n'est pas nécessaire qu'il soit un spécialiste de tous les problèmes individuels, familiaux ou sociaux que rencontrent ces parents. Il doit, par contre, être un spécialiste des défis que ces problèmes suscitent dans l'exercice du rôle de parent, dans la relation parent-enfant et dans la collaboration entre la famille et la communauté. Cela signifie aussi, autre exemple, que l'intervenant, qui est responsable du suivi d'une famille dans le cadre du programme, doit également tenir compte des multiples enjeux qui balisent la vie de l'enfant et de ses parents dans sa façon de planifier les actions pertinentes, de faire de la gestion de ce cas (case management) ou de procurer une aide individualisée.



Le processus de réflexion qualifiante²

Plusieurs programmes reposent sur le postulat tacite que les agents sont profanes devant les pratiques spécifiques qu'ils proposent. Toutefois, dans les faits, les agents d'un programme vont puiser à l'intérieur de leur propre expérience personnelle et professionnelle pour donner du sens au modèle d'intervention qu'on leur demande d'adopter. Un postulat plus exact est donc d'assumer que les agents font déjà certaines, voire plusieurs, choses qui sont tout à fait congruentes avec ce que propose le programme. Les services et les activités qui sont offerts aux usagers du programme dépendent donc aussi d'un processus d'analyse et de valorisation, par les agents, de leurs propres pratiques, c'est ce que l'on appelle un processus de réflexion qualifiante.

Il s'agit donc ici, pour les agents du programme, d'identifier les aspects de leurs attitudes et de leurs pratiques qui correspondent le mieux aux principes cliniques et aux stratégies d'intervention du programme et aux façons de comprendre le problème auquel il s'adresse. L'implantation du PAPFC² implique que les agents disposent de moments, de lieux et de soutien pour effectuer ce travail de réflexion qualifiante portant sur leurs pratiques envers les enfants ou les parents. Il faut souligner que ce processus se divise en deux temps. Un premier temps où chaque agent effectue une réflexion personnelle sur les éléments exemplaires de sa pratique et un second temps où il partage collectivement cette réflexion. L'identification et l'analyse des « meilleures pratiques » ou des « bons coups » des agents du programme nécessitent un contexte de reconnaissance et d'authentification à l'intérieur duquel des capacités ou des initiatives individuelles pertinentes vont pouvoir être transformées en compétences disponibles dans le cadre du programme.

Ce type de démarche exerce une influence directe sur la façon dont les services et les activités du PAPFC² sont implantés, notamment parce

² L'expression « réflexion qualifiante » et le modèle d'analyse de pratiques qu'elle sous-tend s'inspirent de l'approche *Appreciative Inquiry* développée par Cooperrider et ses collègues :

Cooperrider, D.L., Sorensen, P.F., Whitney, D., & Yaeger, T.F. (2000). *Appreciative inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Champaign, IL: Stipes Publishing.

Au Québec, cette approche a été notamment utilisée dans les travaux de Lacharité et coll. (2005). En France, les travaux de Le Boterf (2001, 2002, 2004) sont également compatibles avec cette approche.

que les principes et les stratégies d'intervention proposés trouvent ainsi un moyen de s'emboîter à l'intérieur de l'expérience et l'expertise que possèdent les agents du programme. Ce processus permet également d'assurer l'ajustement du programme aux cultures professionnelles et institutionnelles, sans toutefois faire l'économie de la fidélité aux principaux éléments du modèle proposé. Par exemple, si les intervenants d'un CSSS ont développé une expertise particulière en intervention familiale systémique, celle-ci, à travers un processus de réflexion qualifiante portant sur leurs « bons coups » avec les familles à risque de négligence qui fréquentent leur établissement, peut être « traduite » ou « recyclée » en termes des principes de soutien professionnel individualisé du PAPFC² (voir chapitre 4 pour les détails). Autre exemple, si un territoire possède une ressource importante en santé mentale infantile (par exemple, sous la forme de services pédopsychiatriques accessibles), le processus de réflexion qualifiante de l'équipe clinique du programme peut mettre en relief cette ressource et mettre en place un protocole de partenariat qui permet d'inclure formellement celle-ci dans les actions cliniques directes auprès des enfants prévues au programme.

Ainsi, dans chaque territoire, l'application locale du programme doit reposer non seulement sur le respect de ses fondements théoriques et de ses principes cliniques (processus d'objectivation et d'appropriation), mais également sur les multiples « compétences » qui colorent les actions que posent les établissements partenaires et leurs intervenants. Le PAPFC² est donc un programme caméléon qui a la possibilité de changer de couleur en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve. Mais là s'arrête sa flexibilité; il demeure un caméléon, quelle que soit sa couleur.

Le processus de rétroaction

Les activités formelles du PAPFC² dépendent finalement d'un dernier processus qui amène les agents du programme à tenir compte de la situation spécifique des parents et des enfants qu'ils côtoient, des progrès qu'ils font et de l'expérience que ces familles ont de la relation d'aide et des services qu'ils reçoivent. Il s'agit donc de tenir compte d'un processus de rétroaction qui permet de façonner et d'ajuster l'application des principes cliniques et des stratégies d'intervention à la réalité objective et subjective des enfants et des parents qui participent au programme.

La logique habituelle de développement et d'implantation d'un programme est de considérer qu'un programme et ses usagers sont dans un rapport unidirectionnel, le programme ayant des effets sur eux. La contribution des usagers au contenu du programme est la plupart du temps à peu près inexistante ou, dans le meilleur des cas, très distante par rapport aux opérations régulières de celui-ci (par exemple, lorsqu'une évaluation de programme formelle est faite et que l'on demande l'avis des usagers). C'est ce que l'on peut appeler le modèle médical. Plusieurs recherches³ ont montré que ce modèle est plus ou moins approprié pour produire des effets probants dans le domaine des interventions psychosociales. Ce modèle assume que les changements positifs à la suite d'une intervention peuvent être expliqués principalement par l'action de celle-ci sur les personnes

³ Une liste de travaux est présentée à la page 14.

2. Les processus d'implantation

ciblées. Toutefois, il a été démontré que, dans le domaine psychosocial, les stratégies spécifiques d'intervention n'expliquent qu'environ 15% des changements ou des progrès observés. Les 85% restants sont expliqués par les facteurs suivants : les caractéristiques de la personne et du contexte « extra-intervention » (40%), la qualité de la relation avec l'intervenant (30%) et l'anticipation de changement, l'espoir ou l'effet placebo chez les usagers (15%).

Ainsi, dans le domaine des interventions psychosociales, il est tout à fait fallacieux de croire que la personne est le récipiendaire passif d'un traitement ou la cible immobile d'une action. L'utilisateur d'un service psychosocial est toujours un agent actif dans la démarche de changement proposée. C'est pourquoi les ressources personnelles, interpersonnelles et sociales que possèdent un enfant et ses parents constituent les principaux déterminants des effets d'une intervention. C'est donc en bonne partie dans la mesure où les services proposés reposent sur l'identification partagée de leurs besoins et sur l'identification, la mobilisation et l'utilisation de leurs ressources, que des changements se produisent⁴.

⁴ Voir à ce sujet les travaux de Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting & Strengthening Families*. Cambridge, MA: Brookline.

Toujours dans le domaine des interventions psychosociales, il est également fallacieux de croire que les progrès des usagers dépendent principalement de l'intervenant. Ils dépendent plutôt de la qualité de la relation entre l'intervenant et la personne, telle que perçue par celle-ci et non pas par celui-là.⁵ Cette donnée probante doit être considérée avec d'autant plus de sérieux que la négligence est justement caractérisée par une perturbation significative entre les membres d'une famille et les autres personnes de leur collectivité incluant notamment les professionnels eux-mêmes, voir la section sur les fondements théoriques du PAPFC². On peut donc aisément prédire que, dans le cas des enfants négligés et de leurs parents, chaque effort à établir, maintenir et, dans les moments où cela est nécessaire, restaurer une relation de qualité minimale entre ces derniers et les dispensateurs de services est directement associé à des gains en termes d'amélioration ou de transformation de la situation de négligence. De plus, la crédibilité que l'enfant et ses parents attribuent aux agents du programme et leur perception positive des activités proposées constituent des facteurs de changement tout aussi importants que les stratégies d'intervention employées. Cela est étroitement relié aux attentes ou anticipations de bénéfices et gains, pour eux-mêmes et leurs proches, que peuvent percevoir les usagers du programme.

⁵ Voir en particulier : Bachelor, A., & Horvath, A. (1999). *The therapeutic relationship*. Dans M.A. Hubble, B.L. Duncan, S.D. Miller, (1999). *The Heart and Soul of Change: What works in therapy*. Washington, DC: APA.

C'est sur l'ensemble de ces facteurs de changement (et non seulement sur l'application de stratégies d'intervention spécifique) que le PAPFC² s'appuie. De manière opérationnelle, cela signifie que les agents du programme ont la responsabilité de s'intéresser à recueillir de manière régulière et systématique des informations sur les besoins des enfants et des parents, sur les ressources qu'ils possèdent, sur la perception de leur propre situation et de leurs progrès qu'ont les enfants et les parents auxquels ils offrent des services, de même que la perception de la qualité de la relation avec eux-ci. C'est ce qui constitue le dernier processus d'implantation du PAPFC²: le processus de rétroaction. Les services ou activités du programme sont prévus pour pouvoir s'ajuster, à des degrés divers, aux rétroactions régulières

fournies par les usagers. C'est également cette caractéristique qui fait que le PAPFC² s'inscrit dans une logique d'empowerment des enfants négligés ou à risque de l'être, de leurs parents et de la collectivité qui les accueille.

Le processus de rétroaction s'appuie sur deux pierres angulaires. La première est l'évaluation et l'analyse des besoins développementaux des enfants référés au programme. Un portrait détaillé et exhaustif de ces besoins, et de leur évolution tout au long du programme, constitue la principale source de rétroaction permettant de justifier la référence à ce dernier et son ajustement. La section portant sur l'analyse des situations de négligence et la référence des familles au PAPFC² aborde ce sujet. La seconde pierre angulaire du processus de rétroaction consiste à installer, de manière systématique, des procédures permettant aux enfants et aux parents d'informer les agents des impacts qu'a le programme sur eux. Les Annexes 2 et 3 proposent des outils très simples qui permettent aux parents de faire le point sur leur situation actuelle et exprimer leur appréciation des activités et services auxquels ils participent. Ces outils peuvent être facilement adaptés pour les enfants. Ils prennent quelques secondes à remplir et n'exigent pas d'écrire. L'agent du programme peut lire les directives au parent, celui-ci n'a pas besoin de le faire lui-même. Après quelques utilisations, le parent ou l'enfant peut arriver à retenir le contenu du formulaire et est en mesure de le remplir seul. Ces outils peuvent être utilisés pour l'ensemble des activités et services constituant le programme (rencontres individuelles avec un intervenant ou un parent soutien, séances de groupe de parents, réunion de plan de services, activités collectives, etc.). Les rétroactions que ces outils fournissent sont des messages clairs, simples et directs pour les agents du programme. Ces messages doivent être discutés avec les parents et les enfants, et des actions concrètes doivent en découler (par exemple, si un parent rapporte se sentir peu écouté, compris et respecté par les animateurs de groupe lors de la dernière séance, ce message devrait être exploré, les besoins précisés, etc.). Ce n'est pas tant l'utilisation formelle des outils proposés ici qui importe, mais plutôt la conviction, par les agents, que la participation des familles est incontournable. Incontournable sous plusieurs facettes⁶, dont notamment leur participation à donner à voir les effets immédiats que les intervenants ont sur eux et sur leur vie.



⁶ Voir à ce sujet : Lacharité, C. (2009). Approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité et J.P. Gagnier (Éds), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 157-182). Montréal : Chenelière Éducation.

L'évaluation du cheminement des agents lors de l'implantation

Les quatre processus d'implantation sont opérationnalisés à l'intérieur d'une grille qui identifie les objectifs spécifiques à atteindre pour les agents du programme et permet l'évaluation et l'auto-évaluation de leur cheminement en cours d'implantation (voir Annexe 1). La grille devrait être utilisée dans la démarche d'encadrement et de supervision des agents du programme (voir section sur la structure de gestion du PAPFC²). L'évaluation formelle de chaque agent du programme devrait être faite au moins deux fois par année, au cours des deux premières années d'implantation, de manière à effectuer le *monitoring* de son intégration à l'intérieur du programme. Il va sans dire que la ou les personnes qui procèdent à ce *monitoring* (les cadres, les superviseurs) doivent elles-mêmes se soumettre à cette évaluation en ce qui concerne leurs pratiques de gestion du programme.

complément d'information
à la **note 3** de la page 11

Plusieurs recherches ont montré que le modèle médical est plus ou moins approprié pour produire des effets probants dans le domaine des interventions psychosociales.

Voir notamment les travaux suivants :

2. Les processus d'implantation

Asay, T.P., Lambert, M.J., Gregersen, A.T., & Goates, M.K. (2002). Using patient-focused research in evaluating treatment outcome in private practice. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 1213-1225.

Hubble, M.A., Duncan, B.L., & Miller, S.D. (1999). *The Heart and Soul of Change : What works in therapy*. Washington, DC : APA.

Lambert, M.J., Whipple, J.L., Smart, D., Vermeersch, D.A., Nielsen, S.L., & Smart, D.W. (2003). Is it time for clinicians routinely to track patient outcome ? A meta-analysis. *Clinical Psychology, 10*, 288-301.

Messer, S., & Wampold, B.E. (2002). Let's face facts : Common factors are more potent than specific therapy ingredients. *Clinical Psychology, 9*, 21-25.

Wampold, B.E. (2001). *The Great Psychotherapy Debate : Models, methods, and findings*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

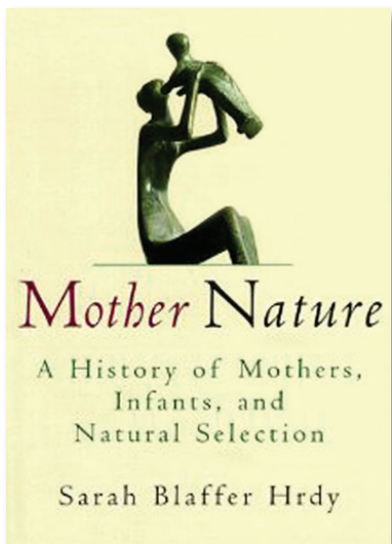
Wampold, B.E., Mondin, G.W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., & Ahn, H. (1997). A meta-analysis of outcome studies comparing bona fide psychotherapies : Empirically "all must have prizes". *Psychological Bulletin, 122*, 203-215.

Les fondements théoriques du PAPFC²



Aussi outrageant que cela puisse paraître à notre époque, le fait que des adultes, ayant une responsabilité à l'égard d'enfants, négligent de répondre à leurs besoins est un phénomène ayant une longue histoire dans l'évolution de l'espèce humaine. Certaines époques ont même institutionnalisé des pratiques envers les enfants reposant sur la prépondérance d'autres intérêts que ceux de ces derniers.

On peut penser notamment à la France du XVIIe et du XVIIIe siècle et à ce qui arrivait au bébé d'une femme qui acceptait d'être la nourrice d'un ou de plusieurs enfants de femmes d'une classe sociale plus élevée. Ce bébé était souvent laissé de côté, sous-alimenté et sous-stimulé. On peut également penser également aux pratiques découlant du droit d'aînesse, qui accordait une valeur plus grande à l'aîné masculin d'une famille. Dans ce contexte, le bien-être des cadets passait après celui de l'aîné¹.



¹ Voir à ce sujet l'excellent volume de S. Blaffer Hrdy : *Mother Nature : A history of mothers, infants and natural selection*, New York, Pantheon, 1999. Il existe une traduction française parue aux Éditions Payot sous le titre « Les instincts maternels ».

Ainsi, la négligence en tant que pratique sociale envers les enfants est loin d'être un phénomène exceptionnel dans l'histoire de l'humanité. Toutefois, la négligence en tant que problème social est une invention relativement récente et étroitement associée, dans l'histoire des sociétés occidentales, au développement et au déploiement d'une perspective individualisante de l'être humain. L'idée que chaque être humain, et en l'occurrence chaque enfant, ait des droits a directement contribué à soutenir l'apparition d'une préoccupation sociale pour le bien-être de tous les membres d'une société. Cette idée, qu'on pourrait appeler la bienveillance, a rencontré (et rencontre encore aujourd'hui dans plusieurs contextes) des obstacles, mais elle a néanmoins poursuivi sa montée, faisant en sorte que cette bienveillance est un « produit » valorisé et attendu de nos sociétés. Aujourd'hui, dans les sociétés occidentales modernes, chaque enfant compte. Les critères de réussite parentale (être un bon parent), familiale

3. Les fondements théoriques

(être une bonne famille) et sociale (être une bonne société) ne se limitent plus au fait de voir certains de ses enfants survivre et prospérer, mais plutôt au fait de voir tous ses enfants, sans exception, survivre et prospérer. Par conséquent, la vie de chaque enfant devient un univers qu'il faut explorer, surveiller, soigner et protéger. Cette conception de l'enfant a notamment contribué à la création de domaines de connaissances scientifiques et professionnelles spécifiquement consacrés à l'enfance. Qu'on pense ici à la psychologie du développement, à la pédiatrie et à l'éducation. La négligence envers l'enfant en tant que problème sur lequel une société doit se pencher est donc intimement liée à la conception actuelle de la modernité dans nos sociétés. Chaque cas d'enfant négligé constitue une fausse note ou un constat d'échec pour une collectivité qui cherche à se définir comme étant moderne et progressiste.

Depuis environ six décennies, des efforts ont été faits, principalement dans les pays anglo-saxons, pour « problématiser » la négligence envers les enfants. Les chercheurs se sont toutefois butés à un défi de taille, celui de définir ce qu'est au juste la négligence envers un enfant. Ce défi se divise en fait en trois enjeux distincts : l'enjeu lié à l'identification des besoins fondamentaux des enfants, l'enjeu associé au lien entre la satisfaction de ces besoins et le développement de l'enfant et l'enjeu lié aux pratiques de soins et d'éducation des adultes (parents, membres de l'entourage, professionnels, etc.) qui favorisent la satisfaction de ces besoins². Chaque époque et chaque société ont proposé des réponses à ces trois questions. Cela fait en sorte qu'il est difficile, voire impossible, de définir de manière universelle la négligence. Cette définition doit obligatoirement être contextualisée, c'est-à-dire être située sur le plan historique, culturel et sociopolitique. Tenter de définir la négligence envers les enfants dans une société donnée implique donc une analyse des conceptions, qui ont cours dans celle-ci, de l'enfance, du développement individuel, de la parentalité et du rôle de l'État et de la collectivité dans la vie des familles. Pour ce faire, il faut donc nécessairement adopter une perspective large pour pouvoir définir le phénomène de la négligence. Le véritable défi ici est de trouver une démarche de compréhension de la négligence qui n'engendre pas, de manière perverse, des conséquences et des actions qui contribuent au maintien des pratiques négligentes envers les enfants qu'une société cherche à endiguer. Adopter une perspective étroite entraîne souvent la mise en veille de (ou pire, l'aveuglement face à) certaines dimensions impliquées dans les situations de négligence envers les enfants, réduisant ainsi considérablement le champ à l'intérieur duquel des actions doivent être accomplies pour promouvoir le bien-être de ces derniers.

Dans une perspective écosystémique, il faut considérer que la négligence fait référence à un contexte avant de faire référence à un comportement. Dans les situations de négligence, les comportements des parents (ainsi que ceux des enfants) constituent des adaptations individuelles à des conditions objectives adverses qui déterminent des « règles de vie » à l'intérieur de ce contexte. La négligence de l'écologie, c'est-à-dire l'accent mis essentiellement sur le comportement des parents, constitue une caractéristique importante de l'écologie de la négligence. Il faut donc tenter de comprendre le monde ou l'univers de la négligence afin de pouvoir

² Pour plus de détails, voir le texte suivant : Lacharité, C., Éthier, L. et Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 381-394.

comprendre la conduite négligente des adultes à l'endroit des enfants et comprendre les réactions adaptatives de ces derniers et les conséquences développementales qui s'en suivent.

Le monde de la négligence

Le monde de la négligence est régi par certaines règles de vie imposées par les conditions objectives d'existence des familles. Nous avons facilement tendance à considérer que cet univers est déconnecté de l'ambiance plus large de la société dans lequel il s'insère. Rien n'est plus faux ! Ce que l'on qualifie d'enfants négligés et de parents négligents sont des produits de la société dans laquelle ils vivent. Nous sommes enclins à voir les situations de négligence dans notre entourage comme des aberrations qui n'ont rien à voir avec notre façon de vivre. Pourtant, ces situations sont bel et bien des produits des sociétés modernes. Les règles de vie de ces univers de négligence découlent directement des règles de vie générales qui prévalent dans le reste de la société. En fait, ces règles peuvent être considérées comme étant des extensions de certaines règles par lesquelles le reste des enfants et des parents vivent dans une société donnée. Pour bien comprendre les règles qui régissent la vie des enfants négligés et de leurs parents, il est donc nécessaire de faire une incursion dans les valeurs et modes de vie dominants de la société à laquelle ils appartiennent. Au moins trois règles doivent être notées pour bien comprendre la « praxéologie³ » de la négligence dans la société québécoise⁴. Ces « règles du jeu » dans le monde de la négligence imposent autant de pressions et de contraintes aux enfants et aux parents qu'aux professionnels qui ont comme mandat d'intervenir auprès de ceux-ci.

Les choix du nécessaire

La première règle s'accorde avec un phénomène que Bourdieu a désigné par l'expression « le choix du nécessaire »⁵. Il s'agit ici de mettre en évidence l'importance des choix dans la construction de l'individualité dans les sociétés occidentales modernes. Le fait d'avoir le choix et l'opportunité de choisir constituent des actes fondamentaux de l'individualisation : c'est à travers les choix dont elle dispose et les choix qu'elle fait qu'une personne se construit socialement comme individu unique. Cette pratique du choix est intensément soutenue par la société québécoise. Par exemple, les enfants sont initiés très tôt dans leur vie à l'importance de faire des choix. Cette capacité cognitive est précocement exercée et renforcée. On exige des parents qu'ils explorent et connaissent les intérêts et les goûts personnels de leurs enfants à l'intérieur des frontières qui caractérisent leur statut social. Une importante proportion des actes de consommation relève non pas de la satisfaction des besoins de base (se loger, se nourrir, se vêtir, etc.), mais plutôt de cette propension des personnes à définir leur identité et leur individualité à travers leurs choix (se loger dans certains quartiers plutôt que d'autres, dans certains types de logement, manger certains types d'aliments, porter certains types de vêtements, etc.).

Que se passe-t-il quand cette pratique des choix est fortement renforcée dans une société, mais que, pour certains groupes, l'accès aux

³ Le terme **praxéologie** fait référence à une compréhension théorique des pratiques et des actions posées par des personnes occupant une position particulière dans un champ social donné. Dans le cas qui nous intéresse ici, il s'agit du champ social de la famille. Les positions sociales sont principalement celles de père, de mère et d'enfant, mais également de professionnel. Ce travail d'analyse s'appuie sur l'approche méthodologique de Pierre Bourdieu. Voir notamment :

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Éditions de Seuil.

⁴ La version actuelle du PAPFC² est destinée à être appliquée spécifiquement dans le contexte québécois. L'analyse praxéologique sur laquelle elle s'appuie tient compte des logiques socioculturelles et politiques en vigueur actuellement au Québec. En guise d'avertissement, si l'on veut appliquer ce programme dans un autre contexte socioculturel (par exemple, auprès de communautés des Premières Nations, auprès de familles dans d'autres pays), il s'avère essentiel de refaire le même type d'analyse « praxéologique » des déterminants des conduites des enfants et des parents dans les situations de négligence. Cette nouvelle analyse peut s'avérer plus ou moins profonde en fonction de la distance entre la société québécoise et celle visée. On peut cependant tenir compte de la présence d'une certaine communalité entre les sociétés occidentales qui autorise un certain degré de transposition.

⁵ Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.

3. Les fondements théoriques

ressources collectives se trouve lourdement restreint comme c'est le cas dans la grande majorité des situations de négligence ? C'est dans ce type de situation que Bourdieu réfère à l'expression du « choix du nécessaire » parce que les personnes sont condamnées à prendre leur réalité pour leur désir. Il s'agit d'une position inconfortable qui force les personnes à définir leur identité à travers le fait de choisir parmi des nécessités. Il faut bien comprendre ici que ce n'est pas la misère en tant que telle (c'est-à-dire le manque, les restrictions) qui fait l'objet de cette règle du jeu. C'est plutôt la signification de cette misère à l'intérieur d'une société qui attribue un capital symbolique à la capacité de se distinguer à travers ses choix. Les êtres humains ont, de tout temps, réussi à prendre soin de leurs enfants dans des conditions physiques et sociales précaires. Ce n'est pas seulement la précarité qui interfère avec l'exercice responsable du rôle de parent dans notre société, c'est aussi le sens que prend celle-ci dans la construction de l'identité parentale. Dans les situations de négligence, ce n'est pas seulement l'amélioration des conditions objectives d'existence des enfants et de parents qu'il faut viser, c'est également la façon dont ils construisent leur identité dans ce contexte.

Une conception individualisante de la parentalité

Une autre règle de vie à considérer pour bien comprendre le monde de la négligence se rapporte aux conceptions individualisantes du rôle et des responsabilités parentales dans notre société. La parentalité dans la plupart des sociétés occidentales est définie à travers des valeurs de responsabilisation personnelle et d'individualisme. Ainsi, face à ses responsabilités, chaque parent est comme une île. Cette conception de la parentalité n'est pas problématique en soi, elle représente même le progressisme moderne. Tant et aussi longtemps qu'une personne a accès aux dispositifs sociaux qui permettent la construction et le maintien de liens entre elle et des sources de soutien, cette conception individualisante de la parentalité ne pose pas de problème. Elle constitue une illusion inoffensive. On fait comme si le parent était individuellement responsable du développement de son enfant et on minimise la contribution des autres personnes de son entourage au soutien de cette responsabilité.

Il n'y a pas de problème à vivre sur une île, tant que l'on a les moyens de communiquer et d'échanger avec l'extérieur. Les problèmes surviennent au moment où ces dispositifs de mise en lien social défont, coupant ainsi réellement le parent des sources de soutien potentielles. Le parent n'est plus « comme une île », il est réellement une île. Dans ce contexte, les parents qui vivent dans le monde de la négligence représentent probablement les exemples les plus typiques de ce que notre société considère comme étant un parent : un individu relativement isolé face à la montagne de responsabilités suscitées par la présence d'un enfant dans sa vie. Dans ce contexte, le soutien social dans l'exercice du rôle de parent n'est pas considéré comme étant un facteur constitutif de la parentalité, mais plutôt comme un facteur externe à celle-ci. Dans les situations de négligence, ce n'est pas uniquement le rapport aux autres qu'il faut examiner, c'est aussi le rapport au soutien lui-même dans l'exercice de la parentalité.

La collision entre les intérêts de l'enfant et ceux des adultes

Une troisième règle de vie qui caractérise le monde de la négligence envers les enfants se rapporte à l'opposition « sauvage » ou la collision entre les besoins et intérêts de l'enfant et ceux des adultes de son entourage. Toute relation durable entre un enfant et un adulte implique la présence d'un conflit fondamental d'intérêt : s'il veut survivre et prospérer, l'enfant doit tenter d'obtenir le maximum qu'un adulte peut offrir; mais, s'il veut survivre et prospérer, cet adulte doit tenter de dispenser le minimum possible (acceptable) à cet enfant. Plusieurs choses se jouent dans cet équilibre entre les deux partenaires. En fait, la parentalité implique fondamentalement une question d'équilibre entre des intérêts divergents. Elle implique évidemment autre chose comme les bénéfices sociaux attribués au fait d'avoir un enfant ou dans les situations de négligence, c'est la forme d'équilibre dans les relations parent-enfant qui est considérée comme normale, à l'intérieur d'une société, qui est particulièrement problématique. Il faut noter que c'est cette règle qui contribue à pointer particulièrement les femmes/mères plutôt que les hommes/pères dans les situations de négligence. C'est surtout à partir de la relation mère-enfant que l'on définit l'équilibre attendu socialement entre les intérêts et besoins d'un parent et ceux d'un enfant. Dans plusieurs sociétés, ce sont surtout les intérêts et les besoins des femmes qui sont évoqués dans ce conflit avec les intérêts et besoins des enfants. Cela a notamment contribué à la conception de la négligence comme étant foncièrement un problème de maternage : la négligence devient ainsi une question de mauvaise mère ! Une telle posture démontre bien le glissement pernicieux qui s'effectue dans le monde de la négligence pour opposer, sans nuance, les besoins des enfants et ceux des adultes qui en sont directement responsables. Une telle posture confirme ce par quoi vivent ces adultes et ces enfants.

Dans le monde de la négligence, les intérêts et besoins des enfants sont souvent incompatibles avec ceux de leurs parents. En fait, dans ce contexte, il n'y aucun principe qui indique que les besoins des enfants doivent être privilégiés par rapport aux besoins des adultes. Le monde est conçu comme un espace d'affrontement plus ou moins perpétuel et la relation avec un enfant constitue un endroit où un adulte possède au moins certaines chances de gagner. Dans l'univers de la négligence, les adultes trouvent souvent un avantage à être en relation avec des enfants et à confronter leurs intérêts aux leurs.

Une théorie écosystémique et développementale de la négligence⁶

⁶ Une version plus détaillée de ce modèle théorique se retrouve dans l'article de Lacharité, Éthier et Nolin (2006). Le lecteur est notamment invité à prendre connaissance du schéma intégrateur inclus dans l'article et reproduit ici.

Le PAPFC² repose sur une théorie écosystémique et développementale de la négligence qui définit ce phénomène comme suit :

Négligence :

carence significative, voire absence de réponse à des besoins d'un enfant reconnus comme fondamentaux sur la base des connaissances scientifiques actuelles ou, en l'absence de celles-ci (ou de consensus à propos de celles-ci), de valeurs sociales adoptées par la collectivité dont fait partie cet enfant.

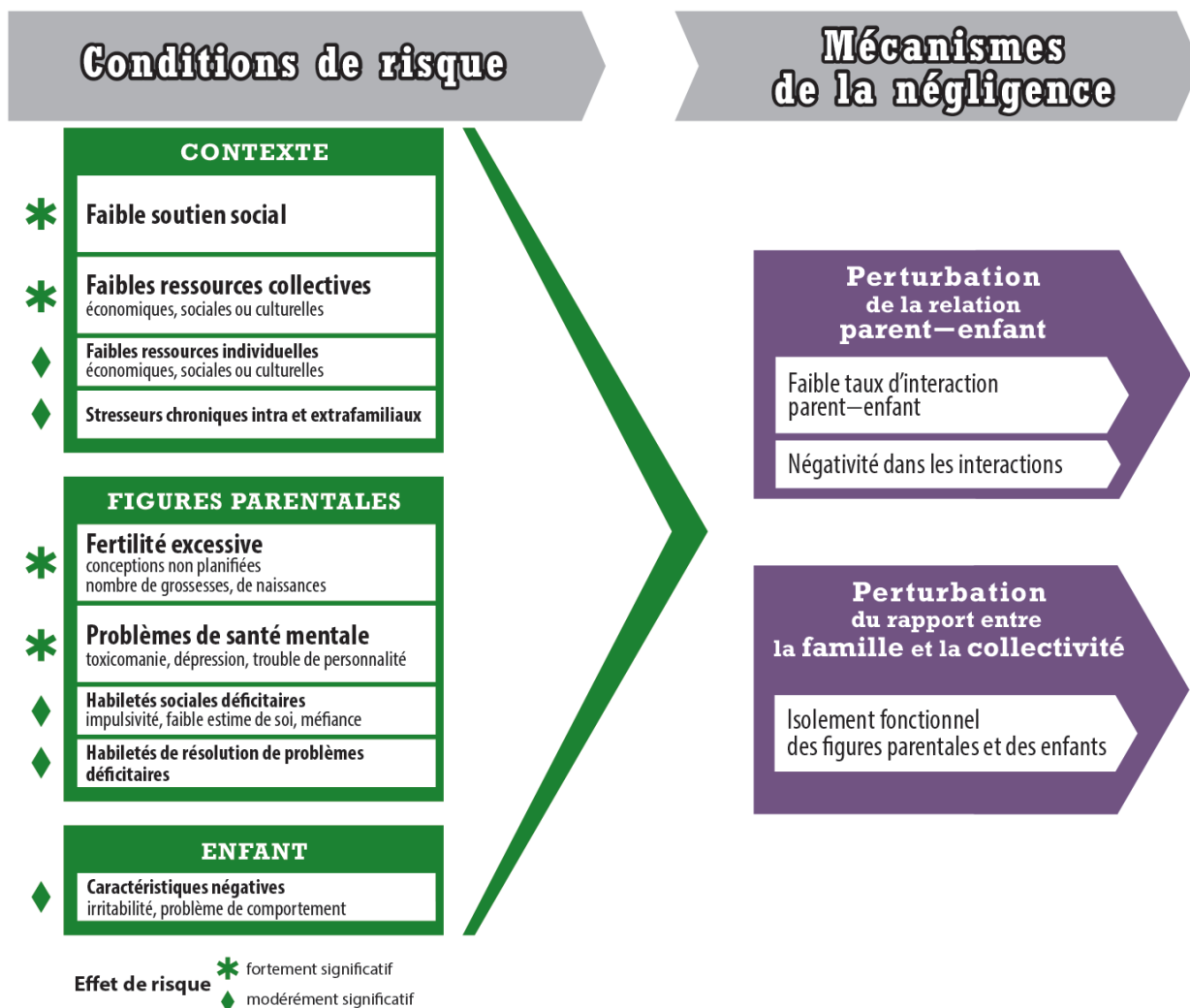


Figure 2 — Théorie écosystémique et développementale de la négligence envers les enfants (première partie) Lacharité et coll. (2006) reproduit avec permission.

La Figure 2 présente schématiquement les principaux éléments d'une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. D'une part, cette théorie précise les manifestations spécifiques de la négligence et les principaux mécanismes sur lesquelles elles reposent. D'autre part, elle décrit les conditions particulières de production de la négligence. Enfin, elle tente de circonscrire les principales conséquences pour l'enfant qu'entraîne une exposition à des situations de négligence.

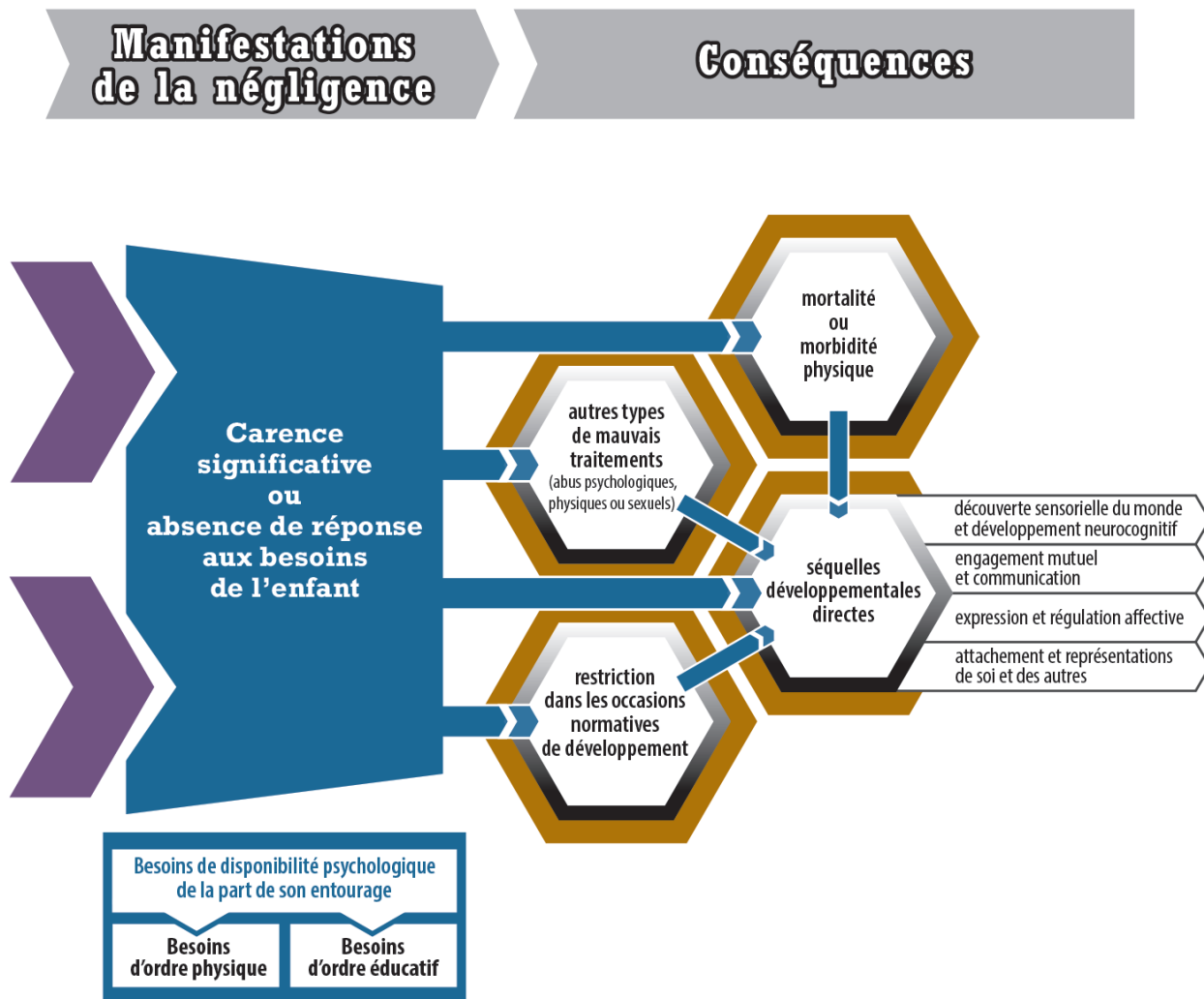


Figure 2 — Théorie écosystémique et développementale de la négligence envers les enfants (deuxième partie)
Lacharité et coll. (2006) reproduit avec permission.

3. Les fondements théoriques

Les manifestations et mécanismes de la négligence

Dans l'état actuel des connaissances scientifiques, les besoins fondamentaux des enfants, dont il est question dans la définition de la négligence, sont principalement d'ordre physique ou éducatif. Toutefois, la satisfaction de ces types de besoins repose sur un besoin primaire d'ordre psychologique : le besoin d'attention ou de disponibilité psychologique de la part de l'entourage de l'enfant.

Ces trois types de besoins — psychologique, physique ou éducatif — varient dans leur forme et leur intensité, notamment en fonction de la maturité (âge) de l'enfant. Cette carence ou absence de réponse à des besoins entraîne un risque significatif (voire la présence effective) de conséquences négatives, connues empiriquement ou reconnues socialement, pour le développement de cet enfant ou sa sécurité. Cette carence ou absence de réponse à des besoins de l'enfant est attribuable à une difficulté significative ou une incapacité (circonstancielle ou chronique) du réseau social proximal de l'enfant d'agir conformément aux normes minimales de soins physiques, psychologiques ou éducatifs tels que reconnues à l'intérieur de la collectivité dont cet enfant fait partie. Cette difficulté significative ou cette incapacité du réseau social proximal de l'enfant est, en premier lieu, imputable aux parents (ou tout autre adulte ayant la garde physique) de l'enfant. Toutefois, si ces derniers ne disposent pas de conditions minimales pour exercer de leurs responsabilités envers l'enfant, l'imputabilité de cette difficulté significative ou cette incapacité du réseau social proximal de l'enfant doit, en second lieu, être aussi « diffusée » à d'autres acteurs faisant partie des divers contextes de développement de l'enfant.

Deux mécanismes combinés produisent la négligence envers les enfants :

- Une perturbation de la relation entre les figures parentales et l'enfant, perturbation caractérisée par la présence d'un faible taux d'interactions et, dans les moments où il y a interaction entre eux, de conduites réciproques principalement négatives.
- Une perturbation du rapport entre la famille et la collectivité à laquelle elle appartient, perturbation principalement caractérisée par l'isolement « fonctionnel » des figures parentales et de l'enfant.

Les conditions de production de la négligence

Les conditions de production, ou plus précisément, de risque expliquant l'apparition et le maintien de ces deux mécanismes (et donc des situations de négligence) appartiennent à trois plans distincts : au contexte de vie des familles, aux caractéristiques des figures parentales et aux caractéristiques des enfants eux-mêmes. Les études sur la négligence montrent que les facteurs contextuels (absence de soutien social, faibles ressources économiques, culturelles et sociales sur les plans collectif et individuel) sont les principaux facteurs qui expliquent l'apparition de négligence dans les sociétés occidentales. L'autre catégorie de facteurs représente ceux liés à certaines caractéristiques des figures parentales (notamment une fertilité excessive et la présence de problèmes de santé mentale tels que les troubles de la personnalité, la dépression et la toxicomanie). Enfin, les enfants eux-

mêmes semblent jouer un rôle face à l'augmentation des risques de négligence notamment en présentant des caractéristiques négatives telles que l'irritabilité et la présence de troubles de comportement. Il faut souligner que les manifestations significatives de négligence résultent la plupart du temps d'une interaction entre ces trois catégories de facteurs. Toutefois, la présence de facteurs de risque à l'intérieur de l'une ou l'autre de ces catégories augmente les risques de conduites négligentes de la part des figures parentales, celles-ci n'entraînant pas nécessairement une situation confirmée de négligence envers l'enfant, notamment parce que des relais vers d'autres adultes sensibles peuvent être présents pour compenser ces conduites négligentes.

Les conséquences de la négligence sur l'enfant

Les conséquences de la négligence sur les enfants sont multiples. En fait, la négligence semble être la forme de mauvais traitements qui entraîne les conséquences les plus sérieuses pour l'enfant (Schumaker, Smith Slep et Heyman, 2001). Ces conséquences se situent principalement sur quatre plans :

- Une augmentation des risques de mortalité ou de morbidité sur le plan physique.
- Une augmentation des risques d'être exposé à d'autres formes de mauvais traitements.
- La présence de restrictions importantes à l'intérieur de l'environnement socio-éducatif limitant les expériences développementales normatives.
- Des séquelles développementales, directement attribuables à la négligence par les figures parentales, dans les domaines suivants : le fonctionnement sensoriel et neurocognitif; l'engagement mutuel et la communication; l'expression et la régulation affective; et l'attachement et les représentations de soi et des autres.

Il est important de souligner que les conséquences de la négligence sur les enfants ne sont pas uniquement liées à la perturbation de la relation parent-enfant, mais également à la perturbation du rapport entre la famille et sa collectivité. Cet « enfermement » social de la famille contribue notamment à augmenter le potentiel perturbateur de la relation parent-enfant, puisqu'il limite la présence de facteurs de protection ou de compensation dans cette situation. C'est en particulier ce qui distingue les situations de négligence d'autres situations impliquant, par exemple, des problèmes de toxicomanie ou de dépression d'un des parents.

Le modèle logique du PAPFC²



L'évaluation critique des interventions visant à contrer la négligence à l'intérieur des familles et ses effets développementaux sur les enfants arrive à deux constats :

- Il faut agir simultanément sur plusieurs cibles : l'enfant lui-même, les figures parentales, le groupe familial et la collectivité locale dans laquelle s'insère la famille. Intervenir face à la négligence signifie donc une intégration d'actions de type social/communautaire, éducatif et clinique. Les interventions s'attardant à une seule cible aux dépens des autres (par exemple, soutien psychosocial aux parents en l'absence d'une amélioration dans les conditions d'existence de la famille et d'un soutien direct à l'enfant) ont peu de chance d'être efficaces dans les situations de négligence.
- L'intensité, la cohérence et la durée du soutien professionnel ou formel et paraprofessionnel ou informel offert aux enfants et aux figures parentales constituent d'importants prédicteurs de succès de l'évolution positive des enfants négligés et de leurs figures parentales. A contrario, des services insuffisants (par rapport aux besoins des enfants et des parents), fragmentés et discontinus sont d'excellents prédicteurs du maintien voire, de l'augmentation des difficultés observées dans les familles aux prises avec la négligence.

Ces constats donnent lieu à trois principes fondamentaux dans le cadre des interventions visant à contrer la négligence :

principe 1 **contrer la négligence**

L'importance d'inscrire les interventions face à la négligence dans une logique de services intégrés sur le plan local.

4. Le modèle logique

L'intégration des services, autour des enfants négligés et des figures parentales responsables de leur bien-être, interpelle des acteurs dans l'ensemble des secteurs d'une collectivité locale (logement, emploi, éducation, santé, réadaptation, services sociaux, justice, etc.) et provenant de tous les niveaux de services (généraux/spécifiques, spécialisés et surspécialisés). En conséquence, la pratique qui consiste à confier un enfant victime de négligence (et sa famille) à un intervenant et de lui demander d'évaluer la situation et d'agir seul de son côté est contre-indiquée.

principe 2 contrer la négligence

La nécessité d'avoir un cadre commun pour comprendre les besoins des enfants et le partage des responsabilités par les adultes appartenant à l'entourage de ces derniers.

En conséquence, les pratiques qui font l'économie, voire empêchent la construction d'un portrait global des besoins d'un enfant, sont contre-indiquées. Même chose pour les pratiques qui déresponsabilisent ou disqualifient les figures parentales au profit d'autres catégories d'adultes ayant également une responsabilité envers l'enfant (par exemple, des professionnels).

principe 3 contrer la négligence

La nécessité d'intervenir directement auprès des enfants négligés.

Les enfants négligés nécessitent non seulement que l'on mette en place des actions cliniques spécialisées pour répondre aux multiples défis qu'ils présentent sur les plans cognitif, langagier, affectif et social, mais également des actions sociales et éducatives pour leur offrir des contextes normatifs à l'intérieur desquels ils ont l'occasion de vivre, comme n'importe quel autre enfant de la collectivité, des expériences alternatives et complémentaires à ce que leur offre leur famille (introduction de facteurs de protection dans leur vie).

En tenant compte de ces principes, le PAPFC² vise à remplir trois fonctions essentielles face à la problématique de la négligence envers les enfants :

*3 fonctions
essentielles
du PAPFC²*

- 1 Offrir aux pères et aux mères un ensemble de services leur permettant d'améliorer et de consolider leur disponibilité psychologique envers leurs enfants et de soutenir des conduites responsables et sensibles en regard des besoins de base de ces derniers.
- 2 Offrir aux enfants un ensemble de services visant à soutenir leur développement global à l'intérieur de leurs divers milieux de vie.
- 3 Offrir aux parents et aux enfants un ensemble de services leur permettant d'améliorer leur rapport à la collectivité sociale et institutionnelle (en termes de conditions de vie, d'insertion, d'affiliation et de pouvoir d'agir).

La Figure 3 décrit les principaux éléments du modèle logique du PAPFC². Un modèle logique constitue la structure d'un programme. Il décrit notamment la théorie de l'action sur laquelle repose ce dernier. Il s'agit d'hypothèses qui mettent en lien les résultats attendus (à court et à long terme) chez les usagers et les mécanismes mis en branle par le programme. Sur ce plan, un modèle logique doit identifier les effets intermédiaires ou médiateurs qui expliquent les résultats ultimes (ou distaux) attendus. Dans le cas du PAPFC², ces résultats ultimes ont évidemment à voir avec la réduction significative, voire l'élimination, de la négligence des besoins développementaux des enfants. Ainsi, à long terme, le PAPFC² vise à améliorer la compétence des figures parentales à répondre aux besoins développementaux de leurs enfants, à mobiliser les ressources, le soutien et l'aide nécessaire à l'exercice de ces compétences et à orchestrer de manière cohérente la vie de l'enfant dans les divers milieux auxquels il participe. Il vise également à améliorer significativement l'adaptation psychologique et sociale des enfants. Et, finalement, il vise à briser le cycle intergénérationnel qui augmente les risques que les enfants ayant été négligés reproduisent avec leurs propres enfants le même genre de contexte de développement auquel ils sont actuellement exposés. Ces résultats ultimes doivent s'appuyer sur des résultats intermédiaires, ils ne peuvent être obtenus directement. Le modèle logique du PAPFC² postule que les résultats directement observables découlant de l'application du programme sont l'amélioration des conditions objectives de vie des enfants et des figures parentales, l'amélioration du soutien à l'exercice du rôle parental, l'amélioration de la disponibilité psychologique des figures parentales à l'égard des besoins de leurs enfants et de leurs pratiques envers ces derniers, l'amélioration de la collaboration entre la famille et les professionnels ainsi qu'entre les professionnels eux-mêmes autour de la famille et l'amélioration du fonctionnement des enfants dans leurs divers milieux de vie (famille, relations avec les pairs, service de garde, école, etc.).

Ces résultats directs ou proximaux sont liés à la mise en oeuvre d'un processus d'intervention englobant la façon dont l'analyse des besoins développementaux des enfants est faite jusqu'à l'élaboration de structures de coordination des services spécifiques. Ce processus d'intervention constitue la série d'actions qui doivent être posées pour obtenir les résultats attendus.

Le modèle logique du PAPFC² identifie également les ressources spécifiques que le programme met à la disposition des enfants et des figures parentales. Il s'agit principalement de ressources humaines ayant une expertise dans divers domaines de la santé, des services sociaux, de l'éducation et de l'action communautaire. Il est important de noter ici que le PAPFC² ne suppose pas le développement de « technologies » biomédicales, comportementales, psychologiques, éducatives ou sociales « spéciales ». Il postule que la nature des compétences des professionnels et des paraprofessionnels de même que la nature des services qu'ils offrent constituent des réponses adéquates aux besoins des enfants négligés et de leurs figures parentales. Le problème ne réside donc pas dans le contenu des services, mais plutôt dans le contexte dans lequel ils sont offerts par les professionnels et acceptés par les enfants et les parents. Ce contexte en-

**buts
du programme**

4. Le modèle logique

Que les enfants vivent auprès d'adultes qui sont en mesure de porter attention et de répondre adéquatement à leurs besoins (en fonction de leur âge et de toute autre caractéristique personnelle).

Que les adultes de l'entourage des enfants s'entendent sur le partage des responsabilités qu'ils ont à l'égard de ces derniers et collaborent pour assurer leur bien-être et leur développement optimal.

**population
cible**

Les enfants (et leurs principales figures parentales) qui sont caractérisés par les trois conditions suivantes :

1. Le développement ou la sécurité des enfants sont considérés comme étant « préoccupants », voire compromis, en raison du fait qu'ils vivent dans des familles à l'intérieur desquelles les figures parentales éprouvent des difficultés significatives à remplir les responsabilités attendues d'elles sur le plan physique, éducatif ou affectif.
2. L'accès à un ensemble de services généraux ou spécifiques fournis aux enfants eux-mêmes ou à leur famille ne permet pas d'améliorer la situation ces derniers.
3. L'orientation générale retenue pour ces enfants est le maintien dans la famille et le soutien aux parents.

**ressources
du programme**

L'équipe d'intervention comprend des intervenants sociaux, des psychoéducateurs et des psychologues (du Centre Jeunesse ou du CSSS), des intervenants communautaires et des paraprofessionnels (d'organismes partenaires du CSSS ou du Centre Jeunesse) et tout autre professionnel de la collectivité jugé pertinent.

Un soutien logistique et financier pour faciliter, le cas échéant, la participation des familles aux activités du programme (transport, gardiennage, etc.) et la participation des agents du programme.

**activités
du programme
(moyens déployés)**

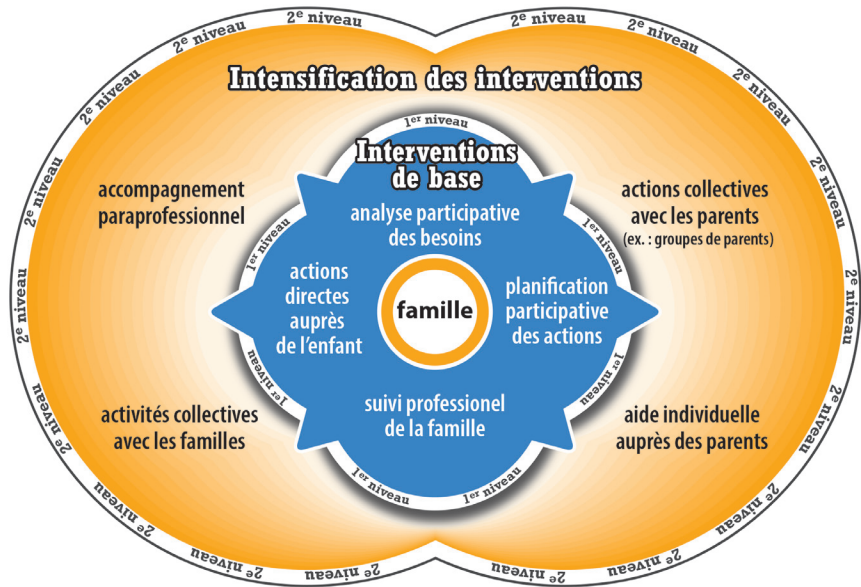


Figure 3 — Modèle logique du PAPFC² (première partie)

Réaliser, en collaboration avec les parents et les autres adultes significatifs de l'entourage, une analyse des besoins des enfants et des parents en termes des trois fonctions du PAPFC².

Élaborer des plans d'intervention, un plan de services et une entente contractuelle qui contiennent des objectifs abordant chacune des trois fonctions du PAPFC².

Fournir aux familles un soutien professionnel individualisé basé sur l'application de principes d'aide efficace avec des personnes vulnérables.

Diriger les enfants et les parents vers des services généraux/spécifiques, spécialisés ou sur-spécialisés correspondant aux besoins identifiés et offrir un accompagnement individualisé dans la provision de ces services.

Mettre en place des rencontres de groupes de parents abordant des thématiques associées aux trois fonctions du PAPFC² et fondées sur des principes d'animation efficace avec des personnes vulnérables.

Mettre en place des activités collectives d'entraide et de socialisation pour les parents et les enfants.

Mettre en place un accompagnement paraprofessionnel des familles (par exemple, les parents soutiens).

Mettre en place une structure de gestion permettant de coordonner les actions et de les ajuster en fonction des rétroactions fournies par les enfants et les parents.

Les conditions d'existence des familles s'améliorent pour permettre aux enfants et aux parents de disposer de ressources nécessaires au maintien de leur santé et de leur bien-être et d'avoir du pouvoir sur leur vie.

Les figures parentales disposent du soutien social nécessaire à l'exercice de leurs responsabilités auprès de leurs enfants. Ce soutien correspond à la nature des besoins manifestés par les parents (donc suffisamment intense, cohérent et continu).

La disponibilité psychologique des figures parentales de même que les conduites responsables et sensibles à l'égard des besoins de leurs enfants s'améliorent.

La collaboration entre les figures parentales et les professionnels et le partenariat interétablissement permettent un partage cohérent des responsabilités à l'égard de l'enfant.

Le fonctionnement psychosocial et cognitif des enfants s'améliore à l'intérieur de leurs divers milieux de vie.

Les figures parentales démontrent, de manière stable, une compétence à répondre aux besoins de leurs enfants, à mobiliser les ressources (sur le plan personnel, social, économique), à mobiliser le soutien et l'aide nécessaires en fonction des besoins de ces derniers et de leurs besoins personnels et à orchestrer de manière cohérente la vie de leurs enfants dans les divers milieux de vie auxquels ils participent.

Le développement global et l'adaptation psychosociale des enfants s'améliorent.

Le cycle de la négligence et de l'abus est brisé au moment où les enfants deviennent eux-mêmes des adultes et des parents.

objectifs liés
aux **processus**
d'intervention

objectifs liés
aux **résultats**
proximaux
du programme
(court terme)

objectifs liés aux
résultats distaux
du programme
(long terme)

Figure 3 — Modèle logique du PAPFC² (deuxième partie)

4. Le modèle logique

globe l'intensité, la durée et la continuité des services offerts, mais aussi les obstacles à la mise en place de cette intensité, durée et continuité. Les ressources du programme sont également de nature logistique et financière de manière à permettre un dégagement adéquat des agents du programme et à soutenir activement la participation des familles aux diverses activités.

Le modèle logique du PAPFC² souligne également les « indications » du programme. Il s'adresse particulièrement aux familles présentant une problématique de négligence ou de risque de négligence suffisamment importante ou chronique pour justifier l'intensité, la durée et la continuité de services offerts. En fait, s'il était possible de transposer la négligence sur un continuum allant des situations les plus légères aux situations les plus lourdes, le PAPFC² est particulièrement indiqué pour les situations « midrange » ou mitoyennes. Deux facteurs clés sont donc à considérer dans la sélection des familles. Le premier a trait à la réponse des enfants et des figures parentales aux services « courants » (services de garde, services sociaux de base, programmes de prévention sélective tels que les services intégrés en périnatalité et petite enfance auprès des familles vivant en contexte de vulnérabilité, etc.) qui leur sont offerts. Si ces services ne parviennent pas à susciter des améliorations notables dans la situation de certains enfants et de leurs figures parentales, ceux-ci deviennent des candidats au programme. D'autre part, il faut aussi examiner l'autre extrémité du continuum. Si la situation est à ce point détériorée qu'elle implique un retrait « permanent » de l'enfant de sa famille d'origine, le PAPFC² est évidemment contre-indiqué. Le second facteur est donc le degré de détérioration du milieu familial. Cela étant dit, il reste une large bande mitoyenne qui possède comme frontières, d'un côté, des lacunes dans les résultats attendus aux services courants et, de l'autre côté, une orientation de maintien à domicile de l'enfant et de soutien à sa famille.

L'âge des enfants cibles n'est pas *a priori* un critère de sélection de la population cible du PAPFC². Pour des raisons de cohérence interne, le PAPFC² s'adresse à des familles ayant des enfants d'âge préscolaire et scolaire (entre 1-2 ans et 9-10 ans). Toutefois, rien n'empêche que là où le nombre le justifie, des applications spécifiques du programme s'adressent plus particulièrement à des familles ayant un poupon ou des adolescents. Plusieurs éléments du contenu du programme devraient être ajustés à la réalité qu'impose la présence d'enfants de ces groupes d'âge. La logique derrière le fait de limiter l'étendue d'âge des enfants cibles est que plusieurs activités proposées par le PAPFC² regroupent des parents et des familles (groupe de parents, activités collectives). D'une part, les dynamiques d'entraide et de collaboration sont plus faciles à susciter lorsqu'il existe une certaine uniformité dans le type d'expériences que vivent les parents. L'âge des enfants est un puissant organisateur de ces expériences. D'autre part, le degré de flexibilité des agents du programme n'est pas infini. Peu d'intervenants possèdent des connaissances et des expériences leur permettant d'être à l'aise autant avec des situations impliquant des jeunes bébés qu'avec des situations impliquant des adolescents. Évidemment, cette limite peut être contournée par la collaboration entre intervenants (par exemple, grâce à la coanimation).

L'orientation et la référence des familles au PAPFC²

5

La première action du PAPFC² a lieu lors de la réception d'une référence au comité de programme (voir section sur la structure de gestion pour une description des mandats et responsabilités du comité de programme). La raison d'être de ce programme est de se pencher sur les besoins développementaux des enfants et d'améliorer la réponse que les membres de leur entourage immédiat offrent à ceux-ci. Ainsi, il est primordial que la démarche d'orientation et de référence repose sur une compréhension partagée de ces besoins et de la réponse de l'entourage à ceux-ci.

¹ Tout au long de ce chapitre, les termes « évaluation » et « analyse » sont considérés comme étant distincts et réfèrent à des actions différenciées. Le terme « évaluation » fait référence à une action spécialisée, centrée sur les connaissances et la perspective d'un professionnel (travailleur social, psychologue, médecin, infirmière, etc.), visant à décrire la situation d'une personne (ou d'une famille) à partir de cadres conceptuels spécifiques proposant des repères normatifs. Dans ce sens, une évaluation est donc un acte effectué par un professionnel compétent dans le but de fournir une information spécialisée sur un ou des aspects spécifiques du fonctionnement d'une personne. Cette dernière participe à l'évaluation en tant que source d'information pour le professionnel.

À l'opposé, nous utilisons le terme « analyse » pour faire référence à une action qui implique l'intégration de diverses perspectives (incluant celle des professionnels lorsqu'ils font leur évaluation, mais aussi celle de la personne et de ses proches) dans le but de comprendre globalement la situation de cette dernière. Dans ce sens, une analyse des besoins d'un enfant est donc un acte collectif qui repose sur le croisement de multiples sources d'information et sur la réflexion conjointe suscitée par celles-ci. L'objectif n'est pas d'expliquer une situation à partir de repères normatifs (même si cela peut faire partie des éléments qui sont pris en compte); c'est plutôt de construire collectivement un portrait de celle-ci, d'établir collectivement des priorités et de générer collectivement des idées d'action cohérente.

Les plans d'intervention et les plans de services doivent donc faire état de ces besoins, de la capacité des parents à répondre à ceux-ci et des caractéristiques de l'environnement familial et social, éléments directement liés aux trois fonctions du PAPFC². En fait, il s'agit ici de passer d'une logique d'évaluation¹ centrée sur les risques ou les dangers qu'encourt un enfant dans une situation particulière à une logique d'analyse¹ centrée sur les besoins de ce dernier. Cette translation permet, d'une part, de replacer l'enfant au centre des préoccupations et des actions et, d'autre part, d'évoquer dès le départ ce pourquoi un enfant a été considéré comme étant victime de négligence ou comme étant à risque de l'être.

Le cadre de référence sur lequel s'appuie l'analyse des besoins des enfants négligés est celui développé par Ward et ses collègues² (voir Figure 4). Ce cadre écosystémique postule que le bien-être d'un enfant résulte de l'interaction entre les besoins développementaux qu'il ressent à chaque période de sa vie, la capacité des adultes de son entourage immédiat (notamment ses figures parentales) à percevoir et répondre de manière

² Voir Ward, H., Rose, W. (2002). *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London : J. Kingsley.

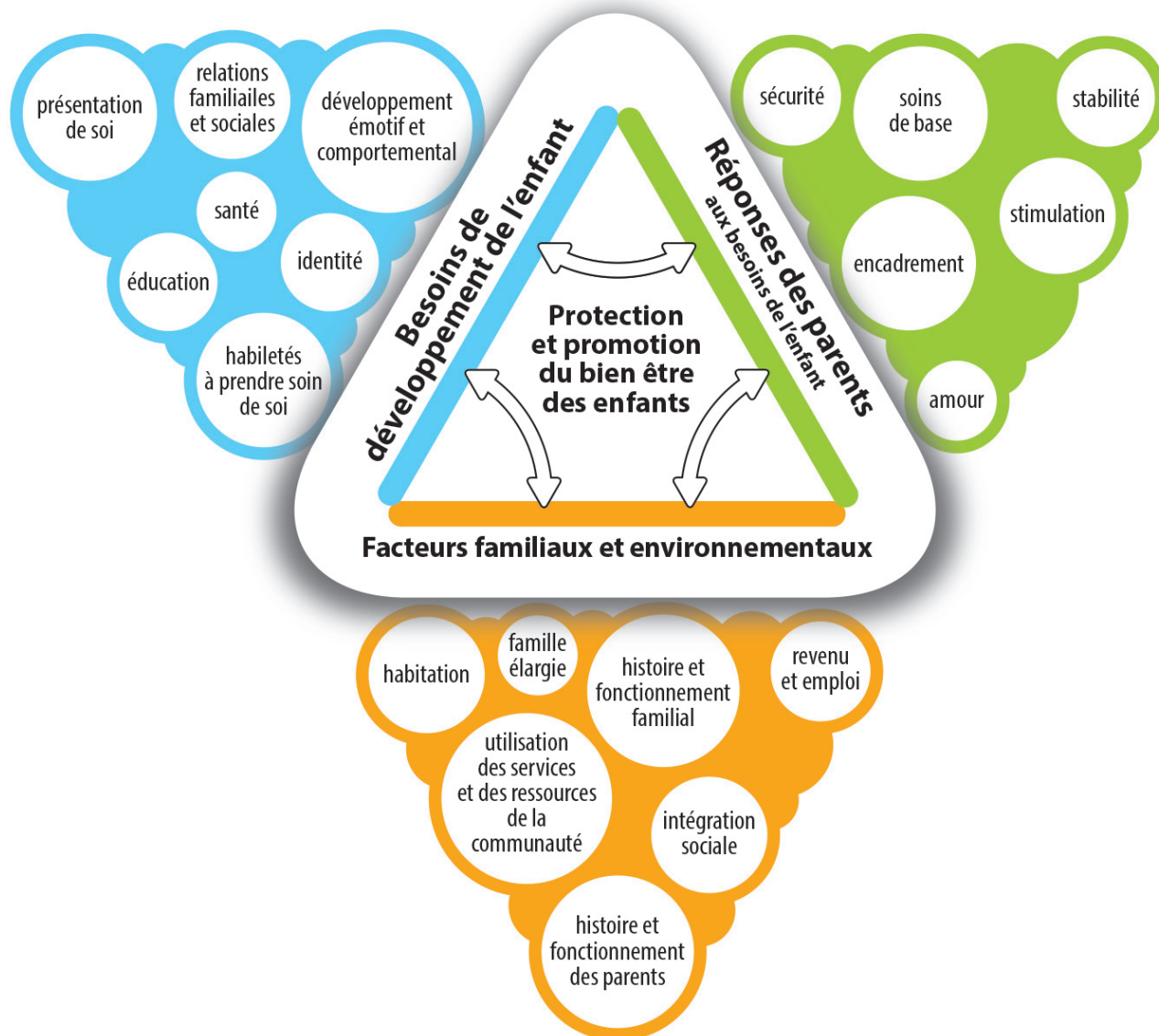


Figure 4 — Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants (adapté de Chamberland, Lacharité et coll., 2012, et de Ward et Rose, 2002).

³ Voir Chamberland, C., Lacharité, C., Clément, M.-È., Dufour, S., Lemay, L., Lessard, D., Bouchard, V., Plourde, S., Fafard, G., Ludvik, M., Léveillé, S. & Larocque, R. (2012). *Recherche évaluative de l'initiative AIDES*. Rapport de recherche. Stratégie nationale de prévention du crime du gouvernement du Canada et du Ministère de la Sécurité publique du Québec.

C'est notamment à l'intérieur du développement de l'initiative AIDES qu'ont été distingués les termes « évaluation » et « analyse » tels qu'il sont décrits dans une note précédente.

socialement appropriée à chacun de ses besoins et de la qualité de l'environnement qui fournit à l'enfant et aux adultes les ressources nécessaires pour faciliter cette forme de rapport entre eux (l'Annexe 4 décrit chacun des éléments de ce cadre d'analyse écosystémique). Au Québec³, cette approche a été adaptée et formalisée sous le vocable AIDES, acronyme signifiant « Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité ». Même si cette approche des besoins de l'enfant peut être appliquée dans diverses problématiques (abus sexuels, troubles de comportement, troubles du spectre de l'autisme, etc.), c'est face à la problématique de la négligence que cette initiative a été développée en sol québécois. Il y a donc des liens étroits entre les principes fondamentaux sur lesquels repose l'initiative AIDES et ceux sur lesquels s'appuie le PAPFC².

Des outils spécifiques existent pour soutenir l'évaluation et l'analyse des besoins d'un enfant dans ce cadre⁴. L'application du PAPFC² n'exige pas l'utilisation formelle de ces outils. Toutefois, elle exige que les démarches d'orientation des cas (que celles-ci proviennent d'un CJ ou d'un CSSS) soient examinées à la lumière d'un cadre conceptuel similaire. Il s'agit de s'assurer que les références au programme soient formellement soutenues par des informations de qualité ayant trait aux besoins développementaux des enfants référés, aux capacités des adultes ayant la responsabilité d'en prendre soin, de répondre adéquatement à ceux-ci et des ressources et des obstacles dans l'environnement familial et social qui interfèrent avec la réponse à ceux-ci. Il s'agit aussi de s'assurer que cette démarche d'analyse des besoins et de planification des actions repose dès le départ sur la participation des familles⁵.

Par exemple, dans le cas d'une référence provenant d'un CJ, la mesure volontaire devrait faire état non seulement des conduites que le ou les parents doivent changer, mais également des besoins développementaux spécifiques de l'enfant qui sont compromis par la situation actuelle. L'objectif ultime de la mesure est non pas que la conduite parentale s'améliore⁶, mais plutôt que les besoins développementaux de l'enfant soient répondus. Pour ce faire, la mesure propose de passer par une amélioration ou une transformation de certaines conduites parentales et de certains facteurs environnementaux. De plus, cette mesure devrait faire état des éléments de l'environnement familial et social qui semblent interférer avec la capacité des parents à répondre adéquatement aux besoins développementaux identifiés. Ces éléments constituent d'autres cibles d'intervention face auxquelles le PAPFC² peut apporter une contribution. Il en va de même dans le cas d'une référence provenant d'un CSSS, mais en tenant compte de la logique institutionnelle propre à ce type d'établissement.

L'autre aspect à considérer dans l'orientation des situations de négligence ou de risque de négligence référées au PAPFC² est l'importance d'utiliser une approche participative avec les principaux adultes qui ont la responsabilité de l'enfant. Les deux mécanismes qui produisent les situations de négligence — le fait que les parents possèdent une « théorie implicite » des besoins de leur enfant qui diffère significativement des standards de soin et d'éducation en vigueur dans notre société et le fait que les membres de la famille sont fonctionnellement isolés des ressources de leur collectivité — renvoient nécessairement à des actions de soutien qui doivent éviter de « tomber dans le piège » en renforçant les problèmes mêmes qu'elles visent à changer. Une démarche d'évaluation, d'analyse et d'orientation qui se fait sans une participation vigoureuse des parents et des enfants ciblés représente un événement qui reproduit, dans la vie de ces personnes, les obstacles auxquels ils font face dans leur univers (imposition de normes extérieures vécue comme étant arbitraire, mise en relief de la distance sociale confirmant et renforçant la fracture dans le rapport de la famille à sa collectivité, etc.). Une approche participative de l'analyse des besoins développementaux des enfants n'est pas seulement une idée séduisante, c'est une nécessité dans les situations de négligence. Ce type d'approche avec les enfants et leurs parents permet de faire en sorte que

⁴ Pour des outils d'évaluation clinique en négligence, voir : Turcotte, G., Pilote, C. Châteauneuf, D., Lamonde, G. & Young, S. (2012). *Inventaire des outils cliniques en négligence : Rapport final au MSSS*. Québec : CJQ-IU.

En ce qui a trait à des outils d'analyse écosystémique des besoins de développement de l'enfant, l'initiative AIDES a adapté des outils tels que le Core Assessment (Cahier d'analyse des besoins de l'enfant – CABE), le Initial Assessment (Grille d'analyse préliminaire des besoins de l'enfant) et le Common Assessment (Grille commune d'analyse des besoins de l'enfant).

⁵ Voir à ce sujet : Lacharité, C. (2009). Approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité et J.P. Gagnier (Éds), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 157-182). Montréal : Chenelière Éducation.

⁶ On peut, en effet, penser à certaines situations où l'on demande aux parents de modifier leur conduite sans nécessairement que cela se traduise par une amélioration de la réponse aux besoins développementaux des enfants. Par exemple, lorsqu'une mesure prévoit que le parent qui consomme des drogues et en fait le trafic à la maison en présence des enfants cesse cette pratique. Ce parent peut se soumettre superficiellement à cette exigence et ne rien changer d'autre dans son rapport aux enfants.

5. L'orientation et la référence des familles

l'analyse participative et la planification constituent en soi une intervention pour leur permettre de commencer à objectiver leurs besoins, c'est-à-dire de commencer à les examiner sous des angles différents de ceux qu'ils emploient d'habitude et d'expérimenter avec les conséquences de ce regard nouveau sur eux-mêmes et leur situation.

La centration sur les besoins développementaux des enfants négligés ou à risque de l'être, de même que la participation active de ces derniers (lorsqu'ils sont suffisamment âgés) et des adultes de leur entourage dans la démarche d'analyse, constituent une transposition des principes sur lesquels repose le PAPFC² dans le domaine spécifique de l'évaluation des situations de négligence. Il serait donc incohérent d'implanter le PAPFC² sans examiner de près la démarche d'orientation et de référence ayant cours à l'intérieur des établissements partenaires. La démarche de référence ou de recrutement des familles doit donc s'appuyer sur des mesures visant à orienter la façon dont les situations sont évaluées et analysées. Par exemple, en élaborant un protocole de référence ou de recrutement qui demandent des informations sur les besoins développementaux des enfants, les capacités parentales et la qualité de l'environnement et, lorsque cela est justifié, d'élaborer des plans de services qui s'appuient sur les mêmes éléments.

Comme le PAPFC² s'inscrit dans une logique de développement et d'implantation de services intégrés en négligence, il est essentiel qu'il soit adapté aux procédures institutionnelles et au processus clinique en matière de prise en charge des demandes de services ou des signalements de sécurité et de développement compromis chez l'enfant. Au Québec, des lois encadrent ces procédures et processus, notamment en ce qui concerne l'obligation de produire un plan d'intervention (PI) pour tout suivi requis par un professionnel de la santé et des services sociaux et un plan de services individualisés (PSI) lorsque la situation d'un enfant et de ses parents requiert l'implication directe de professionnels de deux établissements ou plus. Le PAPFC² ne modifie évidemment pas ces obligations. Toutefois, le programme convie les professionnels assujettis à celles-ci à procéder à ces formes de planification des interventions et des services à partir d'une centration sur les besoins des enfants dont l'analyse est effectuée de manière participative avec leurs parents et les autres personnes pertinentes.

Par contre, la référence d'une famille au PAPFC² exige la mise en place d'une procédure qui va souvent au-delà de ces plans d'intervention et de services individualisés. Une démarche spécifique au PAPFC² doit donc être établie pour permettre aux professionnels qui sont responsables du suivi des familles dans les établissements de services, à leurs partenaires dans l'équipe du programme et à leurs collaborateurs intersectoriels de réaliser ces PI/PSI. Cette démarche doit aussi permettre à l'équipe du PAPFC² de ratifier avec les parents une entente spécifique portant sur leur participation et celle de leur enfant aux activités du programme. Cette entente contractuelle sert à faire les liens entre les démarches de PI/PSI (qui peuvent couvrir des aspects plus larges et plus formels que ceux abordés par le PAPFC²) et les activités du programme. Par exemple, une démarche

de PSI exige que l'ensemble des partenaires impliqués autour d'un enfant et de sa famille participe activement à l'élaboration de ce plan. Dans le cas d'une entente contractuelle spécifique au PAPFC², ce sont principalement les agents professionnels directement impliqués dans les activités prévues qui devraient participer à ce travail.

Bref, il y a manifestement des recoupements importants entre la démarche de PSI et celle permettant de produire une entente contractuelle dans le cadre du PAPFC². C'est pourquoi le comité de coordination local (voir la section sur les structures de gestion du programme) a la tâche de définir la manière dont ces démarches seront coordonnées et appliquées (voire même littéralement superposées) sur leur territoire.

La description des activités du PAPFC²



Dans le cadre du PAPFC², plusieurs types d'activités sont prévues : une analyse participative des besoins des enfants de même qu'une planification participative des actions dans une perspective écosystémique, un soutien professionnel individualisé, des actions directes auprès des enfants, des actions individuelles et collectives auprès des parents et des familles et un accompagnement paraprofessionnel (voir Figure 5). Ces activités sont organisées de manière hiérarchique afin de permettre leur application flexible en fonction des besoins priorités dans la démarche d'analyse participative.

Le centre de la Figure 5 est occupé par le terme « famille » plutôt que par le terme « enfant ». Cela est évidemment intentionnel de notre part. La cible première du PAPFC² est l'enfant à l'intérieur de sa famille et non pas l'enfant tout seul, conçu comme un être abstrait et sans lien avec le milieu primaire dans lequel il évolue. En plaçant le terme « famille » au centre des activités proposées par le PAPFC², cela inclut évidemment l'enfant. Mais pas en premier lieu l'enfant en tant qu'usager des institutions de services; c'est plutôt l'enfant tel qu'il est investi, perçu, connu, rêvé, etc. par ses parents et les autres adultes de son entourage immédiat. Trop souvent, lorsqu'on fait référence aux enfants dans les politiques publiques et les programmes d'intervention, on évoque ces derniers en lien avec les logiques institutionnelles qui entrent en jeu. Ainsi, l'enfant devient, par exemple, un élève ou un patient de services de santé. Cela entraîne des conséquences importantes à l'égard de la conception que l'on a des parents et du lien parent-enfant. Ainsi, les parents deviennent insidieusement des parents d'élèves ou de patients. Le choix de placer la famille au centre du

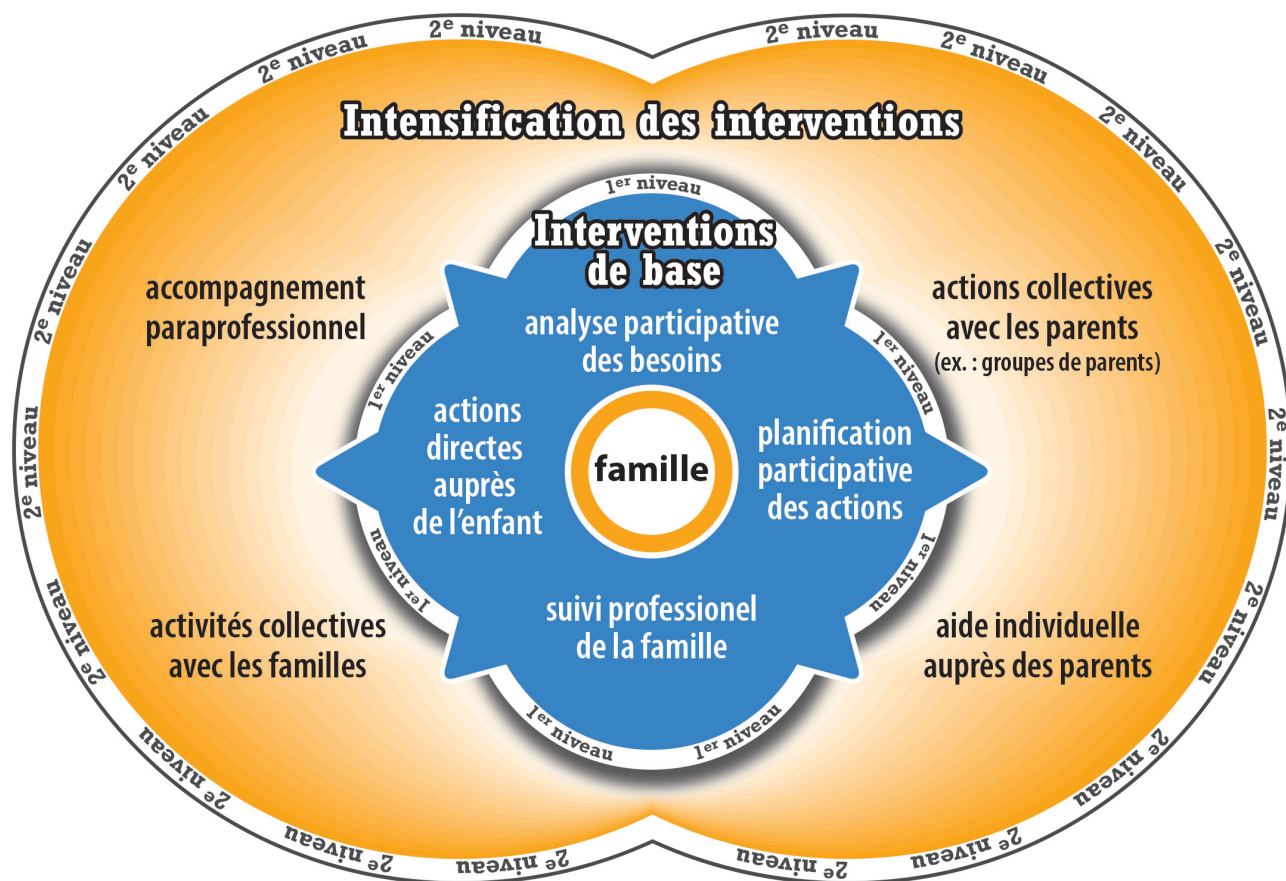


Figure 5 — Description des activités du PAPFC².

PAPFC² est motivé par l'intention de contrer ce type de glissement qui autorise parfois les professionnels à s'immiscer entre l'enfant et ses parents et à déplacer le centre de gravité de ce lien vers la relation enfant-professionnel. Le parent devient ainsi un accessoire à cette relation. Dans le cadre du PAPFC², jamais l'enfant n'est « pensé » sans que les figures parentales soient directement engagées dans cette démarche réflexive.

Ainsi, l'analyse participative des besoins (décrite au chapitre précédent) de même que la planification participative des actions pertinentes constituent la porte d'entrée du programme. C'est cette analyse qui permet de déterminer la forme et le contenu des autres activités prévues au programme. Le soutien professionnel individualisé et les actions directes auprès du ou des enfants constituent des activités « imposées » ou obligatoires pour toutes les familles participantes et doivent se poursuivre aussi longtemps que dure le suivi à l'intérieur du programme. Les actions individuelles et collectives auprès des parents et l'accompagnement paraprofessionnel sont, de leur côté, des activités « suggérées » et facultatives, lorsqu'une intensification de l'intervention est indiquée sur la base de l'analyse des besoins de chaque enfant et de leur famille. Cela ne signifie pas que cette dernière catégorie d'activités est laissée aux décisions arbitraires des usagers ou des agents du programme. Ces activités doivent cependant

être négociées et justifiées en fonction de la situation des familles. Dans le contexte de la protection de la jeunesse, elles peuvent même être imposées. Toutefois, cette imposition doit être révisée régulièrement (comme d'ailleurs toute autre forme d'imposition dans ce contexte d'intervention).

L'organisation hiérarchique des activités du programme détermine également les priorités et la somme d'énergie qui doit être investie dans son implantation. Par exemple, il est inutile de mettre beaucoup d'efforts à implanter des rencontres de groupes de parents ou des activités d'accompagnement paraprofessionnel si aucun effort n'a été fait pour implanter des procédures d'analyse des besoins des enfants, pour s'assurer que le soutien professionnel offerts à ces derniers et à leurs parents rejoint les principes cliniques proposés par le programme et pour planifier des actions directes envers les enfants sur les plans éducatif, social ou clinique. Par contre, ne prévoir aucun effort pour organiser des groupes de parents ou une structure d'accompagnement paraprofessionnel placerait une pression indue sur les activités de soutien professionnel individualisé et les actions directes envers les enfants dans le cas des familles qui requièrent un régime de services et de soutien plus intense.

Ceci étant dit, l'expérience montre que c'est l'organisation des activités associées aux groupes de parents et à l'accompagnement paraprofessionnel qui constituent les marqueurs les plus visibles ou tangibles du programme auprès des familles, des agents du programme eux-mêmes et des autres membres de la communauté professionnelle. Le démarrage officiel du programme sur un territoire coïncide souvent avec l'implantation de l'une ou l'autre (ou les deux) de ces activités auprès des usagers du programme nécessitant une intervention plus intense. Il ne faut simplement pas oublier que le PAPFC² ne se réduit pas à la réalisation de ces deux activités et que celles-ci doivent s'appuyer et être coordonnées avec les autres activités de base du programme. Référer une famille au PAPFC² ne signifie pas de la référer à un groupe de parents ou à une mesure d'accompagnement paraprofessionnel. Cela signifie la référer à une façon particulière d'analyser la situation spécifique de l'enfant et de sa famille, à une forme particulière de pratique professionnelle individualisée en direction de celui-ci et de ses figures parentales et, le cas échéant, à un groupe de parents et à une ressource d'accompagnement paraprofessionnel.

L'intensité de l'exposition au programme (le nombre d'activités auxquelles participent les membres de la famille et la durée) peut donc être modulée en fonction de la nature des besoins à l'entrée du programme et de l'évolution de la situation de la famille. En général, le programme s'étend sur une période minimale de 18 à 24 mois. Pour certaines familles, il pourrait être moins long tandis que, pour d'autres, il pourrait aller au-delà de cette période. Ce sont les plans d'intervention, le plan de services et l'entente contractuelle spécifique au programme (et la révision de ceux-ci), qui déterminent la configuration de ce dernier pour chaque famille. Ce chapitre décrit les diverses activités d'intervention qui se mettent en place, suite à l'analyse participative des besoins et la planification participative des actions.

Jamais l'enfant n'est « pensé » sans que les figures parentales soient directement engagées dans cette démarche réflexive.

Tableau 1 — Principes de soutien et d'aide efficace
dans la relation parent-professionnel
(adaptés de Dunst, Trivette et Deal, 1988, 1994)

principes de soutien

1. Le soutien est plus efficace quand le professionnel adopte une attitude positive et invitante (désir sincère de prendre soin de l'autre, de lui rendre service, chaleur, encouragement). Lorsque le professionnel est perçu comme agissant par gentillesse ou par générosité, le soutien est considéré de manière plus favorable.
2. Le soutien a plus de chances d'être reçu favorablement si le professionnel offre du soutien plutôt que d'attendre qu'on lui demande. La sensibilité du professionnel aux messages verbaux et non verbaux du parent est une qualité essentielle pour pouvoir agir de façon appropriée. Le soutien est perçu comme étant plus efficace lorsque le professionnel offre un soutien qui correspond à un besoin ressenti par le parent.
3. Le soutien est plus efficace quand le professionnel permet que le processus de décision soit clairement contrôlé par le parent. Cela inclut les décisions à propos des besoins à satisfaire et des buts à atteindre, des moyens utilisés et, en bout de ligne, de l'acceptation ou du rejet du soutien.
Le droit de refuser l'aide offerte doit être explicitement reconnu par le professionnel. La décision de refuser doit être clairement validée (approuvée) et la possibilité d'échanges futurs doit être laissée ouverte. Moins l'aide implique une perte de liberté, plus elle est perçue comme favorable et efficace.
4. Le soutien est plus efficace s'il permet d'éviter de laisser l'impression que le parent est anormal (comparé aux autres personnes dans la même situation). Le soutien non normatif peut entraîner des sentiments d'infériorité et d'incompétence.
5. Le soutien est plus efficace lorsqu'il correspond au type d'évaluation et de compréhension que le parent a de son problème ou de son besoin. La perception qu'une personne a de ses problèmes et de ses besoins exerce une grande influence sur la direction de sa conduite.
6. Le soutien a plus de chances d'être reçu favorablement si les « coûts » entraînés par sa recherche et son acceptation n'excèdent les « bénéfices » que le parent en retire. Le soutien aura tendance à être considéré comme une « bonne affaire » s'il réduit les risques d'une baisse de l'estime de soi, s'il encourage l'exercice des libertés (processus de décision) et s'il favorise un sentiment de compétence et d'adéquation.

Tableau 1 (suite) — Principes de soutien et d'aide efficace
dans la relation parent-professionnel
(adaptés de Dunst, Trivette et Deal, 1988, 1994)

principes de soutien

7. Le soutien a plus de chances d'être reçu favorablement si le parent a la possibilité de « retourner la pareille » (réciprocité) et que cette possibilité est clairement approuvée par le professionnel, sans être formellement attendue. La réciprocité est un moyen efficace pour réduire le sentiment de dette envers le professionnel. Elle permet au parent d'avoir l'impression d'avoir autant à donner qu'à recevoir.
8. Le soutien a plus de chances d'être bénéfique si le parent a l'impression de réussir immédiatement à régler son problème ou à combler son besoin ou à vivre des réussites immédiates sur le trajet le menant à la résolution de son problème ou la satisfaction de son besoin. Cela peut être accompli principalement en encourageant l'utilisation des forces et des capacités existantes de la personne pour résoudre des éléments du problème.
9. Le soutien est plus efficace si le professionnel encourage l'utilisation des réseaux naturels de soutien du parent et ne favorise pas leur remplacement par un réseau d'aide professionnelle. Le soutien permet de redonner du pouvoir au parent s'il sert à améliorer les échanges entre lui et les personnes de son réseau social naturel et à encourager le sentiment d'appartenir à une communauté (plutôt que d'en être aliéné ou exclu).
10. Le soutien a plus de chances de promouvoir un fonctionnement positif si le professionnel réussit à susciter chez le parent un sentiment de coopération et de responsabilité partagée (partenariat) dans la satisfaction d'un besoin ou la résolution d'un problème. La participation active du parent aux décisions qui le concerne, lui et son enfant, et le partage du fardeau des responsabilités entre lui et le professionnel permet au parent de se sentir valorisé, important et égal.
11. Le soutien a plus de chances d'être bénéfique si le professionnel encourage l'aidé à acquérir des habiletés et des stratégies permettant de réduire le besoin d'aide future. Si le professionnel cherche activement à rendre l'aidé plus compétent et plus autonome, quelque soit le type de soutien fourni, ce soutien est perçu plus favorablement par l'aidé. Cela constitue l'une des caractéristiques les plus importantes de la relation de soutien entre l'aidé et le professionnel.
12. Le soutien a plus de chances d'être bénéfique si l'aidé peut percevoir les améliorations dans sa situation et se percevoir lui-même comme étant le responsable des changements (sentiment de contrôle/maîtrise). C'est surtout cet aspect qui permet aux changements de durer.

Le soutien professionnel individualisé

Définir et circonscrire le soutien professionnel dans le cadre d'interventions auprès et avec des enfants, des parents, des familles ou des collectivités impliqués dans des situations de négligence comporte au moins deux exigences. La première exigence consiste à « penser » l'aide professionnelle en termes des principaux mécanismes et défis qui caractérisent les contextes où apparaît la négligence dans des sociétés comme la nôtre. Il s'agit en fait de poser la question : **Quel genre d'aide professionnelle est nécessaire et appropriée dans le monde de la négligence ?** La seconde exigence aborde l'autre côté de la médaille. Elle implique que l'on mette en question les diverses logiques professionnelles et institutionnelles de manière à traduire et inscrire ces formes d'aide requise, spécifiques à la négligence, à l'intérieur des missions et des cadres de référence et d'action des établissements et organismes interpellés. Il s'agit donc de poser une seconde question : **Comment ce que les établissements et organismes font de mieux (à travers notamment les actions de leurs professionnels) est-il pertinent à l'aide requise dans les situations de négligence ?**

Le monde de la négligence et l'aide professionnelle

Les expériences subjectives d'isolement, voire d'abandon, de même que celles d'abus et de trahison sont monnaies courantes pour les enfants et les adultes vivant dans le monde de la négligence. L'aide, et en particulier l'aide professionnelle, a tendance à être vécue, au mieux, comme étant fragmentaire et ponctuelle et, au pire, comme étant perturbante et menaçante. Toutefois, ce phénomène est loin d'être monolithique. Il existe des récits d'expériences positives d'aide entre des professionnels et des enfants et des parents vivant dans des contextes de grande vulnérabilité. Ces « bons coups » mettent en relief un certain nombre de principes qui façonnent les pratiques de soutien professionnel avec les enfants négligés (ou à risque de l'être) et leurs parents. Des recherches¹ ont montré que l'application de ces pratiques exemplaires ne dépendent pas du niveau de détresse d'une famille ni de la motivation à recevoir de l'aide des individus. En fait, il semble que ce soit dans les situations de grande détresse et de faible motivation que ces pratiques d'aide révèlent leur plus grande utilité et pertinence. Le Tableau 1 présente schématiquement les principes sous-jacents à ces pratiques exemplaires appliquées à la relation parents-professionnels.

L'application de ces principes met en relief quatre repères fondamentaux que le professionnel doit garder constamment à l'esprit lorsqu'il organise sa pratique auprès des parents et des enfants. Ces repères servent de clés de lecture des situations impliquant les familles.

*organiser
sa pratique
professionnelle :
4 repères*

1

Premièrement, ces principes mettent en évidence l'importance centrale de l'établissement et le maintien d'une confiance mutuelle entre, d'un côté, les enfants négligés et leurs parents et, de l'autre, les professionnels. Ici, l'aide fournie ne peut avoir plus de profondeur et d'amplitude que la confiance que chaque partenaire accorde à l'autre. Dans les situations de grande détresse comme celles qui caractérisent les situations de négli-

¹ Voir Dunst, Trivette et Deal, 1994 et Lacharité et coll., 2005.

gence, les missions et les mandats professionnels et institutionnels font parfois en sorte de déplacer ou de décentrer la position de la confiance mutuelle au profit de l'atteinte d'objectifs plus spécifiques (par exemple, changements dans les habitudes de vie, dans les conduites parentales, etc.). Ce n'est pas le volontariat ou la motivation à se faire aider qui est en cause ici, c'est beaucoup plus la conviction fondamentale que l'autre est (in)digne de confiance. Le « je ne te fais pas (ou plus) confiance » est beaucoup plus grave que le « je ne te trouve pas (ou plus) aidant ». Cela signifie que l'établissement, le maintien et la restauration d'une confiance mutuelle est toujours la priorité numéro un, quelque soit les actions professionnelles ou institutionnelles qui peuvent ou doivent être entreprises.

*organiser
sa pratique
professionnelle :
4 repères*

Deuxièmement, ces principes mettent en évidence la recherche de « ponts » entre l'univers de valeurs des professionnels et celui des familles vivant dans le monde de la négligence. Dans ce contexte, ce n'est pas les différences qui constituent des ressources, mais plutôt les similitudes ou les convergences à propos des choses auxquelles chaque partenaire accorde une importance ou une valeur. Il ne sert à rien d'offrir (ou d'imposer) à une personne une forme d'aide qu'elle considère comme n'ayant pas de valeur ou de sens à ses yeux; tout comme il ne sert à rien de fournir à une personne une forme d'aide qui, aux yeux du professionnel, n'a pas de valeur ou même de sens. Les expériences d'aide doivent avoir du sens et de la valeur aux yeux de chaque partenaire.

2

Troisièmement, ces principes soulignent aussi la nécessité d'organiser l'aide autour de l'acte de définir des besoins. Mais qui doit être le premier responsable de cet acte ? Dans l'état actuel de notre système de soins et de services, et face aux familles et aux individus les plus vulnérables, cet acte est principalement pris en charge par les professionnels. Ce sont surtout les professionnels qui définissent, évaluent et identifient les besoins des enfants et des parents. Cette situation fait en sorte que ce sont principalement les professionnels qui établissent un rapport aux besoins des enfants et des parents qu'ils tentent d'aider. Ces personnes elles-mêmes ont peu de rapport avec les besoins que les professionnels identifient. C'est donc le processus lui-même d'identification des besoins (des enfants et des parents) qu'il faut examiner. Cet aspect est central dans les situations de négligence en raison du fait que c'est un type de rapport aux besoins des enfants par les adultes de leur entourage qui caractérise ces situations. On ne peut, en effet, parler de négligence sans parler des défaillances ou des échecs dans la satisfaction des besoins fondamentaux des enfants. Dans ce contexte, l'aide professionnelle relève principalement d'un processus de soutien à l'identification des besoins par les personnes elles-mêmes et d'un processus d'analyse commune de ces besoins et des actions à entreprendre pour les satisfaire.

3

Finalement, ces principes mettent en relief la nécessité, non seulement d'aider les enfants négligés et leurs parents à devenir de « bons clients ou usagers » des divers établissements ou organismes qui parsèment leur route (centre de santé et de services sociaux, centre de la petite enfance, école, centre jeunesse, organisme communautaire, etc.), mais aussi de permettre aux professionnels (et leurs établissements ou organismes) de

4

² Il suffit de penser au rapport qui se crée entre la famille et le centre hospitalier lors de la naissance d'un enfant ou entre la famille et l'école lorsque celui-ci grandit.

³ Voir notamment Lacharité et coll. (2005) et Soulet (2003).

6. La description des activités

devenir de « bonnes ressources » dans la vie de ces personnes et de ces familles. Pour les familles qui ne sont pas vulnérables, ce processus d'inscription à double sens (inscription institutionnelle des familles et inscription familiale des institutions), même s'il est d'une grande complexité et a le pouvoir de susciter de fortes émotions, se fait habituellement sans trop de heurts². Par contre, pour les familles vulnérables, ce processus est généralement vécu comme étant pénible, autant pour les membres de la famille que pour les professionnels eux-mêmes. Des recherches³ ont montré que cette difficulté s'explique, en partie, par le fait que le processus d'inscription pour ces familles n'est qu'à sens unique : inscrire celles-ci en tant qu'usagères des services de diverses institutions. L'autre partie du processus, c'est-à-dire inscrire les institutions de manière cohérente et pertinente à l'intérieur de la vie familiale, est rarement une préoccupation. Ici, le soutien professionnel ne doit pas uniquement être conçu comme une série d'actions en direction des enfants négligés et de leurs parents dans le cadre des missions de différents établissements, mais également comme une série d'expériences vécues par ces personnes dans le cadre de leur vie. L'intégration des services offre une solution intéressante à ce problème, puisqu'elle contribue à la décentration des professionnels par rapport aux enjeux très pointus qu'ils rencontrent dans leur contexte institutionnel, cependant, il ne faut pas oublier que des services intégrés doivent susciter des expériences intégrées de ces services par les membres de la famille. Les modèles d'intégration des services ne vont habituellement pas jusqu'à se poser une telle question. Face au monde de la négligence, cette question est incontournable.

Les pratiques professionnelles et la négligence

Il s'agit de se demander comment certaines pratiques ayant cours dans les établissements ou organismes impliqués dans l'implantation du PAPFC², c'est-à-dire les centres jeunesse, les centres de santé et de services sociaux et les organismes communautaires, peuvent être des « zones » d'applications des principes qui viennent d'être décrits. De plus, il ne s'agit pas de regarder n'importe quelle pratique ayant cours dans un établissement, mais plutôt d'identifier ce qui caractérise le mieux ce qu'un établissement et ses professionnels peuvent apporter comme expertise et ressources pertinentes aux enfants négligés et à leurs parents.

L'examen des pratiques actuelles dans les établissements du réseau des services sociaux permet de diviser celles-ci en deux grandes catégories : les pratiques de gestion de cas et les pratiques d'intervention directe (par exemple, intervention psychoéducatrice, thérapie familiale, psychothérapie individuelle avec l'enfant ou le parent, etc.). L'application de ces deux catégories de pratiques professionnelles face aux situations de négligence doit répondre à quatre principes de base.

Inscrire le soutien individualisé par les professionnels dans une logique d'intégration de services.

- Une logique d'intégration de services dans le domaine de la négligence vise à mettre en place :

A Une façon commune de « penser » les besoins des enfants (et des adultes qui en sont directement responsables), en fonction des grands enjeux de la problématique de la négligence

B Une façon commune d'agir envers ces personnes et la communauté qui les accueille.

- Au moins cinq questions peuvent guider l'agir professionnel dans ce contexte⁴ :

1 Sachant que la négligence a des effets réels sur le développement et la sécurité des enfants et que certains groupes sont plus à risque d'y être exposés, comment le professionnel du domaine de l'enfance et de la famille se préoccupe-t-il de faire le point sur les besoins développementaux de chaque enfant qu'il côtoie (et sur la situation de leur famille) ? Comment est-il soutenu dans cette responsabilité par la formation qu'il a reçue, par la structure de l'établissement au sein duquel il travaille et par les alliances avec d'autres professionnels ou établissements de sa collectivité ?

2 Comment le professionnel arrive-il à mettre au profit de l'enfant les « ressources » qu'il possède ou qu'il contrôle ? Comment ce processus de mobilisation de ses ressources professionnelles s'intensifie-t-il ou devient-il plus focalisé lorsqu'une situation de négligence des besoins d'un enfant est suspectée voire installée ?

3 Comment le professionnel partage-t-il avec les autres adultes qui ont une responsabilité directe à l'égard du bien-être d'un enfant (en l'occurrence les parents, les membres de la famille élargie, d'autres professionnels) ses préoccupations pour ce dernier ? Quels contextes et moyens a-t-il à sa disposition pour susciter ce partage ? Comment anime-t-il ces occasions de partage ? Comment présente-t-il ses préoccupations ? Comment est-il sensible aux réactions des autres ? Comment ces occasions de partage sont-elles utilisées pour définir des actions pertinentes dans le cadre de ses fonctions ?

4 Quand les ressources et l'expertise d'un professionnel (et de son établissement) ne permettent pas (ou plus) d'améliorer ou de transformer la situation d'un enfant et de sa famille, et que le développement ou la sécurité de ce dernier continuent d'être préoccupant, à qui demande-t-il de s'impliquer dans la situation avec lui ? Comment cette invitation est-elle faite ? Qui participe à définir, structurer et mettre en œuvre cette invitation ? Qu'est-ce qui empêche que cette invitation découle des activités de partage des préoccupations à pro-

⁴ Pour plus de détails à ce sujet, voir le texte de Lacharité, Pinard, Giroux et Cossette (2007).

*guider l'agir
professionnel :
5 questions*

6. La description des activités

pos des besoins de l'enfant avec les autres adultes de l'entourage de ce dernier ? Qu'est-ce qui favoriserait que cette invitation repose sur une action collective et commune de la part de l'entourage de l'enfant (parents, réseau proximal de la famille, professionnels déjà impliqués) plutôt qu'une action individuelle de la part d'un professionnel isolé ?

5 Quand un professionnel (ou son établissement) reçoit une invitation à contribuer à l'amélioration ou à la transformation de la situation d'un enfant ou de sa famille, comment s'associe-t-il aux autres personnes déjà impliquées dans celle-ci (autres professionnels, les parents, l'enfant lui-même, etc.) ? Comment arrive-t-il à combiner (ou superposer) les ressources qu'il possède ou contrôle avec celles des autres personnes impliquées, de manière à contribuer à l'amélioration ou à la transformation de la situation de l'enfant ? Quels dispositifs, mais aussi quelles attitudes et habiletés professionnelles, favorisent le mieux la superposition des ressources du professionnel avec celles des autres personnes déjà impliquées ?

principe 2 pratiques professionnelles

Les concepts de « besoin » et de « ressource » requièrent certaines conditions psychologiques et sociales pour être appliqués à sa propre vie et à celle des personnes de son entourage. Identifier des besoins et des ressources est un acte complexe pour lequel les parents et les enfants vivant dans le monde de la négligence sont souvent peu préparés.

Le soutien professionnel doit donc offrir un échafaudage qui permet à ces personnes de se « penser » eux-mêmes en termes des besoins qu'ils peuvent avoir et des ressources disponibles pour les combler.

- Ce principe a des conséquences majeures sur la pratique de la gestion de cas. Cette pratique avec des familles vivant dans le monde de la négligence ne doit pas, en premier lieu, être conçue comme une pratique de liaison entre les personnes et des services particuliers, mais avant tout comme une pratique de médiation entre les personnes et les processus de pensée caractéristiques de la collectivité à laquelle elles appartiennent.
- Cela signifie au moins trois choses :
 - 1** L'utilisation de modes de conversation avec les parents et les enfants qui ne prennent pas pour acquis que ces personnes savent cognitivement ce qu'est un besoin ou une ressource et qu'ils organisent leur vie quotidienne en fonction de ce savoir.
 - 2** Porter attention à mettre en place des conditions psychologiques et sociales (par exemple, être en mesure d'adopter la perspective d'une autre personne, être en mesure de réfléchir aux conséquences de ses propres actions, avoir un rapport au temps structuré, comprendre les principaux éléments symboliques qui ca-

ractérisent la vie dans cette collectivité, etc.) qui soutiennent ce processus cognitif qui permet de penser à soi et aux autres en termes de besoins, de ressources et de moyens pour y répondre.

- 3 Soutenir les parents et les enfants pour qu'ils puissent expérimenter et consolider ce processus sociocognitif auprès des autres dispensateurs de services de leur collectivité.
- Dans une telle perspective, la pratique de gestion de cas devient littéralement une action d'accompagnement des personnes à l'intérieur de leur collectivité, plutôt que simplement une action de « dispatching » des personnes vers des services. Cette forme de gestion de cas implique la persistance du lien entre les professionnels et les membres de la famille, l'adaptabilité et la flexibilité des services proposés aux membres de la famille, la polyvalence des rôles et fonctions remplis par les professionnels, l'actualisation des forces des personnes et le partage des responsabilités entre les différents acteurs d'une situation⁵.

⁵ Cette conception de la gestion de cas repose étroitement sur le travail de Guay (2005).

principe 3 pratiques professionnelles

Prendre en considération que la négligence repose non seulement sur une perturbation de la relation parents-enfants, mais aussi de la relation entre la famille et sa collectivité. Chaque contact avec des professionnels de la collectivité constitue donc un espace de reproduction de cette dernière perturbation.

Pour « travailler » à améliorer ou à transformer la relation entre les figures parentales et l'enfant, de même qu'entre les membres de la famille et le reste de la collectivité, il est essentiel de porter attention à l'alliance que le professionnel arrive à établir avec ces parents et ces enfants.

- L'établissement d'une alliance avec des individus désaffiliés et méfiants présuppose, chez le professionnel, une compréhension phénoménologique, c'est-à-dire riche et détaillée, des expériences de vulnérabilité vécues par ceux-ci.
- Cette compréhension repose sur un certain nombre d'attitudes professionnelles de base (proactivité, écoute, respect, etc.) enseignées dans la plupart des formations professionnelles collégiales ou universitaires.
- Toutefois, ces formations professionnelles mettent aussi l'accent sur l'apprentissage de pratiques d'intervention spécialisée propre à chaque discipline. Les professionnels ont tendance à définir leur identité professionnelle autour de ces pratiques spécialisées plutôt qu'autour des attitudes de base. Cette tendance, associée aux multiples pressions des établissements pour appliquer des mandats ou réaliser des missions institutionnelles, fait en sorte de « sur-professionnaliser » le rapport entre les intervenants et les individus présentant des défis d'alliance importants. Cela a pour conséquence que les intervenants vont porter beaucoup plus attention à poursuivre les objectifs professionnels ou institutionnels et appliquer les pratiques spécialisées pour lesquelles

6. La description des activités

ils ont été formés et pour lesquelles ils sont engagés dans leur établissement. Et cela, aux dépens de l'application des attitudes de base leur permettant de se familiariser avec celles-ci, et de comprendre l'expérience vécue par les membres de la famille. Cette sur-professionnalisation du rapport entre intervenants et individus vulnérables a aussi pour conséquence de reproduire, dans la vie de ces derniers, les mécanismes (de désaffiliation, d'exclusion, d'oppression, de « cho-sification », d'isolement, d'éloignement, etc.) responsables de la perturbation entre eux et leur collectivité.

- Les pratiques de soutien professionnel avec les parents et les enfants vivant dans le monde de la négligence doivent donc prioriser l'application constante et nuancée des attitudes de base permettant d'établir, de maintenir et de restaurer des alliances, plutôt que de prioriser l'application de pratiques professionnelles spécialisées, celles-ci devant dépendre étroitement de celles-là.

principe 4 pratiques professionnelles

L'encadrement et la supervision des professionnels sont essentiels lorsqu'ils travaillent avec des individus très vulnérabilisés.

Cet encadrement doit être principalement axé sur l'établissement, le maintien et la restauration des alliances avant d'être axée sur l'application de pratiques professionnelles spécialisées ou de mandats institutionnels.

- Il est particulièrement difficile de s'approcher de manière empathique des expériences de grande vulnérabilité chronique vécue par des personnes. Ce type d'expériences peut susciter des émotions particulièrement intenses et une perte de repères cognitifs chez le professionnel qui ne relèvent pas nécessairement d'un phénomène de contre-transfert et, par conséquent, ne peuvent être facilement objectivées par une démarche d'analyse de soi telle qu'on en rencontre dans des activités de supervision plus traditionnelles.
- Il est aussi particulièrement difficile pour un professionnel de se décentrer suffisamment pour prendre conscience de sa propre participation (involontaire) aux mécanismes d'aliénation des familles vivant dans le monde de la négligence. Par exemple, avec une jeune mère et son bébé, il peut lui être difficile de se rendre compte qu'en se posant comme modèle parental capable de sensibilité, il ou elle contribue à disqualifier cette mère.
- Les références à d'autres professionnels et les plans de services servent parfois de réactions défensives aux difficultés à établir, maintenir ou restaurer les alliances avec les membres d'une famille. Face à de telles difficultés, il peut être tentant d'appeler à la rescousse d'autres personnes, simplement pour diminuer le fardeau. Ceci ne constitue pas un contexte de partage des responsabilités, mais plutôt un contexte de diffusion de l'anxiété.

- Les principaux enjeux de l'agir professionnel auprès des familles ayant des conduites négligentes envers leurs enfants ne sont pas d'appliquer des interventions spécialisées ou sur-spécialisées (même si cela est souvent indiqué).

Le soutien professionnel individualisé dans le cadre du PAPFC² exige donc que tous les agents professionnels directement impliqués dans le programme examinent leur pratique selon ces quatre règles. Ainsi, le PAPFC² ne prescrit pas un type de pratique psychosociale (psychothérapie, psychoéducation, travail social, etc.) ni une approche d'intervention spécifique (thérapie centrée sur les solutions, thérapie cognitivo-comportementale, systémique, etc.). Il prescrit plutôt une forme de pratique à l'intérieur de laquelle plusieurs types et approches peuvent être englobés.

La question des pères

Malheureusement, les programmes d'intervention pour contrer la négligence se limitent souvent à cibler les mères. Diverses raisons, plus ou moins légitimes, concourent à cette décision. D'une part, les professionnels perçoivent les pères moins positivement que les mères. Les pères sont perçus comme étant moins chaleureux, compétents, gentils, honnêtes, sages, sociables, courageux, adroits, généreux, propres, travaillants, cohérents, faciles, tranquilles, volubiles et actifs⁶. Ce portrait caractérise autant la perception des professionnelles féminines que celle des professionnels masculins. D'autre part, et cela est plus troublant, ce sont les mères qui ont tendance à être considérées comme étant les premières responsables de la négligence envers leurs enfants. Même si, aujourd'hui, il est plus fréquent de considérer que les figures paternelles (père biologique ou conjoint de la mère) font partie du problème de la négligence (par exemple, par leur absence, leur immaturité ou leur violence), il reste encore plusieurs pas à franchir avant de leur attribuer une responsabilité directe à l'égard du bien-être des enfants qu'ils côtoient. Dans les situations de négligence, il est difficile de concevoir que ces hommes peuvent s'occuper des enfants (il faut entendre par là : comme une femme peut le faire) et encore moins de s'en préoccuper. Les hommes font donc partie du problème, mais ne font pas partie de la solution.

⁶ Voir l'étude de Lacharité et coll. (2005).

Pourtant, des études⁷ montrent que les hommes dans les familles où existe la négligence sont beaucoup plus présents que ne le laissent croire les statistiques identifiant la monoparentalité féminine comme un facteur de risque important de négligence. Au moins 75% des enfants négligés vivent ou ont des contacts réguliers avec au moins une figure paternelle (père biologique ou conjoint régulier de la mère). De plus, près des deux tiers (64%) des hommes faisant partie de familles qui reçoivent des services en raison de situations de négligence chronique vivent ou ont des contacts réguliers avec trois enfants ou plus. Ainsi, pour le meilleur et pour le pire, dans les faits, les hommes font irrémédiablement partie de la vie des enfants dans le monde de la négligence et, réciproquement, ceux-ci font partie de la vie de ceux-là.

⁷ Voir en particulier l'étude de Lacharité et Éthier (2003) et celle de Mayer, Dufour, Lavergne, Girard et Trocmé (2006).

Les pratiques professionnelles envers les figures paternelles, dans les domaines de la protection de la jeunesse et de la prévention psychosociale,

6. La description des activités

ont tendance à réagir à un effet de seuil. Lorsque l'intensité des problèmes est relativement faible, des efforts vont être tentés pour inclure la figure paternelle dans les plans d'intervention ou de services. Toutefois, lorsque la situation devient plus corsée et qu'un seuil d'intensité de problèmes est atteint, la tendance sera de passer à des pratiques de désengagement et d'éviction sous diverses formes (concentration sur la mère, relâchement des efforts de soutien en direction du père, soutien à la mère face à son choix de partenaire, réduction imposée des contacts entre la figure paternelle et les enfants, retrait pur et simple de la famille). Ces pratiques de désengagement et d'éviction ont souvent pour résultats... le désengagement et l'éviction de la figure paternelle. Aussi, elles entraînent souvent des bénéfices à court terme : diminution de l'intensité des problèmes dans la famille, amélioration du bien-être de la mère et des enfants. C'est pourquoi, sous certaines conditions, elles sont considérées comme étant légitimes, la fin justifiant les moyens. Toutefois, une question importante doit être posée : que font ces hommes lorsqu'ils se désengagent d'une famille, où vont-ils lorsqu'ils se retirent de celle-ci ? L'expérience montre que plusieurs⁸ de ces hommes s'engagent à l'intérieur d'une autre famille et deviennent une figure paternelle pour d'autres enfants (ceux de leur nouvelle conjointe et de nouveaux enfants biologiques). Cela a pour conséquence que la trajectoire parentale de ces hommes les expose à des arrangements relationnels de plus en plus complexes⁹ avec des enfants. Dans ces conditions, il devient particulièrement difficile pour ces hommes de développer une disponibilité psychologique à l'égard des besoins des enfants qu'ils côtoient, et particulièrement difficile de vivre des rapports soutenant avec leur réseau social et le réseau des professionnels. Ainsi, plus cette trajectoire parentale évolue, plus les risques de négligence augmentent avec l'introduction d'un nouveau cycle. Les pratiques professionnelles de désengagement et d'éviction des figures paternelles ne contribuent pas seulement, par un effet pervers, au déplacement du problème de la négligence, mais elles contribuent également à son intensification.

L'alternative aux pratiques de désengagement et d'éviction des figures paternelles (ce qu'on pourrait appeler des pratiques d'engagement et d'inclusion) ne signifie pas l'adoption d'une idéologie du maintien à tout prix d'un père dans une famille. Ces pratiques alternatives mettent plutôt l'accent sur l'importance de soutenir les hommes dans leur rôle parental quelque soit l'arrangement relationnel avec leurs enfants et la mère de ceux-ci. Cela veut dire « aider ces hommes à composer avec les défis concrets qu'ils rencontrent dans leur rapport avec leurs enfants et à rendre intelligible la complexité relationnelle dans laquelle ils s'inscrivent, de manière à ce qu'ils puissent définir clairement leur contribution spécifique au développement des enfants qu'ils côtoient. En d'autres termes, le soutien fourni devrait aider ces hommes à préciser leur " position générative " auprès des enfants qu'ils côtoient »¹⁰.

Les pratiques de soutien professionnel individualisé décrites dans cette section s'adressent autant aux mères qu'aux pères. Dans le cadre du PAPFC², il s'agit donc de porter une attention particulière à appliquer ces pratiques envers les pères ou figures paternelles des familles référées au programme¹¹. Cependant, l'application de ces principes d'intervention

⁸ L'étude de Lacharité et Éthier (2003) rapporte une proportion de 45,5% des hommes, faisant partie actuellement d'une famille recevant des services pour négligence chronique, ont vécu dans une autre famille.

⁹ Toujours dans l'étude de Lacharité et Éthier (2003), moins de 5% de ces hommes vivent dans une famille nucléaire intacte, le type de famille constituant la référence dans les sociétés occidentales.

¹⁰ Citation tirée de Lacharité et Ethier (2003).

¹¹ L'étude de Lacharité et coll. (2005) montre que cette forme de pratique professionnelle est toute aussi applicable envers les pères qu'envers les mères. Les résultats de celle-ci sur l'expérience qu'en retirent les pères sont très semblables à ceux qu'en retirent les mères (sentiment d'avoir du contrôle sur les services, diminution du stress parental, augmentation du sentiment d'efficacité et de compétence parentale, perception plus positive de l'enfant).

rencontre des obstacles différents pour les mères que pour les pères. Il faut souvent passer par des chemins différents pour construire une confiance mutuelle avec un père, la recherche de ponts entre les valeurs du professionnel et celles du père peut s'avérer plus longue et ardue, le rapport que le père a développé à ses propres besoins et à ceux de ces enfants peut être plus ténu et la pertinence, aux yeux du père, des services offerts par un professionnel peut reposer sur d'autres éléments que ceux que l'on rencontre habituellement avec les mères. En outre, l'attention portée aux pratiques de soutien professionnel individualisé envers les pères est d'autant plus importante qu'il faut s'attendre à ce que ceux-ci participent moins aux autres activités du PAPFC² (évaluation/analyse des besoins, actions collectives auprès des parents, accompagnement paraprofessionnel et actions directes envers l'enfant), et ce malgré les efforts entrepris pour les impliquer dans le programme (par exemple, en communiquant directement avec le père pour participer à l'évaluation et l'analyse des besoins de ses enfants, en organisant des activités collectives auprès des parents « accueillantes » pour les pères, en organisant quelques rencontres de groupe de parents destinées spécialement aux pères, etc.). Ici, la collaboration d'organismes et d'intervenants ayant développé une expertise envers les pères peut s'avérer un atout indispensable.

Les actions directes auprès des enfants

Ce volet du PAPFC² repose sur les mêmes principes, repères et règles décrits dans la section précédente. Toutefois, il a été constitué en volet spécifique pour bien marquer l'importance d'agir directement auprès des enfants dans les situations de négligence et de ne pas se « contenter » d'agir sur les parents ou la famille. Dans la Figure 5, ce volet se situe au même niveau de priorité que les activités de soutien professionnel individualisé aux parents, il n'est donc pas facultatif, mais obligatoire. Les plans d'intervention et de services, élaborés dans le cadre du PAPFC², doivent donc prévoir que des actions directes auprès des enfants seront réalisées.

Les actions directes auprès des enfants négligés dans le cadre du PAPFC² reposent sur quatre principes généraux :

Les situations de négligence dans leur entourage familial se sont résorbées ou sont en voie de l'être. Ainsi, les actions mises en place s'adressant directement aux enfants ne visent pas à aider ceux-ci à mieux composer avec un environnement familial qui demeure foncièrement indifférent à leurs besoins. C'est aussi pourquoi les enfants ciblés par le PAPFC² sont uniquement ceux pour lesquels l'orientation générale de l'intervention est le maintien dans la famille. Si aucune amélioration dans la qualité de l'environnement familial et dans les relations parents-enfant n'est observée à court terme (< 6 mois), il est inutile d'ajuster ou d'intensifier le plan d'intervention et de services s'adressant directement aux enfants. Il faut ajuster ou intensifier les interventions en direction des parents et, en dernier recours, réviser l'orientation de l'ensemble de l'intervention avec cette famille (par exemple, en envisageant une orientation de type projet de vie dans une autre famille).

*actions directes :
4 principes*

1

6. La description des activités

actions directes :
4 principes

- 2 Les liens affectifs que l'enfant crée avec des figures d'attachement au cours de la petite enfance et la période préscolaire constituent des espaces relationnels à l'intérieur desquels s'effectue une partie importante de son développement dans plusieurs sphères (affective, sociale, cognitive, langagière, etc.). Avec les enfants de ces groupes d'âge, les actions auprès d'eux devraient viser en priorité l'amélioration des interactions avec leurs principales figures d'attachement.
- 3 L'isolement des familles où l'on retrouve de la négligence affecte autant les enfants que les parents. L'ouverture de nouvelles opportunités sur le plan social et éducatif, pour ces enfants, ne constitue pas, en premier lieu, une mesure de compensation des lacunes vécues dans leur milieu familial (même s'il se peut que, pour plusieurs enfants, ce soit le cas), mais représente plutôt une mesure qui permet d'offrir à ces derniers des occasions de développement similaires à celles mises à la disposition de leurs pairs de la population générale.
- 4 Les enfants négligés peuvent avoir accumulé des retards développementaux multiples et leurs capacités adaptatives peuvent avoir été surchargées de manière précoce. Ainsi, en dépit des améliorations dans l'environnement familial, dans les relations parents-enfant et dans l'ouverture à des opportunités de développement, les enfants ayant été négligés peuvent poser des défis importants sur le plan du soutien à leur développement. Les figures parentales seules, même si elles ont amélioré leurs capacités à porter attention et à répondre aux besoins de leurs enfants, peuvent facilement être dépassées par l'ampleur et la complexité des besoins manifestés par ces derniers. Au-delà des services généraux, des services spécialisés ou sur-spécialisés sont souvent requis. Les trois objectifs d'arriver à une compréhension commune des besoins de ces enfants, de partager équitablement les responsabilités entre les adultes qui côtoient ces derniers et de collaborer de manière cohérente ne sont donc pas seulement de bonnes idées, ce sont des nécessités !

Ces actions directes devraient couvrir trois domaines distincts : les actions sociales, les actions éducatives et les actions cliniques.

actions directes :
3 domaines

- A Les **actions sociales** visent à offrir aux enfants des lieux et des occasions enrichissants de socialisation et de participation sociale à l'intérieur de la collectivité. Elles doivent aussi contribuer à soutenir les acteurs sociaux de la collectivité étant directement en contact avec les enfants dans l'encadrement et la prise en charge des ces derniers.
- B Les **actions éducatives** visent à offrir aux enfants des milieux éducatifs stimulants à l'intérieur de la collectivité. Elles doivent aussi contribuer à soutenir les éducateurs de la collectivité dans l'encadrement et la prise en charge des enfants.
- C Les **actions cliniques** visent à créer des expériences alternatives de développement spécifiquement adaptées aux besoins et difficultés des enfants et à créer des occasions qui permettent à ces derniers d'explorer et d'organiser les éléments de leur développement global (thérapie enfant-parent, thérapie individuelle, orthophonie, etc.). Elles doivent également contri-

buer à soutenir les intervenants de la collectivité dans l'encadrement et la prise en charge des enfants.

Pour les bébés et les enfants d'âge préscolaire, les actions sociales et éducatives peuvent souvent être intégrées en un seul domaine, les **actions socioéducatives**, et s'articulent sur deux axes :

- L'amélioration de la qualité de l'environnement familial et des relations parents-enfant. Cet axe s'appuie sur l'ensemble des activités fournies aux parents par l'intermédiaire du soutien psychosocial, des actions collectives auprès des familles et de l'accompagnement paraprofessionnel.
- La provision de services éducatifs normatifs à l'extérieur de la famille. Il s'agit de services universels ou spécifiques offerts par la collectivité locale (services de garde, ateliers de stimulation, ateliers éducatifs, maternelle « 4 ans », etc.). Face à cet axe, lorsque les enfants reçoivent déjà de tels services à leur entrée dans le programme, il s'agit de mettre en place des actions qui visent à soutenir les éducateurs et éducatrices concernés dans leur travail auprès des enfants, de même qu'à soutenir les parents et les éducatrices dans leurs liens de collaboration.

1

actions
socioéducatives :
2 axes

2

Pour les enfants d'âge scolaire, les actions sociales et éducatives sont habituellement distinctes. Les actions *éducatives* sont essentiellement centrées sur les services (réguliers ou spécifiques) que le milieu scolaire peut offrir aux enfants. Il s'agit donc, dans le cadre du PAPFC², de mettre en place des actions qui visent à soutenir les enseignants et enseignantes et les autres professionnels concernés dans leur analyse et leur compréhension des besoins des enfants négligés en général et de cet enfant en particulier, de même qu'à les soutenir dans l'application adaptée de services scolaires à ce dernier. Il s'agit également d'actions visant à soutenir les parents et le personnel scolaire dans leurs liens de collaboration. Les actions *sociales* en direction des enfants d'âge scolaire impliquent l'identification et la sélection d'activités sportives, artistiques ou de loisirs pour chacun des enfants de la famille appartenant à ce groupe d'âge. Ce travail s'effectue en collaboration avec l'enfant lui-même et ses parents. Il exige que les intérêts et les goûts des enfants soient explorés, décrits et reconnus. Il exige également une connaissance approfondie des ressources disponibles dans ce domaine sur le plan local et des conditions (financières, géographiques, etc.) de provision de tels services. L'objectif poursuivi n'est pas de trouver des activités « à n'importe quel prix » et que le programme assume le coût et les efforts associés à ces activités (cela peut, par contre, se produire dans certains cas). Il s'agit plutôt d'accompagner les enfants et les parents dans leur démarche de réflexion et de résolution de problèmes face à la réalisation des projets personnels des enfants et à leur participation sociale.¹²

Les actions *cliniques* en direction des enfants reposent sur la présence de besoins particuliers chez les enfants négligés exigeant une intervention ou un service spécialisé ou sur-spécialisé. Lorsque les services requis par l'état actuel de l'enfant sont disponibles dans la collectivité, il s'agit évidemment de voir à ce que ceux-ci soient donnés dans des délais rai-

¹² Ce type de programmation centrée sur les activités sociales des enfants s'appuie sur une approche (Browne, Byrne, Roberts, Gafni et Whittaker, 2001) qui montre que, sur une période de deux à cinq ans, ces efforts contribuent non seulement à améliorer directement le bien-être et la santé mentale des enfants, mais également à améliorer, de manière indirecte, le bien-être et la santé mentale des parents vivant dans des familles très défavorisées sur le plan social et économique.

6. La description des activités

sonnables et d'offrir l'accompagnement nécessaire à cette référence (par exemple, en pédopsychiatrie pour des problèmes de santé mentale infantile, en pédiatrie pour des problèmes de santé, en réadaptation pour des retards globaux de développement, etc.).

Une attention particulière devrait être portée à la participation des figures parentales dans la planification et l'implantation de l'ensemble des actions directes envers les enfants à l'intérieur des collectivités sociale et institutionnelle. Les parents peuvent facilement se sentir dépassés, voire disqualifiés dans leurs rapports avec différents établissements, organismes ou professionnels offrant des services généraux, spécifiques, spécialisés ou sur-spécialisés aux enfants. La réussite de l'intégration des enfants à l'intérieur des activités sociales, éducatives ou cliniques dépend étroitement des relations de partenariat entre l'ensemble des adultes qui se préoccupent d'eux.

Certaines actions directes envers les enfants à l'intérieur du PAPFC² peuvent être prises en charge par les agents du programme sur la base de chaque dossier individuel. Par exemple, si l'équipe du PAPFC² inclut une psychoéducatrice, celle-ci pourrait être responsable de l'organisation d'activités sociales aux enfants d'âge scolaire référés au programme. Si l'équipe compte une psychologue ayant une expertise particulière en thérapie auprès d'enfants, celle-ci pourrait être responsable d'organiser des groupes de thérapie pour les enfants d'âge préscolaire. Il faut cependant souligner que plusieurs actions directes auprès des enfants dépassent les compétences, l'expertise ou la disponibilité des agents du programme. C'est le cas notamment des actions éducatives qui doivent être prises en charges par le secteur des services de garde ou le secteur scolaire. C'est aussi le cas pour les actions sociales et cliniques.

Lorsque des services requis par l'état de l'enfant ne sont pas disponibles ou accessibles dans la collectivité locale, trois options s'offrent aux agents du programme :

*services
non-disponibles :
3 options*

A

Tenter de trouver à l'extérieur de la collectivité un service disponible et accessible. Il faut cependant tenir compte ici de l'ensemble des autres activités que les parents et les enfants ont déjà à leur agenda.

B

Créer de toute pièce un service là où le nombre ou l'intensité des besoins le justifie. Par exemple, l'équipe du programme peut juger pertinent d'implanter une action thérapeutique de groupe auprès des enfants d'âge préscolaire ou scolaire visant l'intégration, à travers des jeux ou des histoires, de leurs expériences traumatiques ou visant l'acquisition d'habiletés sociales. Il pourrait également s'agir d'implanter une action thérapeutique s'adressant à certaines dyades mère-enfant visant spécifiquement le développement de relations d'attachement sécurisé (par exemple, Watch, Wait & Wonder, Floor Time, etc.).

C

S'associer aux parents et aux enfants pour faire des représentations politiques auprès des décideurs publiques et institutionnels. Il s'agit ici de tenir compte du fait que les priorités sociales et économiques d'une région reposent, en partie, sur des pressions de groupes d'intérêts particuliers.

Les familles que dessert le PAPFC² sont habituellement marginalisées et, par conséquent, leurs intérêts et leur conception de ce qu'ils ont besoin influencent peu les décisions qui peuvent affecter leur existence.

.....

Les actions collectives auprès des parents : le groupe de parents et les activités multifamiliales

La pertinence d'insérer une modalité d'intervention collective auprès des figures parentales impliquées, dans des situations de négligence, dans le cadre du PAPFC² est justifiée par deux constats :

constat 1

L'effritement, voire l'effondrement, du réseau de soutien informel et d'entraide dont dispose ces personnes face à l'exercice de leur rôle parental.

Ces femmes et ces hommes se retrouvent plus souvent qu'autrement en situation d'isolement fonctionnel. Ils peuvent être entourés d'un réseau social, mais, en raison de leurs caractéristiques personnelles (par exemple, symptômes dépressifs, trouble de la personnalité) ou des caractéristiques de leur entourage (par exemple, absence de préoccupation pour les enfants, relations d'oppression ou d'exploitation), ce réseau n'arrive pas à procurer le soutien contingent et réciproque nécessaire à la réalisation des responsabilités parentales.

constat 2

La prépondérance ou l'envahissement de formes de soutien formel ou professionnel.

Les lacunes dans le soutien informel sont souvent compensées par une implication accrue des institutions de services à l'enfance et à la famille dans le domaine social, éducatif, judiciaire ou de la santé. Cette situation peut créer un effet pervers où les parents ne sont plus, en premier lieu, les parents de leurs enfants, mais des usagers des multiples institutions qui définissent, chacune à leur façon, ce que devrait être la vie de cette famille.

Les actions collectives auprès des parents, à l'intérieur desquelles le ratio parents-intervenants est en faveur des parents et les expériences de partage et d'entraide deviennent possibles, sont un élément essentiel à l'intervention en négligence. Toutefois, ces actions, qui placent les figures parentales dans des situations sociales complexes, posent des défis importants en raison de la surcharge de leurs capacités adaptatives vécue tout au long de leur développement (difficultés relationnelles, difficultés dans la résolution de problèmes interpersonnels, difficultés dans la régulation des émotions, etc.). Ces contraintes exigent d'intégrer diverses formes d'actions collectives (groupe avec des visées de traitement, de soutien, d'éducation et de socialisation) s'étalant sur une période de temps suffisamment longue (entre 15 à 18 mois) et impliquant une flexibilité dans les fonctions que jouent les intervenants qui les animent (notamment les fonctions de facilitateur, d'éducateur, d'accompagnateur et de témoin bienveillant). Ces contraintes exigent également de tenter de profiter au maximum

6. La description des activités

des avantages des groupes fermés (sentiment d'appartenance, cohésion, engagement personnel) et des groupes ouverts (participation volontaire, accès rapide et facile, variété des relations et des sujets). Sur cette base, les actions collectives dans le cadre du PAPFC² sont divisées en deux volets :

actions
collectives :
2 volets

1

Un cycle de rencontres de **groupes de parents** visant des objectifs de soutien, d'enrichissement de l'expérience parentale et de résolution de problèmes.

2

Des **activités collectives avec les familles** visant des objectifs d'entraide, de croissance et de socialisation.

Le groupe de parents¹³

Le cycle de rencontres de groupe de parents (idéalement entre 8 et 12 parents par groupe) repose sur une série de quelques modules (par exemple, trois à cinq) comportant de 8 à 15 rencontres hebdomadaires d'une durée de 2 ou 2 ½ heures. Aucune donnée probante ne permet, à ce stade-ci du développement du PAPFC², d'affirmer qu'un nombre de rencontres fixes pour chaque module doit être imposé. Par contre, moins de 8 rencontres n'est probablement pas suffisant pour l'atteinte des objectifs. Plus de 15 rencontres peut s'avérer contre-productif pour répondre à la demande suscitée par les nouvelles références au programme en cours d'année. C'est au comité de coordination local, sur les recommandations des animateurs de groupe, de décider le nombre de rencontres pour chacun des modules. Pour chaque module, le groupe devrait être fermé après la 2^e ou 3^e rencontre, mais celui-ci peut s'ouvrir aux nouveaux participants pour le module suivant.

Il est intéressant de s'attarder à cette décision de structurer, sous forme de modules, l'intervention de groupe de parents dans le cadre du PAPFC². Deux raisons nous amènent à privilégier cette approche.

La première est d'ordre conceptuel. Les connaissances à propos du phénomène de la négligence envers les enfants et, en particulier, du vécu des parents vivant dans cet univers, incitent à nuancer et à différencier les défis que rencontrent ces parents dans l'exercice de leur rôle et dans la recherche d'un équilibre personnel et social. Il ne s'agit donc plus de voir le parent globalement dans son rapport indifférencié à la parentalité, mais de le voir dans son rapport aux responsabilités parentales, aux besoins développementaux de ses enfants, aux ressources extrafamiliales, aux valeurs et obstacles sociaux, etc. Sur le plan personnel, il ne s'agit pas de le voir globalement dans son rapport indifférencié aux problèmes personnels qu'il peut avoir, mais de le voir dans son rapport aux relations interpersonnelles de sa vie, aux émotions de forte intensité qui les accompagnent, à l'expérience d'être aidé et soutenu, au développement de projets identitaires et aux obstacles qu'il rencontre dans l'actualisation de ceux-ci, etc.

La seconde raison est d'ordre opérationnel. Elle est liée aux exigences découlant de la formation de groupes fermés comme on en voit dans des interventions de type thérapeutique. Ces exigences reposent si-

¹³ Lacharité, C., Fafard, G. (2011). Négligence envers les enfants et actions collectives auprès des parents : l'expérience parentale des besoins des enfants dans l'animation de groupes de parole. Dans C. Zaouche Gaudron, C. Safont-Mottay, O. Troupel-Cremel, V. Rouyer et M. de Léonardis (Éds), *Précarités et éducation familiale*. Toulouse : Érès.

multanément sur les épaules des parents à travers un engagement « moral » à participer à l'ensemble de la séquence et, sur les établissements à travers la gestion des nouveaux cas, une fois qu'un groupe a été créé.

Ainsi, une approche véritablement modulaire de l'intervention de groupe vise deux objectifs :

Augmenter la capacité d'inclusion de nouveaux parents dans la démarche d'intervention de groupe et, opérationnellement, fournir plusieurs points d'entrée à l'intérieur d'un cycle de rencontres.

1

*approche
modulaire :
2 objectifs visés*

Faire reposer l'engagement des parents à participer au cycle de rencontres de groupe sur une analyse ponctuelles de leurs besoins et des bilans réguliers des effets de leur participation à cette intervention. Par conséquent, opérationnellement, il s'agit de fournir aux parents des moments formels de réflexion sur leur propre situation et des occasions de se réengager sur la base de cette réflexion.

2

Une telle approche modulaire influe nécessairement sur les autres activités du programme. Elle renforce l'importance des rétroactions des parents dans la planification des services et des activités propres à rencontrer les objectifs d'intervention qu'ils ont contribué à définir. Ces rétroactions ne portent pas uniquement sur les activités de groupe de parents, mais également sur les autres activités auxquelles participe la famille (notamment le soutien professionnel individualisé et l'accompagnement paraprofessionnel).

Les grands thèmes définissant les modules doivent permettre aux parents de se pencher sur les besoins développementaux des enfants, sur leurs tâches parentales et leur relation avec leurs enfants et sur leur rapport à la collectivité face à l'exercice de leur rôle de parent et face à la satisfaction de leurs propres besoins personnels d'adultes. Le contenu précis de chacune des rencontres d'un module (outre la rencontre d'accueil et d'exploration et la rencontre bilan) est façonné à partir des possibilités qu'offre le grand thème et des préoccupations et intérêts des participants eux-mêmes. La participation des pères, et notamment de couples, à l'intérieur d'un groupe doit être abordée sous l'angle de ses avantages et ses inconvénients, voire ses contre-indications. Là où le nombre et l'intérêt des participants le justifient, des rencontres parallèles de pères et de mères peuvent être mises sur pied.

Un parent qui participe à tous les modules aurait assisté à environ 40 ou 50 rencontres de groupe de parents sur une période d'environ 18 à 24 mois. Un parent, en concertation avec son intervenant privilégié, pourrait décider de ne participer qu'à un seul ou quelques modules. Par contre, s'il décide de participer à un module, il prend l'engagement d'assister à toutes les rencontres prévues. Cela fait notamment partie de l'entente contractuelle prise par le parent et l'intervenant privilégié. Un parent peut décider, une fois qu'il a traversé un cycle (c'est-à-dire tous les modules), de participer de nouveau à certains ou à l'ensemble des modules.

6. La description des activités

Les rencontres de groupe sont coanimées par des intervenants possédant une expertise en animation de groupe. Ces animateurs peuvent être des intervenants qui consacrent l'ensemble de leur tâche à cette activité du programme ou des intervenants qui assurent le suivi psychosocial d'une ou plusieurs familles référées au PAPFC². L'intervenante peut également être issue d'un organisme communautaire impliqué dans le programme.

Rôles et fonctions des animateurs dans les activités de groupe de parents dans le cadre du PAPFC²

Par définition, un rôle réfère à un ensemble de conduites a) associées à une place ou à un statut social particulier et b) attendues réciproquement par les acteurs sociaux dans des situations concrètes. Ainsi, une personne n'est jamais seule à tenir un rôle. Ce dernier dépend étroitement du ou des rôles que joueront les autres personnes impliquées dans une situation sociale donnée (principe de complémentarité). De plus, un rôle a également

une connotation fonctionnelle; il est lié à l'accomplissement de certaines fonctions sociales découlant de normes ou de valeurs basées sur des systèmes d'attentes mutuelles (par exemple, un professeur a la fonction d'enseigner à des élèves des savoirs et des habiletés socialement acceptées, un parent a la fonction de pourvoir directement aux multiples besoins de son enfant, etc.). Ainsi, les rôles, et les fonctions qu'ils remplissent, permettent de définir des formes de pratiques professionnelles de même que les formes de participation ou de coopération attendues de la part des sujets/usagers de ces pratiques.

La nature et la complexité des préoccupations, des malaises, des besoins, des projets, des expériences, des forces qu'ont les parents vivant dans le monde de la négligence in-

fluencent directement le rôle que les animateurs responsables des activités de groupe de parents doivent jouer dans le cadre du PAPFC². Par conséquent, plutôt que de se poser la question du rôle (donc des conduites attendues de la part) des animateurs de manière abstraite et décontextualisée, il est important, en premier lieu, de se poser la question du rôle des parents qui participent à cette activité. En tenant compte de la place particulière que les parents occupent actuellement dans les sociétés occidentales et dans la collectivité locale dans laquelle ils sont insérés, en tenant compte aussi des statuts qui leur sont conférés¹⁴ (et, par conséquent, des privilèges et des responsabilités qui y sont associés) et en tenant compte finalement des situations spécifiques auxquelles ils sont confrontés dans leur vie quotidienne, **que viennent-ils faire ou accomplir dans une activité de groupe de parents ?**

note 14

Évidemment, deux statuts sociaux particuliers, s'empilant l'un sur l'autre, doivent être notés ici : celui d'adulte et celui de parent.

Dans le cas de personnes qui se retrouvent dans des situations où les responsabilités associées à leurs statuts ne sont pas adéquatement remplies (comme c'est le cas pour les parents ayant des conduites maltraitantes envers leurs enfants ou ayant des conduites personnelles et sociales considérées immatures), elles vont être dépossédées de certains (et parfois de tous les) privilèges associés à ces statuts et subir une réduction plus ou moins importante du capital symbolique conféré par ceux-ci. Les personnes vont généralement résister à cette dépossession de leurs privilèges sociaux et cette réduction de leur capital symbolique. Cela

constitue un enjeu majeur dans la participation et la coopération dont ils vont faire preuve dans les diverses situations sociales.

Le PAPFC² repose sur le principe suivant : les difficultés à remplir les responsabilités associées à un statut ne dépossèdent pas automatiquement les personnes des privilèges sociaux associés à celui-ci. Ainsi, un parent ayant une conduite maltraitante demeure un parent (même si l'exercice de ce rôle peut être lourdement limité par des injonctions sociolégales) et est en droit d'être traité par les autres en tant que tel. Le rôle que les parents qui négligent leurs enfants jouent dans le cadre des activités de groupe de parents s'appuie sur le fait que ce sont des adultes et des parents à part entière.

Une première réponse à cette question du rôle des parents dans le cadre des activités de groupe est : les parents viennent partager collectivement l'expérience qu'ils vivent dans l'exercice de ce rôle parental. Se placer soi-même sous le regard d'autres parents et offrir aux autres son propre regard de parent constituent les principales fonctions de cette conduite attendue. Il faut ici souligner que la première chose que ces parents viennent accomplir dans les activités de groupe de parents n'est pas de se placer sous le regard de professionnels (les animateurs), mais sous le regard d'autres parents avec lesquels ils partagent (potentiellement) certaines préoccupations, certains intérêts, certains événements, certaines façons de penser, certaines façons de ressentir, etc. C'est donc, de manière prépondérante, le rapport aux autres parents (plutôt que celui aux animateurs) qui permet de circonscrire principalement leur rôle dans le cadre des activités de groupe de parents. De plus, aucun aspect de l'expérience parentale ne devrait être exclu du contexte de groupe, qu'il s'agisse des aspects cognitifs (« ce que je pense », « ce que je connais », « mon opinion à propos de... », « mes intentions ou mes projets à propos de... »), affectifs/émotionnels (« ce que je ressens », « ce qui me motive », « ce que je veux éviter ») et sociaux (« ce que j'attends des autres », « ce que je fais pour répondre ou ne pas répondre à leurs attentes », « ce que je présente publiquement de moi et ce que je garde privé »).

Une seconde réponse est : les parents viennent enrichir l'expérience qu'ils ont dans l'exercice de leur rôle parental. Cela signifie qu'ils viennent explorer, et éventuellement acquérir de nouveaux savoirs, de nouvelles habiletés, de nouvelles attitudes qu'ils considèrent utiles et pertinents à l'exercice de leur rôle parental¹⁵. Le partage d'expériences avec d'autres parents est une des modalités permettant l'enrichissement de leurs propres expériences. Plusieurs autres modalités sont cependant accessibles : recevoir des informations, avoir des occasions de réfléchir et de se positionner par rapport à celles-ci, identifier des objectifs et des projets personnels en lien avec le rôle de parent, avoir des occasions d'observer des modèles qui semblent intéressants et d'explorer les façons dont ils pourraient être reproduits, avoir des occasions d'expérimenter et de mettre en pratique de

note 15

La Fédération québécoise des organismes communautaires famille a adopté un concept intéressant, celui d'enrichissement de l'expérience parentale, en réaction au concept de développement des compétences parentales principalement utilisé pour guider les actions dans les établissements du réseau de la santé, des services sociaux et de l'éducation.

Développer des compétences parentales présuppose un jugement extérieur et normatif sur la présence de lacunes dans les conduites des parents. En soi, cela ne pose pas de problème dans la mesure où les parents partagent et valident ce jugement extérieur et normatif. C'est le cas notamment pour plusieurs parents qui s'inscrivent à des rencontres prénatales justement parce qu'ils ne se sentent pas prêts à relever tous les défis que posent la gestation, l'accouchement et les soins au bébé. Toutefois, cela pose un problème dans la mesure où le parent perd du contrôle sur le résultat (le « quoi ») et le processus (le « comment ») inhérents au développement des compétences.

Le concept d'enrichissement de l'expérience parentale évite ce piège en définissant les actions de soutien aux parents de manière plus large. Il s'agit ici de permettre aux parents d'ajouter des éléments ou des ressources à l'intérieur de ce qu'ils vivent en tant que parents, de manière à augmenter la densité et la valeur de cette expérience. Aucune présupposition n'est faite quant à la nature des éléments qui sont potentiellement enrichissants. L'acquisition de nouveaux savoir, habiletés ou attitudes constitue une catégorie d'éléments potentiellement enrichissants. Il en existe plusieurs autres (par exemple, l'établissement de nouveaux liens sociaux, la découverte d'une nouvelle position sociale, l'exploration de zones personnelles et interpersonnelles négligées, etc.). Ainsi, développer des compétences parentales n'est qu'une façon particulière d'enrichir l'expérience parentale.

Pour plus de détails voir le document suivant : Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (2008). *Cadre de référence sur les pratiques d'action communautaire autonome famille*. Saint-Lambert, QC : FQOCF.

Ce document est disponible sur le site de la Fédération à l'adresse www.fqocf.org

6. La description des activités

nouvelles conduites et de recevoir du *feedback* à propos de celles-ci, vivre des expériences nouvelles, vivre des expériences familières de manière différente, etc.

Une troisième réponse est : les parents viennent chercher des solutions ou des alternatives à des problèmes personnels, interpersonnels ou contextuels qui, à leur avis, interfèrent avec l'exercice de leur rôle parental. Cela implique, en premier lieu, qu'ils orientent leur attention sur ce qui peut restreindre, contraindre, limiter, faire obstacle à l'exercice de leur rôle parental. En second lieu, il s'agit de se mobiliser personnellement et de s'associer aux autres personnes du groupe (parents et animateurs) pour chercher à comprendre (mieux ou différemment) ces problèmes et rechercher des solutions ou des alternatives à ceux-ci. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une conduite associée à une intervention thérapeutique effectuée par les animateurs, même si elle s'y apparente parfois. La différence réside dans le fait que cette troisième conduite n'est pas l'élément central autour duquel s'articule le rôle que jouent les parents dans les activités de groupe de parents. La présence des deux autres formes de conduites attendues (et les exigences qu'elles impliquent) ne permet pas de créer un contexte véritablement thérapeutique (même si, pour certains parents, il produit de tels effets).

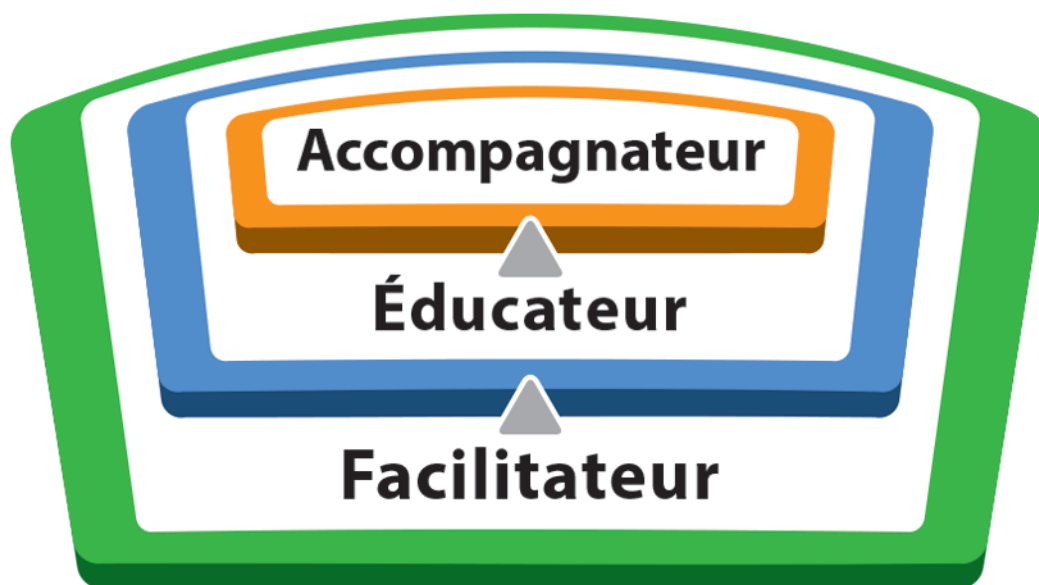


Figure 6 — Les trois fonctions de l'animateur.

Le principe de complémentarité des rôles dans une situation sociale donnée amène donc à définir le rôle de l'animateur à travers trois fonctions professionnelles qui relèvent des trois fonctions que remplissent les parents à l'intérieur de l'activité de groupe : les fonctions de facilitateur, d'éducateur et d'accompagnateur (voir Figure 6). Ces fonctions peuvent être remplies de manière séquentielle (par exemple, à certains moments, les animateurs agissent en tant que facilitateurs; tandis qu'à d'autres, ils agissent en tant qu'éducateurs) ou simultanée (par exemple, les animateurs agissent à la fois en tant qu'éducateurs et accompagnateurs).

La fonction de facilitateur

Cette fonction vient à soutenir le partage d'expériences parmi les parents d'un groupe. Il s'agit, en premier lieu, de porter attention au contexte des séances, de manière à permettre aux parents de s'exprimer, de participer, de développer une présence positive et d'écouter les autres. La proposition d'activités dites de « brise-glace » en début de séance, de photo-langage en cours de séance et de « remontée » en fin de séance sont des exemples d'exercice de cette fonction de facilitateur. L'accueil des parents au moment où ils arrivent à la séance, la présence informelle de l'animateur lors de la pause et lors du départ de même que l'établissement de règles de groupe (et le respect de celles-ci) constituent d'autres exemples de cette fonction.

facilitateur

Il s'agit, en second lieu, de toutes les actions qui ont pour but de soutenir un parent dans l'expression de son expérience parentale : établir un contact avec chaque parent, être présent et attentif lorsqu'un parent parle, reformuler ou récapituler ce qu'un parent vient de dire, inviter un parent timide à raconter un événement simple de sa vie quotidienne, interrompre un parent qui parle beaucoup et récapituler les principaux éléments de son discours, offrir aux parents des moyens variés de s'exprimer (paroles, gestes, productions artistiques, utilisation d'images, etc.). Un aspect central de la fonction de facilitateur est celui de construire un contexte qui permet de contenir les émotions que peuvent ressentir et exprimer les parents lorsqu'ils partagent leurs expériences avec les membres du groupe. Il ne s'agit pas ici de demander aux parents de contrôler leurs émotions, mais plutôt de mettre en place une structure qui permet d'accueillir leurs émotions, même celles de forte intensité, et qui leur offre un échafaudage social permettant de réguler celles-ci. Le concept de contenance émotionnelle (« holding » en anglais) s'apparente métaphoriquement à une scène de théâtre qui accueille des acteurs et un scénario. Plus la scène est grande et solide, mieux elle est en mesure d'accueillir des scénarios complexes, intenses et lourds; plus elle est petite et fragile, plus les scénarios complexes débordent de manière chaotique et même la font s'écrouler sous les poids des acteurs et de leur jeu. Les animateurs jouent un rôle essentiel dans cette fonction de contenance émotionnelle du groupe. Ils ne sont pas responsables de la mise en scène de la pièce, ils sont plutôt ceux qui sont responsables de construire la scène sur laquelle les parents vont partager et mettre en scène les joies et les drames de leur vie. Dans le cas de parents vivants dans le monde de la négligence, il s'agit souvent d'un défi majeur qui demande aux animateurs une forte présence bienveillante, rassurante et structurante. Il faut évidemment que les animateurs sachent personnellement « contenir » leurs propres émotions et leurs propres réactions aux émotions des autres.

Il s'agit, en troisième lieu, de toutes les actions qui ont pour but de « faire travailler ensemble » les parents du groupe : demander aux autres parents ce qu'ils pensent de ce qu'un parent vient de raconter, faire des liens entre ce qu'un parent dit ou fait et ce qu'un autre parent a dit ou fait plus tôt, inviter un parent à faire une demande aux autres, proposer un débat collectif quand deux parents expriment leur désaccord l'un envers l'autre, inviter un parent à cesser d'interrompre les autres et à écouter plus

6. La description des activités

attentivement ce qu'ils ont à dire, verbaliser les réactions non verbales des parents dans le groupe, reformuler un commentaire ou une question d'un parent de manière à ce que cela interpelle les autres, etc. Ce travail repose sur le principe que les autres parents du groupe (leurs réactions, leurs opinions, leur soutien, leur vécu, leurs désaccords, etc.) sont des ressources qui ont priorité sur les ressources que les animateurs eux-mêmes apportent. La fonction de facilitateur vise justement à poser des actions pour rendre possible et actualiser ce principe, malgré les obstacles qui peuvent se présenter (méfiance des parents les uns envers les autres, conflits larvés ou manifestes, conduites antisociales, etc.).

éducateur

La fonction d'éducateur

C'est principalement cette fonction qui vient soutenir l'enrichissement des expériences parentales à l'intérieur du groupe. La fonction d'éducateur, dans le cadre de l'animation d'un groupe de parents, s'appuie principalement sur deux types d'activités : l'enseignement direct et l'apprentissage expérientiel.

L'enseignement direct exige notamment que l'animateur sache faire des exposés oraux efficaces (animés, ne dépassant pas 10-15 minutes, centrés sur un petit nombre d'idées clés, partir de ce que les parents savent déjà, langage accessible, vérifier régulièrement ce que les parents comprennent, donner des exemples, faire des descriptions précises, utiliser plusieurs modes sensoriels, fournir des directives claires, reformuler). Les activités d'enseignement direct doivent être abordées avec précaution dans le cadre d'un groupe de parents. Il faut ici que les animateurs se demandent ce qu'ils cherchent à accomplir (leur mandat, leurs objectifs, leurs intentions) lorsqu'ils enseignent. Les personnes ayant la fonction d'enseigner le font pour l'une ou l'autre des trois raisons suivantes :

- Pour influencer ce que les parents pensent et font dans les situations concrètes de leur vie (enseignement/animation centré sur la persuasion ou la coercivité) : « Je vais vous dire ce que vous devez penser et faire pour être un bon parent parce que je suis un expert dans ce domaine et je m'attends à ce que vous suiviez mes directives et que vous les mettiez en pratique sans critiquer ».
- Pour aider les parents à s'adapter aux systèmes de normes sociales (et aux systèmes de soins et de services chargés de les promouvoir ou de les imposer) auxquels ils sont exposés (enseignement/animation centré sur le conformisme) : « j'ai de l'expérience sur ce qu'il faut penser et faire pour être un bon parent et je vous offre de partager avec vous cette expérience et mes trucs pour que vous puissiez ajuster votre conduite en conséquence ».
- Pour aider les parents à faire leurs propres choix face aux défis qu'ils rencontrent quotidiennement (enseignement/animation centré sur les choix) : « J'ai des connaissances et une expérience de ce que cela signifie d'être parent et je vous offre de réfléchir et d'explorer ensemble ce qui vous semble le plus pertinent et utile en ce moment ».

Avec des adultes, l'enseignement centré sur la persuasion ou la coercitivité exige la mise en place d'un contexte où ils acceptent de laisser une grande part de leur contrôle à l'enseignant. Cela se produit notamment dans les situations de formation professionnelle que les personnes ont choisi librement de suivre et qui leur permettent d'atteindre des objectifs à moyen ou long terme qui leur tiennent à cœur. Ce type d'enseignement correspond mal au contexte et au processus d'un groupe de parents. Il restreint drastiquement l'étendue de ce que cela signifie d'être un parent (être parent est défini par ce que l'enseignant pense et dit) et l'étendue de ce qui peut être échangé entre l'enseignant et le parent (c'est l'enseignant qui détermine et a le dernier mot sur le contenu des échanges). **Ce type d'enseignement est donc à proscrire** ou à utiliser avec un maximum de parcimonie et de prudence.

éducateur

L'enseignement centré sur le conformisme exige que les partenaires s'entendent minimalement sur les normes qui encadrent l'exercice du rôle de parent et, plus précisément, l'exercice de leur rôle de parent-usager dans un établissement de services. Les rencontres prénatales et les rencontres visant à soutenir les parents face au vécu scolaire de leurs enfants sont souvent des contextes où ce type d'enseignement est utilisé. Dans ces contextes, les parents s'attendent à ce que l'enseignant leur apprenne à être des usagers informés et compétents (par exemple, savoir quand se rendre à l'hôpital lorsque les contractions commencent, savoir comment respirer lors de l'accouchement, savoir quoi faire pour aider l'enfant à faire ses devoirs, savoir comment discipliner l'enfant d'une manière cohérente au mode de discipline utilisé en CPE ou à l'école, être en mesure de faire des repas qui correspondent à un guide alimentaire, être en mesure de tenir un budget selon certaines règles, etc.). Cette forme d'enseignement n'est pas incompatible avec les objectifs visés dans un groupe de parents. Toutefois, il contribue à décentrer l'expérience des parents du processus et des discussions de groupe. Il place plutôt au centre des normes et des injonctions extérieures à cette expérience. **Il faut donc bien doser le nombre et la durée de telles activités à l'intérieur des séances de groupe.**

L'enseignement centré sur les choix exige que l'enseignant soit sensible à l'expérience des parents (leurs préoccupations, leurs projets, leurs savoirs actuels, leurs forces, etc.) et que ces derniers perçoivent celui-ci comme un informateur crédible pouvant les guider dans le dédale des décisions qu'ils ont à prendre. L'accent est mis ici sur le rapport entre les parents et les ressources et les contraintes extérieures. Ce type d'enseignement est utilisé principalement dans des contextes où un consentement éclairé est visé. Cette forme d'enseignement est évidemment hautement compatible avec les objectifs d'un groupe de parents. Il établit une relation non pas égalitaire entre les animateurs et les parents (les premiers étant considérés comme ayant des savoirs et une expertise que les derniers n'ont pas), mais une relation réciproque (chacun apportant à l'autre des informations qui influencent les actions qu'ils vont poser par la suite). La démarche de consentement éclairé suit souvent une séquence où les parents sont exposés aux principales informations factuelles concernant un thème particulier (par exemple, ce qu'il y a à savoir sur les besoins d'attachement des jeunes enfants ou la violence dans le couple). Par la suite, la démarche amène les

*enseignement
centré sur
l'expérience
des parents*

¹⁶ Knowles, M. (1978). *The adult learner: A neglected species*. (2nd ed). Oxford, England: Gulf Publishing.

apprentissage expérientiel : 7 principes

6. La description des activités

parents à se situer personnellement par rapport à cette information. On nomme cette étape la sensibilisation. Il s'agit de permettre aux parents d'explorer les diverses façons dont ils se sentent interpellés et concernés par cette information. L'autre étape — la conscientisation — amène les parents à explorer les possibilités qu'ils ont d'agir en fonction de cette information et les conséquences de ces actions sur eux-mêmes, leur entourage immédiat et, éventuellement, la communauté plus large.

L'apprentissage expérientiel repose sur les principes d'apprentissage qui caractérisent le développement des adultes (plutôt que celui des enfants). Ces principes sont les suivants¹⁶ :

- 1 Les adultes apprennent mieux en réponse à un besoin qu'ils perçoivent. L'apprentissage doit donc s'appuyer sur une démarche personnelle.
- 2 L'enseignement à des adultes doit partir de ce qu'ils savent déjà pour aller vers ce qu'ils ne savent pas encore. Les adultes apprennent mieux lorsqu'ils ont l'occasion d'utiliser ce qu'ils savent.
- 3 L'enseignement à des adultes doit partir des concepts ou idées simples pour aller vers les concepts complexes. D'une part, ce n'est pas parce qu'ils sont adultes qu'ils peuvent automatiquement manipuler des concepts ou idées complexes. D'autre part, ils ne se contentent pas uniquement des idées simples, ils veulent habituellement aller plus loin.
- 4 Les adultes apprennent mieux lorsqu'on les invite à participer activement plutôt que d'écouter passivement. La participation active permet aux adultes de combiner les nouveaux savoirs à ceux qu'ils possèdent déjà.
- 5 Les adultes ont besoin d'occasions pour pratiquer de nouvelles habiletés en présence de l'enseignant. Faire des choses sous le regard d'une autre personne évite à l'adulte de se retrouver seul et d'avoir l'impression de perdre du temps à tenter de se remémorer ce qu'on lui a dit de faire.
- 6 Il est important de renforcer les comportements désirés pour améliorer l'apprentissage. Les adultes se font assez facilement une idée de ce qu'ils n'arrivent pas à faire. Ils ont conscience des écarts entre leurs conduites actuelles et celles qui sont souhaitées. Ils ont toutefois besoin qu'on souligne leurs progrès et leur cheminement. C'est une autre façon de mentionner l'importance de partir de ce qu'ils font déjà.
- 7 Un feedback ou un réajustement immédiat accroît l'apprentissage. Plus rapidement un adulte reçoit du feedback sur sa conduite, plus il est disposé à intégrer celui-ci à sa conduite future.

La fonction d'éducateur de l'animateur de groupe de parents consiste donc à créer des occasions qui permettent à ces derniers d'apprendre de manière expérientielle. Ces occasions se combinent souvent aux activités d'enseignement direct qui ont permis aux animateurs d'informer, de sensibiliser et de conscientiser les parents à certains thèmes. Il s'agit, par exemple, de proposer aux parents des mises en situation, des jeux de rôles ou des expérimentations guidées (avec leur enfant, avec les autres parents

du groupe, etc.) qui amènent ceux-ci à mettre en pratique un savoir, un comportement ou une attitude particulière et à recevoir du feedback sur cette application. Les « devoirs à la maison » entrent dans cette catégorie d'activités. Il faut cependant noter l'importance de revenir le plus tôt possible (la semaine suivante) sur ce qui a été exercé, et l'importance de ne jamais demander aux parents de faire quelque chose qui n'a pas été au moins expérimenté auparavant dans le groupe. Un devoir est toujours une occasion de répéter quelque chose que l'on a commencé à connaître d'une façon ou d'une autre.

Même si c'est la fonction de facilitateur qui constitue l'élément principal du rôle d'un animateur de groupe de parents, c'est la fonction d'éducateur qui est, le plus souvent, reconnue comme étant importante par les parents, puisqu'elle s'appuie sur une relation beaucoup plus directe et qu'elle débouche plus facilement sur des résultats concrets et tangibles. Pour les parents, un bon animateur est un bon éducateur. Mais pour être un bon éducateur, il faut aussi être un bon facilitateur. Un animateur qui est un bon facilitateur, mais un piètre éducateur, peut susciter chez les parents le sentiment de tourner en rond ou de piétiner. Un animateur qui est un bon éducateur, mais un piètre facilitateur, peut susciter des sentiments de doute, de résistance ou de crainte. La coanimation offre des possibilités intéressantes de combinaison de ces deux fonctions.

La fonction d'accompagnateur

Cette fonction est directement associée à la troisième forme de conduite attendue de la part des parents : la recherche de solutions et d'alternatives à des problèmes. Cette fonction occupe une position un peu paradoxale dans le rôle d'animateur. D'un côté, elle ne constitue pas le noyau central de ce rôle. Ce sont les fonctions de facilitateur et d'éducateur qui occupent cette position. De l'autre côté, les parents référés à un groupe de parents, dans le cadre du PAPFC², le sont en raison même de certains problèmes qui ont été identifiés dans leurs conduites et dans leur situation familiale. En d'autres termes, ce sont souvent les problèmes que manifestent les parents qui « mettent la table » pour les séances de groupe. Cela a pour conséquence de modifier sérieusement la structure des rôles (d'animateur et de parent) dans le groupe. Les parents ne viennent plus, en premier lieu, partager et enrichir leurs expériences, ils viennent plutôt régler des problèmes qui, bien souvent, n'ont même pas été identifiés par eux-mêmes, mais par des tierces personnes. Les animateurs se retrouvent, ainsi, contraints à se définir comme des experts pour chacun des problèmes que présentent les parents d'un groupe. Que ce soit pour les parents ou les animateurs, ces positions sont, au mieux, inconfortables et, au pire, intenable.

Toutefois, les problèmes ne peuvent manifestement pas être éliminés de la scène des séances de groupe de parents. Le partage d'expériences entre les parents et l'enrichissement de celles-ci constituent des moyens indirects qui permettent d'aborder efficacement plusieurs formes de problèmes personnels, interpersonnels et contextuels, et d'identifier des solutions ou des alternatives intéressantes. Un grand nombre de problèmes peuvent être résolus en portant attention et en mobilisant les ressources

accompagnateur

6. La description des activités

internes et externes dont disposent les parents. La présence d'un problème ne condamne pas à utiliser une seule approche pour le solutionner. Plusieurs approches existent et les personnes, dans leur vie de tous les jours, vont habituellement tenter de les utiliser. Il est donc essentiel que les animateurs, dès les premières séances, parlent des diverses façons que les êtres humains ont de résoudre leurs problèmes. Celles-ci incluent le recours au soutien des autres (par exemple en demandant quels autres parents ont déjà vécu un tel problème), le fait de prendre le temps de réfléchir rationnellement à ces problèmes, d'en parler avec d'autres, d'utiliser ce que l'on sait pour tenter d'avancer, de se changer les idées et de penser à autre chose, de se faire plaisir même quand tout va mal, etc. C'est cette approche plus globale et pragmatique que les animateurs proposent aux parents.

Néanmoins, il existera toujours des problèmes qui nécessiteront une approche directe. Ce sont dans ces moments que la fonction d'accompagnateur des animateurs entre en jeu. Il s'agit ici non pas de donner à la pièce des solutions aux parents (« fais ceci ou cela »), mais plutôt de les accompagner dans une démarche directe de résolution de problèmes. Pour ce faire, il ne faut pas perdre de vue que cette activité doit se combiner aux deux autres éléments du processus de groupe — le partage et l'enrichissement des expériences parentales. Par exemple, l'animateur pourra faire un exposé sur une démarche systématique de résolution de problèmes et inviter les parents à expérimenter celle-ci face à certains problèmes qu'ils ont en commun (le dodo des enfants, les crises des enfants, les conflits dans le couple, la difficulté à gérer certaines émotions intenses, etc.). La démarche de résolution de problèmes devient ainsi un élément ayant le potentiel d'enrichir l'expérience parentale. L'animateur peut également proposer « d'extérioriser » un problème (par exemple, la violence agie envers les enfants, les abus subis dans l'enfance des parents, l'hyperactivité des enfants) et demander aux parents du groupe de participer à une démarche de déconstruction de ce problème dans leur vie et dans la relation avec leurs enfants¹⁷. D'autres formes de démarche visant à la résolution de problèmes existent. Il s'agit, pour les animateurs, de choisir des démarches avec lesquelles ils sont familiers et qui peuvent être intégrées aux deux autres fonctions de leur rôle. Dans cet esprit, il faut le rappeler, les animateurs ne se présentent pas comme étant des experts de l'ensemble des problèmes que peuvent manifester les parents à l'intérieur du groupe, mais des accompagnateurs dans une démarche collective de résolution de ceux-ci. Une des retombées de cette démarche est souvent que certains parents vont s'appuyer sur le groupe pour prendre des initiatives personnelles face aux problèmes (par exemple, décider de consulter un professionnel à l'extérieur du groupe afin d'aller plus loin, poser des actions nouvelles, etc.).

¹⁷ Cette démarche est expliquée dans l'ouvrage de M. White et D. Epston (1992). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. NY : Norton.

L'intégration des fonctions

L'intégration des trois fonctions de l'animateur de groupe de parents — facilitateur, éducateur et accompagnateur — ne se fait pas dans un vacuum. Elle dépend étroitement de la manière dont les parents vont parvenir à participer dans le groupe, à travers leurs trois fonctions complémentaires — partage, enrichissement et recherche de solutions. Cela signifie que le premier objet sur lequel la fonction de facilitateur doit porter est

l'initiation et le soutien aux parents dans la façon dont ils apprennent à jouer leur rôle de participant dans le groupe. Cette tâche présente certains défis. D'une part, pour plusieurs parents, il s'agit d'une première. Ils n'ont donc jamais eu l'occasion de se familiariser avec une telle situation et un tel rôle. Ils n'ont pas les repères sociaux et cognitifs nécessaires à leur insertion dans ce contexte. D'autre part, d'autres parents ont déjà une expérience de groupe, mais ce qu'ils ont vécu peut différer sensiblement de ce qui leur est demandé dans le groupe de parents. C'est lorsque les parents en viennent à participer aux séances de groupe, tel qu'attendu, que les animateurs peuvent aussi commencer à déployer leurs autres fonctions. Pour certains groupes, ce processus se déroulera rondement et rapidement. Pour d'autres groupes, il faudra que les animateurs investissent beaucoup d'efforts à faciliter ce processus avec les parents participants. Dans ces cas, il est important pour les animateurs de ne pas tomber dans le piège de mettre de côté leur fonction de facilitateur pour jouer de leurs fonctions d'éducateur ou d'accompagnateur.

Les thèmes abordés dans les activités de groupe de parents dans le cadre du PAPFC²

Le contenu des activités de groupe de parents doit reposer sur une analyse et une priorisation des capacités ou compétences¹⁸ à acquérir, à développer ou à améliorer, pour les parents vivant dans l'univers de la négligence. C'est cette configuration de capacités/compétences à travailler qui guide l'identification des différents sujets qui seront proposés aux parents. Comme les situations de négligence interfèrent de manière particulièrement lourde avec l'exercice de plusieurs capacités/compétences parentales, le nombre de sujets (et, par conséquent, le nombre de rencontres) à aborder est assez grand. Cette situation peut susciter, chez les parents, des réticences à s'engager volontairement dans une démarche aussi longue, et des difficultés à se faire une idée précise de ce qu'ils en retireront. C'est pourquoi le PAPFC² s'appuie sur une approche qui regroupe par « modules » des sujets qui se recoupent. Cette approche comporte trois avantages. D'une part, elle facilite la prise de décision et le consentement éclairé des parents à s'engager dans une activité dont ils comprennent le contenu et les enjeux. D'autre part, elle assure, lors de l'animation des rencontres, une cohérence qui facilite l'expression et le partage d'expériences parentales, l'enrichissement de celles-ci et la résolution de problèmes. Enfin, cette approche induit la possibilité de faire le

note 18

Les expressions « capacités parentales » et « compétences parentales » ne sont pas équivalentes même si, sur le plan sémantique, les mots « capacité » et « compétence » sont synonymes. Une capacité réfère à une habileté ou une aptitude à faire quelque chose (être capable de ...) tandis qu'une compétence réfère plutôt à la reconnaissance sociale de cette capacité ou habileté (être considéré comme étant capable de ...). Ainsi, parler de compétence parentale implique toujours la présence d'un jugement et d'une sanction à propos de la conduite d'un parent, elle est une capacité reconnue et légitimée. Les deux expressions sont utilisées ici côte à côte pour souligner que les activités de groupe de parents dans le cadre du PAPFC² visent non seulement à susciter des occasions de développer ou consolider des habiletés ou aptitudes chez les parents, mais également à susciter des occa-

sions où ces capacités sont légitimées socialement (par les membres du groupe, par les animateurs). Toutefois les expressions sont utilisées côte à côte également pour rappeler aux agents du programme qu'avant de s'engager dans le développement de compétences, ils doivent s'engager dans le développement de capacités. Juger ou sanctionner prématurément une capacité mène non pas au développement d'une compétence, mais plutôt au constat d'une incompétence. Le regard posé sur le parent devient, à ce moment, lourd de conséquences, notamment parce qu'il suscite des sentiments d'échecs et des conduites de retrait, de désengagement et de résistance. Cela constitue un effet pervers des actions de développement de compétences chez des personnes vivant dans des conditions qui interfèrent ou entravent le développement de capacités.

groupe de parents
objectifs visés

Tableau 2 — Description du contenu suggéré pour les activités de groupe de parents dans le cadre du PAPFC².

Les relations parent-enfant

- L'importance d'avoir du plaisir avec les enfants
- L'importance de créer des liens affectifs avec les enfants
- L'enfant et le sentiment d'être protégé et en sécurité
- L'enfant et le sentiment d'être compétent et d'être en mesure de prévoir ce qui va se passer
- L'enfant et la compréhension des limites

Le parent en tant que parent

- Les exigences et obligations sociales du rôle de parent
- Les différences entre être un père et être une mère
- Le travail en équipe en tant que parent
- La prise de décisions et la résolution constante des problèmes
- Les modèles parentaux
- Les émotions ressenties dans les relations avec les enfants
- Composer avec le stress parental
- Le sentiment d'être compétent comme parent

Les relations parent-environnement

- Le soutien et les ressources dont une famille a besoin
- Le rôle des institutions dans la vie familiale
- Les valeurs familiales versus les valeurs sociales
- La violence dans la famille et la société
- Les rapports homme/femme
- La famille et le travail
- La famille et l'école
- L'amitié
- Le sentiment d'être aidé et être soutenu

Les relations avec soi-même

- Les diverses formes de familles
- L'intimité conjugale
- Le sentiment de se sentir utile et productif
- La participation aux décisions qui influencent sa vie
- Les fantômes du passé

Tableau 2 (suite) — Description du contenu suggéré pour les activités de groupe de parents dans le cadre du PAPFC².

Les relations parent-enfant

La communication

Les besoins des enfants

Le développement des enfants

Le stress chez les enfants

La planification et l'organisation du quotidien

Les problèmes rencontrés

L'autorité, la discipline et l'encadrement

Le parent en tant que parent

La communication

Le stress chez les parents

La planification et l'organisation du quotidien

La famille

Les relations parent-environnement

La communication

Les besoins des enfants

Le développement des enfants

Ma ville et mes ressources

Les problèmes rencontrés

La famille

Les relations avec soi-même

La communication

Les besoins en tant qu'adulte

Les valeurs

La famille

groupe de parents
thèmes abordés

6. La description des activités

point de manière sporadique (à la fin de chaque module) sur l'évolution des parents (selon leur propre perception et selon celle des animateurs et des professionnels impliqués dans le soutien individualisé à la famille).

L'élaboration du contenu des rencontres de groupe (identification des grandes thématiques qui caractérisent les modules, identifications des thèmes et des sujets plus spécifiques, etc.) doit reposer sur les quatre processus d'implantation du PAPFC² — l'appropriation des principes cliniques, la compréhension de ce qu'est la négligence, la réflexion qualifiante sur ses propres pratiques et l'utilisation des rétroactions des usagers du programme pour ajuster celui-ci. *Cela signifie que les personnes responsables de l'implantation de ce programme sur leur territoire doivent prévoir un travail d'élaboration du contenu des rencontres de groupe de parents.* Afin de faciliter cette tâche, nous décrivons ici schématiquement le résultat du travail effectué dans un territoire donné¹⁹. Les rencontres de groupe de parents sont divisées en quatre modules. Le Tableau 2 présente la liste de ces grandes thématiques, les objectifs visés et les thèmes spécifiques abordés. Un thème peut revenir dans plusieurs modules (par exemple, la communication). Il est donc possible d'aborder ce thème sous des angles différents (par exemple, la communication avec mon enfant, avec moi-même, avec mon réseau social, etc.).

¹⁹ Il s'agit de professionnelles de centre jeunesse et de centre de santé et de services sociaux des régions de Victoriaville et de Shawinigan accompagnées par une professionnelle de recherche du GRIN. Elles ont procédé à une démarche systématique d'identification et de priorisation des capacités/compétences parentales à cibler, d'analyse des recoupements pour déterminer le nombre et la nature des grandes thématiques permettant de constituer les modules, de développement des thèmes et sujets spécifiques les plus pertinents et d'identification des principales stratégies d'animation suggérées.

De manière générale, un module est constitué d'un nombre variable de rencontre qui dépend du nombre de thèmes et sujets spécifiques qui auront été ciblés lors de la démarche d'élaboration. Dans l'exemple qui a été présenté, le nombre de rencontres varie entre 8 et 15. Le nombre de rencontres varie aussi en fonction des contraintes opérationnelles telles que les vacances de Noël ou d'été. En principe, les rencontres sont hebdomadaires, mais il n'y a pas de contre-indication à « sauter » des semaines pour des raisons concrètes (par exemple, congés fériés).

Chaque module devrait commencer par une rencontre d'accueil et d'exploration de la grande thématique. Il s'agit ici, pour les animateurs, de présenter les principaux aspects que cette thématique ouvre, les questions qu'elle soulève, les défis particuliers qui y sont rattachés. Cette présentation devrait être brève de manière à permettre à chacun de se situer personnellement par rapport à la thématique du module, il ne s'agit pas d'un exposé visant à enseigner quelque chose aux parents. Le reste de la rencontre devrait être consacré à l'animation de l'expression et du partage des préoccupations, intérêts, craintes qu'ont les parents en rapport avec la thématique générale du module. Le « produit » de cette première rencontre est d'élaborer une programmation des thèmes et sujets spécifiques sur lesquels les parents d'un groupe s'entendent. Cette programmation constitue l'intersection entre le contenu prévu par les animateurs et les préoccupations des parents. Si un thème ou un sujet n'a pas été soulevé par les parents, c'est la responsabilité des animateurs d'expliquer aux parents pourquoi ils souhaitent ajouter celui-ci à la programmation. Celle-ci doit aussi déterminer le calendrier des rencontres. Le nombre de rencontres peut être fixé d'avance par les animateurs.

Chaque module doit aussi comprendre un rencontre bilan à la fin. C'est le moment pour les animateurs et les parents de faire le point sur l'ensemble de la démarche. Cette rencontre peut prendre des formes plus ou moins traditionnelles. Le bilan peut être fait principalement de manière verbale :

- En repassant la série de rencontre que nous avons eu, que retenez-vous de tout cela ?
- Qu'est-ce qui vous a le plus touché ?
- Qu'est-ce que vous avez particulièrement aimé ?
- Qu'est-ce que vous avez moins apprécié ?

*Faire le bilan
du module*

Mais il peut aussi être soutenu par divers modes d'expression symbolique tels que le dessin, le bricolage, le collage, le théâtre, etc. Ce bilan porte non seulement sur les effets du groupe sur la vie des parents, mais également sur leur expérience de l'animation effectuée par les animateurs. Finalement, le bilan doit aussi porter sur l'expérience vécue par les animateurs. Lors de la rencontre bilan les animateurs doivent s'engager auprès des parents à faire ce qui est en leur pouvoir pour consolider les choses que les parents ont appréciées et améliorer les choses qui ont été moins appréciées (par exemple, en s'engageant auprès des parents à rapporter ce bilan au comité de programme et au comité de coordination locale). La rencontre bilan doit également permettre la réalisation d'un rituel de départ et de transition vers la vie quotidienne des parents. C'est aussi l'occasion d'informer les parents sur le module suivant et, le cas échéant, d'y inscrire ceux-ci.

Le processus de rétroaction portant sur les effets des pratiques envers les usagers suggère que le déroulement et le contenu des rencontres de groupe de parents soient suffisamment flexibles pour s'ajuster aux réactions de ces derniers. La rencontre d'accueil et d'exploration de même que la rencontre bilan sont des procédures de rétroaction de la part des parents. Toutefois, chacune des rencontres « thématiques » d'un module doit aussi faire l'objet d'une rétroaction de la part des parents. Celle-ci peut être faite de manière informelle en demandant à chaque parent de dire un ou deux mots sur ce qu'il retient de la rencontre. Cela peut aussi être fait de manière plus formelle en utilisant des outils de rétroaction tels que ceux présentés en Annexe 2 et 3.

Le développement conceptuel et éthique des parents

Dans le cadre du PAPFC², le groupe de parents **ne vise pas** en premier lieu à faire en sorte que les parents acquièrent de nouvelles habiletés, attitudes ou connaissances dans l'exercice de leur rôle parental. Ce volet ne vise pas non plus à faire en sorte de traiter les problèmes psychosociaux des parents. Il ne vise pas non plus à favoriser l'entraide entre parents. Ces trois aspects — acquisition d'habiletés parentales, résolution des problèmes personnels des parents et entraide entre parents — constituent des éléments importants qui, avec les parents impliqués dans une situation de négligence, doivent être médiatisés par un travail qui porte sur la conscience et la théorie implicite qu'ils ont des besoins de leurs enfants et du rôle qu'ils jouent dans leur développement. Ce travail de conscientisation repose en fait sur le développement de différents concepts

6. La description des activités

de base qui s'avèrent être des éléments essentiels de l'expérience parentale dans les sociétés occidentales. Ces concepts permettent d'appréhender, à l'intérieur d'une culture donnée, ce qu'est un enfant, une mère, un père, une famille, mais aussi de partager ce que l'on entend habituellement par « développement de l'enfant », « droits de l'enfant », « besoins de l'enfant », « punition », « émotions », « attachement », etc. De plus, ce travail de conscientisation repose aussi sur le développement d'une posture éthique des parents par rapport aux responsabilités qu'ils ont envers leurs enfants. C'est sur cette posture que s'appuie, par exemple, l'idée d'intérêt supérieur de l'enfant enchâssée dans la plupart des politiques et des lois de protec-

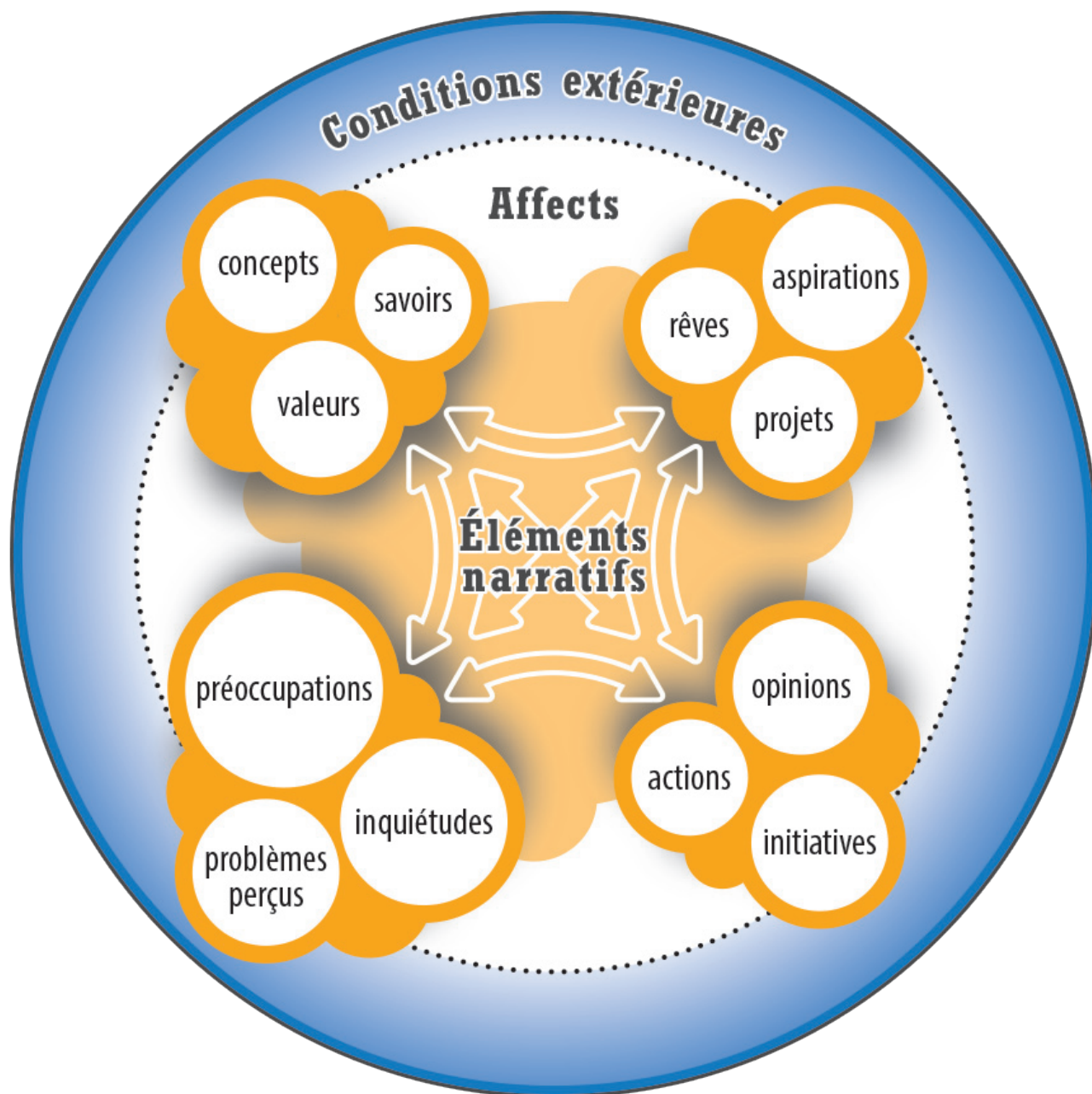


Figure 7 — Éléments de l'expérience parentale (adaptée de Lacharité, 2009a)

tion de l'enfance dans le monde. Cette posture éthique n'exige pas tant de penser le genre de rapport que le parent établit avec son enfant que de penser le genre de rapport qu'il établit avec lui-même lorsqu'il tente d'agir « d'une certaine façon » avec son enfant et qu'il évalue dans quelle mesure il y parvient dans les circonstances actuelles.

Ainsi, le volet de groupe de parents dans le cadre du PAPFC² aborde de manière particulière l'ensemble des sujets qui font l'objet du contenu des rencontres dans chacun des modules. L'approche qui doit être préconisée dans l'animation est centrée sur l'expérience parentale, c'est-à-dire ce que les parents sont en mesure, à un moment donné, d'exprimer, de comprendre, de connaître, de ressentir et de faire en ce qui a trait à leurs enfants et leur rôle auprès de ceux-ci. La Figure 7 décrit les divers éléments à prendre en compte dans ce travail de soutien et d'enrichissement de l'expérience parentale.

Ce modèle de l'expérience parentale repose sur trois paliers de conscience. Un premier palier qui inclut ce qui habite les parents et qui peut être mis, plus ou moins spontanément, en mots par eux-mêmes (les éléments narratifs). Dans la figure on retrouve douze aspects qui sont localisés en quatre grappes :

- Les actions et les initiatives que prennent les parents et les opinions qu'ils expriment dans leur quotidien.
- Les préoccupations, les inquiétudes et les problèmes qu'ils perçoivent dans leur vie et celle de leurs enfants.
- Les aspirations, les rêves et les projets qu'ils peuvent avoir à propos d'eux-mêmes et de leurs enfants.
- Les savoirs, les concepts et les valeurs dont ils disposent pour donner un sens à leur vie.

Les aspects de chacune de ces grappes sont évidemment reliés (ou peuvent être reliés) les uns aux autres. Ainsi, certaines initiatives des parents peuvent être une application comportementale de savoirs, de concepts ou de valeurs, elles peuvent aussi découler directement d'inquiétudes ou de rêves qu'ils peuvent avoir et ainsi de suite.

Les deux autres paliers — les affects des parents et les conditions extérieures dans lesquelles se déploie leur vie — constituent des catégories d'éléments contextuels qui viennent façonner ce qui habite les parents au jour le jour. La dimension des affects représente tout ce que les parents peuvent ressentir lorsqu'ils agissent, lorsqu'ils expriment une préoccupation ou une aspiration et lorsqu'ils évoquent une valeur et un savoir. Cette dimension affective est tissée, de manière plus ou moins serrée, aux autres éléments de leur expérience d'eux-mêmes et de leurs enfants et contribue à donner à ces éléments une texture particulière à travers les émotions qui peuvent les traverser.

Le troisième palier (les conditions extérieures), qui englobe tous les autres aspects des paliers précédents (les rêves, les préoccupations, les ini-

6. La description des activités

Une fonction parentale représente ce qu'un parent fait dans le développement de l'enfant.

tatives, etc.), fait également partie intégrante de l'expérience parentale, en particulier en ce qui concerne ce que les parents arrivent à connaître ou ont la possibilité de connaître à propos des rapports entre eux et leur environnement. Les conditions extérieures peuvent être de type matériel, économique, social, culturel, juridique, etc.; elles établissent des limites ou offrent des possibilités qui façonnent les choix des parents et des enfants et donnent ainsi une forme à leur écologie. Sur ce plan, l'expérience parentale repose sur la conscience (et la possibilité d'étendre celle-ci) que les parents ont de cette écologie dans laquelle ils évoluent. C'est principalement sur ce modèle de l'expérience parentale que s'appuie le module sur le thème des « relations parent-environnement ».

Une autre conséquence découlant de cette orientation sur le développement conceptuel et éthique des parents est que l'expérience vécue par les parents participe directement au bien-être et au développement des enfants. C'est pourquoi, dans le cadre du PAPFC², le travail de conscientisation des besoins de l'enfant et des responsabilités parentales s'appuie sur la notion de **fonction parentale** (plutôt que sur des notions telles que les habilités, les capacités ou les compétences parentales). Une fonction parentale représente ce qu'un parent fait en termes de sa valeur dans le développement de l'enfant (par exemple, la fonction de soin, la fonction de protection, la fonction de contenance affective, etc.). De plus, cette notion de fonction parentale permet aussi de contextualiser la contribution des parents à l'intérieur de l'écologie globale du développement de l'enfant, c'est-à-dire l'ensemble des autres sources de soutien à son développement. Dans les situations de négligence, trois fonctions parentales sont plus particulièrement touchées. Celles-ci deviennent, par conséquent, l'objet de l'attention du processus d'animation de groupe de parents. Il s'agit de la fonction réflexive, de la fonction de relais et de la fonction d'orchestration.

La **fonction réflexive** met l'accent sur la capacité du parent à concevoir l'expérience de l'enfant et sa propre expérience en termes d'états mentaux (des pensées, des intentions, des émotions, etc. et non seulement en termes de comportements). Cette fonction repose aussi sur la capacité du parent à réfléchir aux conséquences de ses décisions et de ses gestes sur l'enfant.

La **fonction de relais** fait référence à la capacité du parent à reconnaître ses limites dans la réponse aux besoins de son enfant et de passer le relais à d'autres personnes de l'entourage de manière à assurer à celui-ci une continuité de soins et d'attentions. Cette fonction de relais s'appuie aussi sur la capacité du parent à établir et maintenir des relations fonctionnelles avec les personnes qui sont appelées à s'occuper elles aussi de l'enfant.

Finalement, la **fonction d'orchestration** fait appel à la capacité du parent à organiser de manière structurée, dans le temps et l'espace, la vie de l'enfant. Cette fonction repose aussi sur la capacité du parent à exploiter les ressources à sa disposition et de les mettre au profit de son enfant.

Une autre conséquence de cette approche de l'intervention de groupe de parents préconisée par le PAPFC² est l'agencement hiérarchique des ressources qui sont mises à la disposition des animateurs dans le cadre de leur animation (voir Figure 8). L'animation de groupe de parents dans le cadre du PAPFC² s'appuie sur un agencement qui accorde une **priorité aux parents** eux-mêmes et aux expériences qu'ils peuvent exprimer et partager lors des rencontres. Il s'agit de la ressource qui doit occuper le plus d'espace dans les rencontres de groupe. La seconde ressource, en importance, que les animateurs doivent exploiter est **le groupe** lui-même, c'est-à-dire les (autres) parents dans ce qui les fait se ressembler ou se distinguer les uns des autres. La troisième ressource en importance repose sur les connaissances, expériences et perspectives que **les animateurs** eux-mêmes peuvent avoir à leur disposition lorsqu'ils interagissent avec les parents. En fait, les animateurs constituent une ressource dans la mesure où ce qu'ils savent, font et disent prend appui sur les expériences individuelles et collectives des parents. La quatrième ressource en importance représente **les thèmes** qui charpentent les conversations qui se déroulent lors des rencontres de groupe entre les parents eux-mêmes, mais aussi entre ceux-ci et les animateurs. La notion de thème ne représente pas directement les contenus verbaux (les sujets abordés) des parents ou des animateurs. Elle représente plutôt les idées qui peuvent (doivent) être développées à partir du croisement des perspectives qui entrent en jeu lorsqu'un sujet est évoqué dans une rencontre de groupe. La dernière ressource en impor-

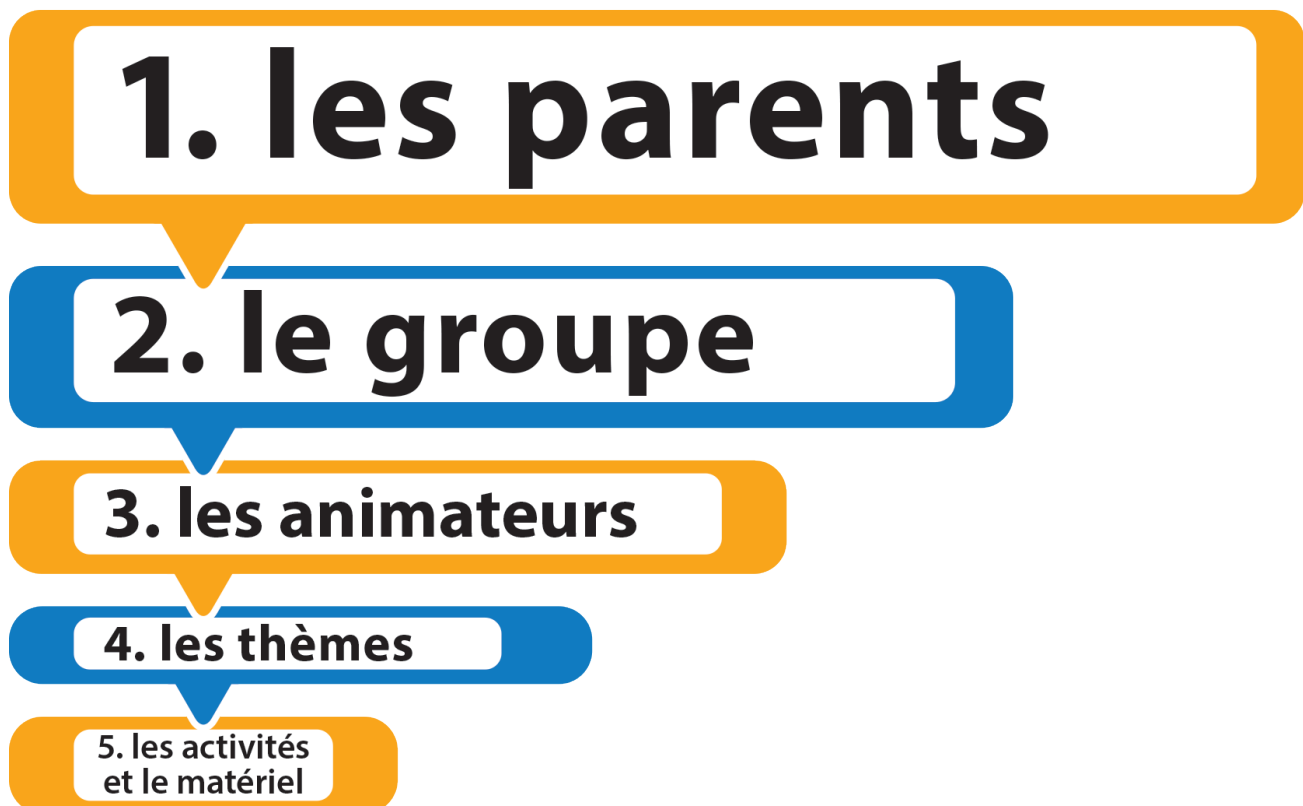


Figure 8 — Agencement hiérarchique des ressources à la disposition des animateurs de groupes de parents dans le PAPFC²

*Faciliter
et enrichir
l'expression
des expériences
individuelles
et collectives
des parents.*

6. La description des activités

tance dans l'animation de groupe de parents fait référence aux **activités** et au **matériel** que les animateurs proposent aux parents (ou que les parents eux-mêmes proposent) pour soutenir le déroulement des rencontres de groupe. Évidemment, les rencontres de groupe dans le cadre du PAPFC² ne sont pas dépourvues de structure et de routines. Elles ne sont pas qu'un long échange verbal entre les participants. Ces rencontres doivent être dynamiques, encadrées et concrètes. Le matériel utilisé et les activités particulières ne doivent cependant pas être choisis pour eux-mêmes. Les animateurs ont donc la responsabilité de faire leur propre choix d'activités et de matériel en ayant à l'esprit que cela doit contribuer principalement à une chose : faciliter et enrichir l'expression des expériences individuelles et collectives des parents. Ainsi, chaque rencontre de groupe dans le cadre du PAPFC² devrait refléter cet ordre hiérarchique dans l'organisation de son contenu : une place prépondérante doit être accordée à l'expérience de chaque parent, les animateurs doivent exploiter les autres parents du groupe pour soutenir et enrichir les expériences individuelles, ils doivent également avoir recours à leur propre perspective (professionnelle et personnelle) pour compléter le travail effectué par les parents. Les sujets qui structurent les rencontres et qui émergent spontanément de celles-ci constituent des thèmes qui méritent d'être « dépliés » et mis en lien avec divers autres thèmes connexes et, finalement, les activités et le matériel présentés aux parents par les animateurs doivent autoriser toutes sortes d'actions et d'initiatives de la part des parents tout en faisant en sorte qu'il soit impossible pour eux d'échouer dans ce contexte.

Enfin, cette approche centrée sur l'expérience parentale et les fonctions que les parents jouent dans le développement de leurs enfants convie les animateurs à utiliser des pratiques d'animation qui contribuent à soutenir activement et vigoureusement l'expression individuelle et collective de ce que signifie être un parent ou un enfant, de ce que signifie vivre en famille, de ce que signifie d'être en relation avec les divers organismes de la communauté et ainsi de suite. Cela signifie d'aider les parents à partir de ce qui leur est connu et familier et de les inviter à explorer ce qu'il est possible pour eux de connaître et de faire dans les circonstances où ils se trouvent actuellement. Ce travail d'**échafaudage narratif**, de la part des animateurs, repose sur les questions qu'ils soumettent aux parents dans le but de faciliter :

- la caractérisation de leurs expériences individuelles et collectives
- les liens entre ces expériences et leurs effets sur eux et leurs enfants
- la manière dont les parents évaluent eux-mêmes la pertinence de ces expériences et de ces effets
- les valeurs et repères qu'ils utilisent pour fonder leur jugement à ce sujet et les écarts qu'ils observent entre ces valeurs/repères et leurs conduites actuelles

Dans cette perspective, ce sont autant les expériences positives ou fructueuses que celles qui posent problème qui doivent faire l'objet de cet échafaudage narratif.

Les activités collectives auprès des familles

Ce type d'activité vise essentiellement à créer, pour les familles participantes, des situations sociales non saturées par la problématique de la négligence. Les pères, les mères et les enfants ont ici des occasions d'exercer leurs habiletés et aptitudes personnelles et de créer des liens autour d'activités concrètes et agréables. En d'autres termes, il s'agit ici de stimuler la création de « liens faibles » c'est-à-dire des liens qui comportent un minimum d'obligations sur le plan social et affectif, mais qui inscrivent la personne comme membre légitime de groupes sociaux (par exemple, le groupe des hommes ou des femmes d'une communauté, le groupe des parents ou des enfants de cette communauté, etc.). L'importance de ces liens dans la vie d'un individu nous amène à mettre en évidence la force des liens faibles.

Le contenu des activités devrait viser un équilibre entre des activités de type famille qui incluent les parents et les enfants et des activités de type adulte qui interpellent uniquement les parents. Une attention particulière devrait être portée à organiser des activités qui interpellent les hommes et non pas uniquement les femmes.

Les activités collectives ne sont pas des moyens de donner de l'information, de passer des messages ou de faire des interventions psychosociales. Cela n'empêche pas pour autant que ces choses se produisent de manière spontanée et sous le contrôle des principaux concernés, les parents et les enfants (par exemple, lorsqu'ils en font la demande). La présence de professionnels à ces activités collectives n'a pas pour but de surveiller ou de superviser les enfants ou les parents. Ces activités sont des « segments de communauté et de participation citoyenne » plutôt que des « segments d'établissement et de participation institutionnelle ».

Les activités collectives avec les familles reposent sur un groupe ouvert ayant moins de contraintes quant au nombre ou au type de participants (parents, enfants, parents soutiens, intervenants, membres de la collectivité). Les responsables de ces activités collectives peuvent être des intervenants qui se consacrent essentiellement à cette tâche ou des intervenants faisant le suivi psychosocial de certaines familles référées au programme. En raison de la nature des objectifs visés par ce volet et de l'expertise qu'ils possèdent en la matière, l'implication d'intervenants provenant d'organismes communautaires est considérée comme un atout important. Des ententes de services doivent être faites pour négocier leur participation à ce volet du programme.

Le contenu des activités peut être d'une grande variété : activités extérieures (fêtes familiales, pique-nique, etc.), activités parent-enfant (père ou mère), activités de couples, visionnement d'un film suivi d'une discussion, bricolage ou autres activités manuelles, activités artistiques, conférences thématiques. Ces activités collectives se déroulent en général au cours des semaines entre les modules du cycle de rencontre de groupe de parents. Elles visent notamment un objectif de socialisation et de participation sociale des parents et des enfants, un objectif d'entraide entre parents eux-mêmes et, le cas échéant, entre parents et intervenants et un objectif d'ac-

6. La description des activités

cueil et d'intégration de nouveaux parents ou intervenants/partenaires à l'intérieur du programme.

Les activités collectives devraient recevoir la rétroaction des personnes participantes (parents, enfants, professionnelles). Cette rétroaction peut être générale (par exemple, lors de la dernière activité de l'année, les personnes présentes peuvent prendre quelques minutes pour faire le bilan de l'ensemble des activités). Toutefois, il est souhaitable qu'une procédure permette aux participants de rétroagir à propos de chaque activité. Des procédures ou des outils brefs et légers peuvent être élaborés à cette fin. Il faut souligner que les démarches de rétroaction implantées doivent faire l'objet d'un engagement formel, de la part des responsables, à prendre en compte les rétroactions dans la poursuite des activités. L'utilité concrète de la collecte de ces informations doit être démontrée et justifiée auprès des participants. Ceux-ci doivent pouvoir se rendre compte que leur opinion déclenche un processus qui produit des effets concrets (ceux-ci devraient être à court terme et non pas seulement à moyen ou à long terme).

Les activités collectives peuvent se dérouler dans les intervalles entre deux modules du cycle de rencontres de groupe de parents. Elles peuvent aussi s'intercaler entre les rencontres d'un module de groupe (par exemple, une fois par mois, la rencontre de groupe de parents est remplacée par une activité collective parentale ou familiale). Dans ce dernier cas, l'ouverture du groupe (inclusion de nouveaux parents) est cependant à remettre en question et la participation des parents doit être traitée de la même façon que la participation à une rencontre du groupe de parents (l'engagement du parent à participer, à moins d'une raison valable, à toutes les rencontres d'un module englobe ces activités collectives).

L'accompagnement paraprofessionnel des familles²⁰

²⁰ Voir à ce sujet :

Bourassa, L. (2009). *Point de vue des paraprofessionnelles sur les motivations liées à leur engagement auprès de familles vulnérables* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

Bourassa, L., Miron, J.M. & Lacharité, C. (2009). Portrait de paraprofessionnelles œuvrant auprès de familles en situation difficile : leurs motivations et leur profil d'engagement. *Enfances, Familles, Générations*, (11), 80-102.

Le pairage entre les parents d'une famille cible et une autre personne de la collectivité (en général, un autre parent mais il peut aussi s'agir de bénévoles n'ayant pas le statut de parent) a pour but principal de « concentrer » le soutien informel à l'intérieur d'un espace relationnel défini — la relation avec une autre personne. La création d'un lien significatif avec un autre parent permet de construire un corridor interpersonnel à l'intérieur duquel les parents cibles peuvent expérimenter (souvent pour la première fois de leur vie !) une stabilité et une continuité dans leurs relations sociales.

Le terme « paraprofessionnel » est loin de faire l'unanimité. D'une part, il est souvent considéré comme un néologisme qui reflète plus ou moins bien le rôle et la fonction des personnes qu'il désigne. Lorsqu'on l'entend, on ne sait trop à qui et à quoi il fait référence. D'autre part, il masque une distinction essentielle par rapport au soutien de nature professionnel : le caractère informel ou naturel de l'aide. Finalement, il évoque la présence d'une hiérarchie entre ce qui est professionnel et ce qui est paraprofessionnel : dire qu'une chose est « para » sert notamment à signifier qu'elle se situe en périphérie d'une activité considérée comme étant primaire et

qu'elle est subordonnée ou assujettie à celle-ci (par exemple, parascolaire, paramédicale, etc.). Malgré ces difficultés, les expressions « accompagnement paraprofessionnel » et « agent paraprofessionnel » ont été préférées à d'autres expressions telles que accompagnement « bénévole », « informel », « naturel » ou « communautaire » pour deux raisons. La première, et la plus importante, est que le terme « paraprofessionnel » est de plus en plus utilisé, dans la documentation scientifique en Amérique de nord, pour référer aux personnes qui, n'ayant pas de statut professionnel, possèdent plutôt des ressources personnelles (temps, relations sociales, etc.), des habiletés (sociabilité, générosité, humour, etc.), des expériences (en tant que parent, membres de la collectivité locale, etc.) et des connaissances (des ressources de la collectivité, des règles locales, etc.) qui font partie intégrante de la théorie et de la structure d'un programme formel. La théorie et la structure du PAPFC² s'appuient sur les données probantes²¹ découlant du champs d'étude de la négligence envers les enfants. D'une part, l'action de ces personnes s'inscrit effectivement dans une logique de programme multidimensionnel, leur rôle et leurs fonctions sont définis en tenant compte des autres éléments du programme et s'intègrent à celui-ci. D'autre part, il serait dommage que l'expérience découlant du PAPFC² ne soit pas répertoriée et considérée comme étant pertinente aux connaissances et aux pratiques développées à l'intérieur de ce champ d'étude.

La seconde raison pour utiliser l'expression « accompagnement paraprofessionnel » est la nécessité de mettre en évidence les caractéristiques communes à des activités qui peuvent porter des noms différents sur le terrain : mère visiteuse, parent soutien, famille soutien, famille contact, parrain ou marraine, aidant naturel, etc. Il s'agit ici de mettre l'accent sur les principes de base sur lesquels repose cette forme spécifique d'action envers les familles qui vivent dans le monde de la négligence et de les distinguer des principes sur lesquels reposent les actions de type professionnel. Le PAPFC² n'appuie pas sur le choix d'une forme d'accompagnement paraprofessionnel (par exemple, mère visiteuse) plutôt qu'une autre (par exemple, famille soutien). Il propose plutôt de procéder à une démarche de réflexion qualifiante (voir chapitre sur les processus d'implantation) portant sur la forme d'action « paraprofessionnelle » ayant cours sur un territoire en tenant compte des principes de base sur lesquels s'appuie le PAPFC².

Ainsi, l'objectif spécifique poursuivi par cette activité est de fournir aux parents une source privilégiée de soutien social informel. Le rôle des agents paraprofessionnels est large mais tout de même circonscrit. Quatre principes guident leurs actions :

Primauté du lien

Il s'agit ici d'établir et de maintenir un lien affectif de confiance avec les membres de la famille cible. Cela peut s'avérer, par moment, particulièrement ardu en raison de la souffrance relationnelle de ces parents et enfants²².

²¹ Voir à ce sujet :

Lacharité, C. (2009). Intervenir dans les situations de négligence envers les enfants. Dans M.E. Clément, S. Dufour (Éds), *Violence et maltraitance envers les enfants en milieu familial*. (pp. 125-142). Éditions CEC.

Lacharité, C., Goupil, E. (2013). Les familles à problèmes multiples : interventions socio-éducatives et enjeux éthiques. Dans G. Bergonnier Dupuy, H. Milova, P. Durning (Éds), *Traité de l'éducation familiale*. (pp. 447-466). Paris : Dunod.

principe 1 accompagnement paraprofessionnelles

²² Bédard (1999) comparent ces personnes à de « grands brûlés » : chaque contact est une source de souffrance même ceux qui visent à soulager et à soigner.

La compassion

Il s'agit ici, pour l'agent paraprofessionnel, de mettre en évidence, dans ses propres pensées, ce qui fait que les personnes de la famille cible lui ressemblent. Agir en fonction de cette information plutôt que de réagir en fonction de ce qui le distingue de l'autre. Cela demande des efforts conscients parce qu'il est tellement plus facile de remarquer les différences et d'organiser son action en fonction de celles-ci. Dans ce contexte, être compatissant ne signifie pas prendre en pitié, mais plutôt se voir comme faisant partie de la même « espèce » et de la même collectivité.

L'aide naturelle

Il s'agit ici de mettre à la disposition des membres de la famille des qualités et des ressources personnelles que l'agent paraprofessionnel possède et qui peuvent faire une différence dans la vie de ces derniers. Le piège à éviter ici est la professionnalisation du soutien informel offert par les agents paraprofessionnels. Ceux-ci n'ont d'autre responsabilité que d'être qui ils sont, avec leurs forces et leurs limites. De plus, il existe, dans la relation entre les membres de la famille cible et l'agent paraprofessionnel, un potentiel de réciprocité peu compatible avec une relation professionnelle.

L'accompagnement

Il s'agit ici de participer, en compagnie des membres de la famille cible, à des expériences concrètes. L'accent est placé, en premier lieu, sur le rôle de « témoin participant et bienveillant » plutôt que sur les rôles de « modèle » ou de « coach ». Par contre, ces deux derniers rôles ne sont pas incompatibles avec le travail d'un agent paraprofessionnel dans la mesure où ils sont « souhaités » par les membres de la famille cible. Les études sur le « modeling » montrent qu'un modèle est un modèle seulement quand la personne considère qu'il est intéressant et accessible. Ce n'est donc pas l'agent paraprofessionnel qui choisit d'offrir un modèle, c'est plutôt le parent cible qui choisit d'en prendre un.

Les agents paraprofessionnels reçoivent une formation initiale. Ils sont supervisés et encadrés sur une base régulière. En raison de leur approche spécifique centrée sur l'entraide et le soutien informel et de l'expertise qu'ils possèdent dans le recrutement, l'encadrement et le soutien offert à des bénévoles, les organismes communautaires constituent un partenaire incontournable dans la planification et la mise en application de cette activité du programme. Des ententes de services doivent être faites pour négocier leur participation à ce volet du programme. L'organisme communautaire qui porte le dossier des activités collectives avec les familles peut également porter le dossier de l'accompagnement paraprofessionnel. Ces deux rôles ne sont pas incompatibles. Par contre, le recrutement, l'encadrement et le soutien de ces agents paraprofessionnels ne peuvent être confiés à une ou des personnes ayant un rôle d'intervenant psychoso-

cial auprès des familles. Il doit exister une barrière ou un coupe-feu entre ces deux volets du programme (soutien psychosocial et accompagnement paraprofessionnel) pour éviter qu'il y ait un transfert direct de mandats que les intervenants décident de confier aux agents paraprofessionnels. La raison d'être de cette frontière est la préservation de l'intégrité de la relation entre l'agent paraprofessionnel et les membres de la famille cible. Les agents paraprofessionnels ne doivent pas être perçus comme étant les mandataires des intervenants sociaux (comme cela peut être le cas avec des aides ou des assistantes familiales). La coordination de cette activité avec l'ensemble des autres activités du programme passe par la participation de la personne responsable des agents paraprofessionnels aux rencontres de coordination de l'intervention et des services. Cette personne agit à titre de médiateur entre, d'une part, les agents paraprofessionnels et, d'autre part, les intervenants qui assurent le suivi psychosocial et les animateurs de groupe.

Les contacts que les agents paraprofessionnels ont avec la famille doivent être réguliers mais varient en intensité en fonction de leur disponibilité et des besoins de la famille. Ils s'impliquent en général auprès d'une famille sur une période de plus de 12 mois. Le cas échéant, les contacts avec la famille peuvent s'étendre au-delà de 24 mois.

Même si cette tâche est conçue dans un esprit de bénévolat et d'entraide, les agents paraprofessionnels devraient recevoir un montant forfaitaire qui couvre les dépenses mensuelles qu'ils encourent (frais de déplacement, frais de gardienne, menus achats, etc.). En général, un agent paraprofessionnel est apparié avec une seule famille cible. Mais dans certains cas, il pourrait être apparié à deux ou, exceptionnellement, plusieurs familles cibles.

Il est important de considérer que les agents paraprofessionnels ont besoin de sentir qu'ils sont utiles et que leur engagement auprès d'une famille produit des résultats. Ce besoin est évidemment aussi présent chez les professionnels, mais la motivation des agents paraprofessionnels repose plus lourdement sur cet aspect. Cela signifie que c'est auprès des agents paraprofessionnels que le processus de rétroaction joue son rôle le plus important. Il faut donc prévoir des procédures qui permettent concrètement aux parents de rétroagir à propos des actions des agents paraprofessionnels, et ce, de manière directe. Le point central de cette rétroaction devrait être la qualité de la relation entre l'agent paraprofessionnel et les parents. À ce sujet, l'outil présenté à l'Annexe 2 peut s'avérer particulièrement utile à adapter au travail l'accompagnement paraprofessionnel. Quelque soit la méthode utilisée, il est important que les agents paraprofessionnels disposent de moyens pour reconnaître le rôle qu'ils jouent dans la vie des familles qu'ils côtoient et qu'ils puissent faire des ajustements le cas échéant. L'instauration de balises dans l'accompagnement paraprofessionnel ne doit pas seulement venir de l'encadrement fourni par une tierce personne (le responsable de l'accompagnement paraprofessionnel). Ces balises doivent aussi venir de la relation unique que chaque agent paraprofessionnel établie avec chaque membre de la famille.

Les actions individuelles auprès des parents

Les caractéristiques psychologiques des parents (plus spécifiquement les mères) impliqués dans les situations de négligence sont bien connues. C'est probablement le sujet le plus étudié dans les recherches sur la négligence envers l'enfant. Ces parents entrent dans l'âge adulte avec une importante surcharge développementale :

- lors de la période de la **prime enfance** : expériences d'adversité relationnelle ou même de traumatisme relationnel, entraînant un profil d'attachement insécurisé, voire désorganisé; ainsi que des difficultés notables de régulation émotionnelle;
- lors de la **période scolaire** : difficultés d'apprentissage, échecs scolaires et problèmes affectifs et comportementaux de type intériorisé et extériorisé;
- à l'**adolescence** : difficultés liées à la consommation de drogues et d'alcool, démêlés avec la justice et troubles mentaux diagnostiqués (en particulier, troubles dépressifs et de la personnalité).

Cette surcharge développementale constitue une entrave significative non seulement à l'exercice responsable de leur rôle parental, mais aussi à leur intégration sociale (désaffiliation sociale, faible employabilité, conflits interpersonnels, etc.) de même qu'à la qualité et la stabilité de leurs relations intimes (comportements sexuels risqués, violence dans le couple, ruptures multiples, etc.). Le but du PAPFC² n'est pas d'améliorer l'adaptation personnelle des parents impliqués dans les situations de négligence. Par contre, l'amélioration de leur adaptation personnelle constitue un facteur de médiation important dans l'atteinte des buts du programme (réponse adéquate aux besoins de l'enfant et partage des responsabilités autour de l'enfant).

L'expérience émotionnelle de ces parents inclut habituellement les trois états suivants : la peur, la honte et le sentiment d'injustice. Cette triade émotionnelle (souvent reliée à un état de traumatisme complexe ou relationnel) est, la plupart du temps, à l'origine des expressions d'émotions observées traditionnellement chez ces parents : impuissance, désespoir, apathie, colère et agression, recherche compulsive de plaisir et de sensations fortes, confusion, etc.

Toutefois, ce que les recherches abordent peu est les qualités et les forces personnelles que ces parents ont réussi à développer en dépit, voire en prenant appui, sur les circonstances d'adversité qu'ils ont rencontrées (et rencontrent encore) dans leur vie. La débrouillardise, la ruse, la capacité à se contenter de peu, celle de se défendre et celle de se relever lorsqu'ils tombent ne sont que quelques exemples de ces qualités et forces.

L'analyse participative des besoins de l'enfant doit donc permettre d'identifier les obstacles psychosociaux auxquels sont confrontés les parents et qui interfèrent avec leurs capacités à répondre aux besoins de celui-ci. Cette analyse doit aussi permettre d'identifier les qualités et

les forces qui peuvent être « converties » au profit du développement de la parentalité et de l'enrichissement de l'expérience parentale de ces parents. La planification des actions et le suivi individualisé de la famille par un intervenant privilégié doivent donc se pencher sur l'identification d'actions visant à soutenir le développement psychosocial des parents et l'identification des ressources de la communauté pouvant assurer ce soutien individuel.

Il ne s'agit pas ici de trouver des services individuels pour répondre aux besoins de soutien psychologique des parents. Il s'agit, en premier lieu, de soutenir les parents dans l'analyse qu'ils font des liens entre ces aspects personnels et leur capacité à répondre aux besoins de leurs enfants. Il s'agit, en second lieu, d'accompagner les parents dans la réalisation d'actions concrètes découlant de cette analyse. Cela implique notamment que, si des professionnels sont invités à soutenir individuellement les parents (par exemple, relativement à des difficultés reliées à la violence conjugale, à la consommation de drogues ou d'alcool, à des troubles mentaux), ceux-ci organisent leur service en tenant compte constamment du fait que ces personnes sont des parents et ont des responsabilités quotidiennes de voir au bien-être et au développement de leurs enfants.

La structure de gestion du PAPFC²



La structure de gestion du PAPFC² repose sur la constitution de trois comités et sur la mise en place d'activités de formation et de supervision des agents du programme. Ces éléments sont décrits schématiquement au Tableau 3.

S'assurer que l'esprit du PAPFC² est conservé.

Le comité de coordination locale

Le comité de coordination assure l'encadrement général de l'implantation du programme. Il est notamment responsable de tous les éléments organisationnels du programme (ce que l'on nomme le plan d'organisation). Son rôle est d'insérer le PAPFC² à l'intérieur des structures et logiques institutionnelles locales et de s'assurer que l'esprit du programme soit conservé dans cette démarche d'opérationnalisation. Il est aussi responsable de l'interface entre le programme et les usagers de celui-ci (ce que l'on nomme le plan d'utilisation des services). Le comité de coordination doit donc déterminer les critères de sélection des familles qui participent au programme en respectant les orientations générales du PAPFC². C'est à l'intérieur du plan d'utilisation des services qu'apparaissent les priorités locales en matière d'intervention pour contrer la négligence. Le comité de coordination local peut, par exemple, vouloir cibler des enfants d'un groupe d'âge particulier. Il peut aussi vouloir mettre l'accent sur certaines situations particulières en priorisant d'offrir le programme, par exemple, à des familles qui ont déjà eu un signalement en protection de la jeunesse ou à des familles qui résident dans un secteur spécifique. Le comité de coordination devrait appuyer les décisions quant à son plan d'utilisation des services sur des besoins sociosanitaires prioritaires en matière de négligence sur son territoire. C'est également le comité de coordination qui est responsable de la mise en œuvre du programme et de son suivi. Ce comité se réunit environ cinq ou six fois par année.

**comité de
coordination**

Tableau 3 — Description de la structure de gestion du PAPFC².

Mandats et responsabilités

Assurer la liaison avec les instances décisionnelles des établissements et organismes partenaires locaux.

Négocier et rédiger les ententes de services et de partenariat incluant les ressources humaines et financières afférentes à la mise en œuvre du programme.

Élaborer un plan d'organisation des services du PAPFC² propre au territoire local.

Élaborer un plan d'utilisation des services du PAPFC² propre au territoire local.

Assurer la mise sur pied du comité de programme.

Superviser les travaux du comité de programme.

Planifier et organiser les activités de formation et de supervision des agents du programme.

Sélectionner les formateurs/superviseurs et assurer leur encadrement.

Assurer le *monitoring* général de l'implantation du programme.

Faire un bilan annuel de l'implantation du programme.

composition

inclus de manière statutaire :

- Un cadre de chaque établissement et organisme partenaire.
- Le ou les responsables de l'encadrement des paraprofessionnels.
- Le ou les responsables des activités collectives auprès des familles.
- Les animateurs de groupe de parents.

peut aussi inclure :

- Des intervenants responsables du suivi psychosocial des familles.
- Cadres ou intervenants d'autres établissements ou organismes.
- Des paraprofessionnels.
- Toute autre personne jugée pertinente.

Tableau 3 (suite) — Description de la structure de gestion du PAPFC².**Mandats et responsabilités**

Élaborer le contenu spécifique de chaque type d'activités du PAPFC² (groupe de parents, accompagnement paraprofessionnel, etc.).

Promouvoir et informer les auditoires de cadres et d'intervenants concernés à propos du PAPFC² et des familles ciblées.

Soutenir les intervenants référents dans l'identification de familles potentielles pour le programme.

Soutenir les intervenants dans l'utilisation du cadre de référence écosystémique dans l'évaluation et l'analyse des besoins des enfants et de leur famille.

Sélectionner les familles sur la base des critères retenus dans le plan d'utilisation des services.

Soutenir les intervenants référents dans l'orientation des familles vers d'autres ressources lorsque ceux-ci ne sont pas retenus par le comité des références.

Soutenir les intervenants référents dans la présentation du programme aux parents concernés.

Tenir un registre annuel de l'ensemble des familles qui ont été référées au programme incluant celles qui n'ont pas été sélectionnées, celles qui ont été sélectionnées mais ont refusé et celles qui ont accepté de participer.

Faire le point avec les intervenants responsables du suivi psychosocial de la famille et les parents sur les besoins des enfants et de leur famille, les principaux objectifs d'intervention visés et les actions spécifiques à privilégier dans le cadre du programme (plans d'intervention ou plans de services).

Présenter au comité de coordination un portrait de chaque nouvelle famille retenue incluant les plans d'intervention et de services.

Soutenir les intervenants responsables du suivi psychosocial dans l'application des pratiques de soutien professionnel individualisé propres au PAPFC².

Soutenir les animateurs de groupe dans l'application des fonctions d'animation propres au PAPFC².

Soutenir les responsables de l'encadrement des paraprofessionnels et des activités collectives dans l'application des principes propres au PAPFC².

Participer à l'évaluation de l'évolution des familles.

comité de
programme

composition**inclus de manière statutaire :**

- Un agent du programme en provenance de chaque établissement référent (CSSS, CJ et communautaire).
- Un agent du programme en provenance du ou des organismes communautaires partenaires.

peut aussi inclure :

- Toute autre personne jugée pertinente (par exemple, des professionnels assurant le soutien individualisé des familles, des paraprofessionnels, révisseurs en protection de la jeunesse).

**comité d'évaluation
de l'implantation
et des effets de
programme**

Tableau 3 (suite) — Description de la structure de gestion du PAPFC².

Mandats et responsabilités

Élaborer un devis d'évaluation d'implantation du programme en tenant compte des ressources humaines et financières disponibles et des possibilités et contraintes, en matière de collecte d'information, liées au contexte local.

Élaborer un devis d'évaluation des effets du programme en tenant compte des ressources humaines et financières disponibles et des contraintes, en matière de collecte d'information, liées au contexte local.

Implanter les devis d'évaluation de manière à ce que les informations pertinentes puissent être recueillies de manière rigoureuse et systématique.

Compiler et analyser les informations recueillies dans le cadre d'un devis d'évaluation.

Rédiger un rapport annuel d'évaluation de programme incluant des recommandations pour la suite du programme.

composition

inclus de manière statutaire :

- Un spécialiste de l'évaluation de programme.
- Un membre du comité de coordination.
- Un membre du comité de programme.

peut aussi inclure :

- Toute autre personne jugée pertinente.

Tableau 3 (suite) — Description de la structure de gestion du PAPFC².**Mandats et responsabilités**

Viser l'appropriation, par les agents du programme, des éléments spécifiques d'intervention liés au type d'activités du PAPFC² qui les concernent directement notamment à travers l'acquisition et la consolidation d'attitudes et d'habiletés spécifiques pertinentes.

Soutenir l'appropriation, par les agents du programme concernés, de l'esprit du programme notamment, en faisant des liens avec les autres activités du PAPFC² et les principes qui les sous-tendent et en visant l'acquisition et la consolidation d'attitudes et d'habiletés générales pertinentes.

Soutenir, chez les agents du programme, le processus d'objectivation de la négligence en lien avec le type d'activités du PAPFC² qui les concernent directement notamment, à travers l'acquisition et la consolidation de connaissances pertinentes.

Soutenir, chez les agents du programme, un processus de réflexion qualifiante à propos de leurs pratiques actuelles en lien avec le type d'activités du PAPFC² qui les concernent directement.

Viser la mise en place de stratégies, de méthodes et de procédures, et l'acquisition des habiletés qui les sous-tendent, permettant de soutenir un processus de rétroaction de la part des usagers du programme propre au type d'activités du PAPFC² qui les concernent directement.

Participer à l'évaluation du cheminement des agents du programme sur le plan des quatre processus d'implantation du PAPFC² (objectivation, appropriation, réflexion qualifiante et rétroaction).

**formation
et
supervision /
codéveloppement**

composition**inclus de manière statutaire :**

- Formateurs et superviseurs ayant une connaissance fonctionnelle de tous les éléments du PAPFC² et une expertise dans un domaine spécifique d'intervention pertinent au programme (par exemple, animation de groupe de parents, soutien professionnel, encadrement de paraprofessionnels, etc.).

peut aussi inclure :

- Toutes autres personnes jugées pertinentes par le comité de coordination.

Le comité de programme

C'est un important lieu de réflexion qualifiante.

Le comité de programme est une structure centrale de la gestion du PAPFC². Il est responsable de l'élaboration du contenu des activités prévues au programme. C'est lui qui détermine la manière dont les principes cliniques vont s'actualiser concrètement avec les professionnels, les parents et les enfants. Le comité de programme est le premier lieu d'appropriation de ces principes cliniques. C'est aussi un important lieu de réflexion qualifiante sur ce qui se fait déjà à l'intérieur des établissements et organismes partenaires et qui peuvent directement servir à constituer le contenu des activités prévues au PAPFC².

Il s'occupe aussi du recrutement/référence et de la sélection des familles, du suivi de celles-ci et du soutien aux agents du programme. Il est constitué d'un plus petit nombre de personnes, mais celles-ci ont une connaissance fonctionnelle de tous les volets du PAPFC². Idéalement, tous les membres du comité de programme devraient aussi faire partie du comité de coordination locale. Sinon, au moins un membre devrait en faire partie afin d'assurer la liaison. Les procédures de recrutement, de référence et de sélection des familles au programme relèvent de deux principes de base : la **sensibilité** et la **spécificité**.

D'une part, ces procédures devraient permettre de dépister et d'accepter toutes les familles qui répondent aux critères prévus au plan d'utilisation des services et qui reçoivent des services du centre jeunesse ou du centre de santé et de services sociaux. C'est ce qu'on appelle la « sensibilité » des procédures. Ainsi, il s'agit ici de bien faire connaître la présence du programme et la procédure de référence auprès des auditoires concernées (par exemple, en élaborant un dépliant explicatif destiné aux intervenants et aux parents, en présentant le programme aux diverses instances décisionnelles dans chaque établissement, en étant présent dans les lieux de décision clinique, etc.). D'autre part, les procédures devraient permettre de mettre de côté les cas qui ne répondent pas aux critères retenus, ce que l'on appelle la « spécificité » des procédures. Il s'agit notamment de procurer du feedback aux intervenants référents dont une référence n'a pu être retenue et des les informer des raisons de ce refus. Il s'agit également de soutenir ces personnes dans l'examen des options alternatives qui s'offrent à eux.

Un aspect important du travail du comité de programme est de soutenir la démarche d'analyse des besoins des enfants et de leurs figures parentales dans une perspective écosystémique. Cela peut notamment se faire en proposant des outils qui permettent de le faire (par exemple, les outils de l'initiative AIDES) ou en posant des questions directes qui permettent aux professionnels de structurer leur travail d'analyse autour des trois éléments d'une évaluation écosystémique — le développement des enfants, les capacités parentales et la qualité de l'environnement familial et social.

Les membres du comité de programme ont aussi comme rôle de contribuer à soutenir les professionnels qui deviendront des agents du programme responsables du suivi individualisé notamment dans l'élaboration des plans d'intervention et des plans de services. Les membres de ce comité sont également responsables de contribuer au soutien de tous les agents du programme dans le cadre de leurs activités spécifiques (animation de groupe de parents, encadrement de paraprofessionnels, professionnels responsables du soutien individualisé). Il ne s'agit pas ici pour ce comité de faire la supervision directe des agents du programme ou de donner de la formation (même si cela n'est pas exclu), mais plutôt de les aider à s'orienter dans l'application flexible des principes d'intervention.

Le comité de programme est aussi responsable de tenir un registre des références au programme de même que de présenter un portrait de chaque famille retenue au comité de coordination locale. Il doit aussi être impliqué de près dans l'évaluation des effets du programme. C'est le comité de programme qui sert d'équipe clinique ayant le rôle de suivre le cheminement des familles dans le cadre de leur participation au programme et de faire des recommandations aux professionnels responsables de leur suivi individuel. Dans le cadre d'un centre jeunesse, les réviseurs pourraient être intégrés au comité de programme au moment opportun.

Les membres statutaires du comité de programme devraient pouvoir se réunir environ une demi-journée¹ par deux semaines pour faire le suivi des familles qui participent au PAPFC². Les membres du comité de programme devraient aussi être libérés une demi-journée par semaine pour les tâches de promotion du programme à l'intérieur de leur établissement ou organisme, les tâches de soutien à l'évaluation, l'analyse et la référence des cas et les tâches de soutien aux autres agents du programmes². À cela, il faut ajouter une demi-journée par mois pour leur participation aux réunions du comité de coordination locale.

¹ Ce temps tient compte du travail de suivi d'une cohorte de 20-25 familles sur une période de 18 à 24 mois, ce qui correspond théoriquement à la constitution de deux groupes de parents débutant avec le même module. Cette estimation tient compte de l'entrée de nouvelles familles à différents moments de l'année. Lors de la phase de démarrage du programme (par exemple, les deux premières années), il faut prévoir un nombre moindre de familles (correspondant à un groupe de parents, 10-12 familles). Si le nombre total de cas référés et pris en charge dans le cadre du programme augmente, il faut réajuster en conséquence l'investissement en temps des membres du comité de programme. L'ampleur de leur tâche est directement reliée au nombre total de familles suivies.

² Ces tâches de promotion du programme et de soutien aux agents du programme sont surtout à prévoir lors du démarrage du programme (les deux premières années). Après cette phase, leur investissement pourrait être réduit et se concentrer principalement sur l'intégration de nouveaux agents du programme.

Le comité d'évaluation

Le comité d'évaluation est un sous-comité du comité de coordination locale auquel se joint une ou des personnes possédant une expertise en évaluation de programme. Il a comme mandat principal d'élaborer et d'implanter les devis d'évaluation de l'implantation et des effets du programme. C'est ce comité qui est responsable d'analyser et d'interpréter les informations portant sur le processus d'implantation du PAPFC² et sur les effets de celui-ci sur les usagers. Il devrait faire rapport annuellement de ses conclusions et soumettre des recommandations au comité de coordination locale pour que des ajustements puissent être apportés, le cas échéant. Les repères pour le travail de ce comité sont décrits dans la prochaine section.

Les activités de formation et de supervision/codéveloppement

La gestion du PAPFC² ne serait pas complète sans la réalisation d'activité de formation et de supervision/codéveloppement notamment au cours de la période de démarrage du programme. C'est dans le cadre des activités de formation et de supervision/codéveloppement que les quatre processus d'implantation du PAPFC² peuvent être mis en branle — l'appropriation des principes cliniques, la compréhension écosystémique de la négligence, la réflexion qualifiante sur ses propres pratiques professionnelles et l'utilisation des rétroactions fournies par les usagers du programme. Dans la planification et l'organisation des activités de formation et de supervision/codéveloppement, les éléments suivants devraient être pris en compte :

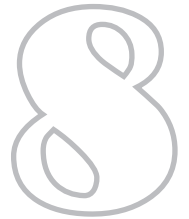
- Une activité de formation où le formateur se contente de discourir sur un thème et de montrer des exemples de ce qui peut être fait en intervention (par exemple, à travers des vidéos ou des démonstrations) a un effet minimal sur l'acquisition de connaissances, d'attitudes et d'habiletés directement applicables dans le contexte de la pratique quotidienne. Ce type d'activité est toutefois efficace pour informer les éventuels ou nouveaux agents du programme sur ce qui les attend et pour les aider à prendre une décision éclairée face à leur engagement dans le programme. De plus, l'efficacité de ce type d'activité d'information/sensibilisation est augmentée lorsqu'un guide de programme (comme celui-ci) est distribué et que les agents sont fortement encouragés à en prendre connaissance pour poursuivre leur propre démarche de réflexion. Ce type d'activité devrait, par contre, se limiter au strict minimum (par exemple, une demi-journée) et peut s'effectuer devant des groupes de professionnels et gestionnaires relativement nombreux.
- Une activité de formation est efficace à changer les pratiques des professionnels lorsqu'elle met l'accent sur les expériences concrètes rencontrées par les professionnels eux-mêmes et que les apprentissages (en termes de connaissances, d'attitudes et d'habiletés) sont directement construits sur ces expériences. Il s'agit de la même démarche d'apprentissage expérientiel que celle décrit pour l'animation de groupe de parents dans le cadre du présent programme. En fait, ce type d'activité de formation chevauche étroitement une démarche de supervision en groupe. C'est ce type d'activité qui devrait être privilégié.
- Les activités de supervision/codéveloppement en groupe (ou de formation expérientielle) ne doivent pas être centrées sur le jugement clinique du superviseur/formateur, mais plutôt sur la capacité des membres du groupe à réfléchir et se soutenir collectivement. Cela ne signifie pas que le jugement du superviseur doive être suspendu. Il doit seulement être décentré, c'est-à-dire que les opinions, les connaissances, les expériences, les compétences du superviseur ne constituent pas le matériel central des activités de supervision. Le matériel central de la supervision doit être ce que les professionnels apportent (par exemple, des récits de pratique, des documents audio ou vidéo de leurs suivis, des notes cliniques, des

réflexions ou interrogations personnelles, etc.). L'objectif à viser ici est de construire un contexte où les membres du groupe pourront développer des **alliances opérationnelles**³ entre eux. Ils doivent pouvoir réfléchir ensemble et apporter avec eux, dans leur esprit, la présence de leurs collègues lorsqu'ils se retrouvent dans le feu de l'action.

- La formation/supervision/codéveloppement devrait, dans la mesure du possible, être complétée par des activités de pratique réflexive in vivo. Ces activités peuvent prendre plusieurs formes : accompagnement voire co-intervention avec un professionnel plus expérimenté (préceptorat), utilisation du miroir sans tain dans le cadre d'entretien avec des enfants, des parents, des familles ou un groupe de parents, cérémonie identitaire⁴, etc.
- L'ensemble des activités de formation/supervision doit viser à soutenir, auprès des agents du programme, les quatre processus d'implantation du PAPFC² — l'appropriation des principes cliniques, l'objectivation de la négligence, la réflexion qualifiante sur ses propres pratiques et l'utilisation des rétroactions des usagers.
- Les agents du programme ont intérêt à être regroupés sur la base du type d'activités dans lequel ils sont principalement impliqués (animation de groupe de parents, paraprofessionnels, etc.). Toutefois, il devrait être prévu des moments où tous les agents du programme ont l'occasion de se côtoyer dans une activité de formation/supervision codéveloppement. Cela peut être à l'occasion du bilan de fin d'année.

³ Voir le document de Lacharité et coll. (2005) pour plus de détails sur le concept d'alliance opérationnelle.

⁴ « Definitional ceremony » en anglais. Approche développée par White (1995, 2000).



Les repères pour l'évaluation de programme du PAPFC²

On ne peut souligner suffisamment l'importance d'évaluer l'implantation d'un programme et, par la suite, les effets ou les résultats obtenus par les usagers.

En général, l'évaluation d'un programme sert deux objectifs :

1

S'assurer que l'intervention est appliquée comme prévue dans son processus et dans son contenu :

- ◆ Les ressources humaines et financières sont-elles suffisantes ?
- ◆ La structure de gestion s'est-elle mise en place comme prévue ?
- ◆ Les agents du programme maîtrisent-ils les processus d'implantation ?
- ◆ Les principes cliniques sont-ils respectés dans le cadre des diverses interventions ?
- ◆ Les familles desservies par le programme répondent-elles aux critères de référence ?
- ◆ Y a-t-il des familles qui devraient participer au programme et qui ne le font pas ?
- ◆ Dans quelle mesure les usagers du programme sont-ils satisfaits des activités et services fournis ?

2

Mettre à l'épreuve la théorie du programme, c'est-à-dire ses hypothèses d'action :

- ◆ Est-ce que telle action du programme contribue à produire tels résultats proximaux chez les usagers ?

... et ses hypothèses conceptuelles :

- ◆ Est-ce que tels résultats proximaux chez les usagers contribuent à produire tels résultats distaux ou ultimes ?

8. Les repères pour l'évaluation de programme

L'évaluation d'un programme est souvent considérée comme une action qui se situe en dehors de celui-ci, comme une activité que l'on fait sous l'impulsion d'une demande ou d'une pression externe et comme une démarche que l'on effectue après son implantation. L'état actuel des connaissances sur la négligence et, en particulier, sur les pratiques de soutien en négligence est à ce point embryonnaire que tout programme dans ce domaine se doit d'inclure à l'intérieur de son processus d'application une dimension évaluative. Le caractère multidimensionnel de tels programmes exige que l'on évalue de près leurs processus d'implantation et d'intervention à partir d'indicateurs concrets. L'ampleur des objectifs visés par l'intervention et la complexité des processus de développement des personnes affectées par la négligence exigent que soit identifié des indicateurs concrets de succès ou d'efficacité.

Les informations présentées dans cette section servent notamment à élaborer un devis d'évaluation de l'implantation du PAPFC² et de ses effets sur les enfants, les parents et l'environnement familial et social dans lequel ils vivent.

L'évaluation d'implantation

En ce qui a trait à l'implantation, trois outils sont essentiels pour construire le devis : le plan organisationnel, le plan d'utilisation des services et le protocole de *monitoring*.

Le plan organisationnel

Le plan organisationnel du PAPFC² doit comprendre au moins les éléments suivants pour pouvoir répondre aux questions touchant la structure effective du programme :

- Une description des ententes de services et de partenariat entre les établissements et organisme partenaires (qui fait quoi, qui paie pour quoi, etc.).
- Une description détaillée des ressources humaines (qui, quelle formation, quel statut, combien de temps, quelle description de tâches, etc. ?) et financières (implique notamment une estimation des coûts en temps de personnel salarié et bénévole) investies par chaque établissement ou organisme pour l'application du programme.
- Une description détaillée de la structure de gestion du programme (composition des divers comités, leurs mandats et responsabilités, etc.). Cet aspect inclut une description des activités de formation/supervision prévues.
- Un plan d'action concernant l'implantation du programme (par quoi commence-t-on, qui est responsable, où veut-on être dans, par exemple, 6, 12, 18 et 24 mois, etc. ?).
- Une description des principaux outils de gestion du programme (par exemple, compte-rendu des réunions des comités, registre des références, description de tâches des agents du programme, description des mandats de formation/supervision attribuées, devis d'évaluation

d'implantation et des effets, etc.) et de la procédure pour les recueillir et les archiver de manière appropriée.

- Une description des principaux outils servant à recueillir des informations sur la situation des familles participantes au programme (plans d'intervention, plans de services, notes évolutives des agents du programme, documents ou questionnaires remplis par les parents dans le cours de leur participation au programme, etc.) et de la procédure pour les recueillir et les archiver de manière appropriée.

Le plan d'utilisation des services par les usagers

Le plan d'utilisation des services par les usagers du PAPFC² doit comprendre au moins les éléments suivants pour pouvoir répondre aux questions touchant les caractéristiques des familles participantes et l'intensité de l'exposition aux activités et services fournis par le programme :

- Une description des critères d'inclusion et d'exclusion des familles.
- Une description détaillée des procédures permettant de rejoindre les parents potentiels dans chaque établissement et de les informer de la nature du PAPFC² et des engagements qu'il implique (outils de description du programme destinés aux professionnels et aux parents, procédure de références, etc.).
- La tenue d'un registre des références au PAPFC² incluant des informations sur les critères d'inclusion et d'exclusion pour chaque famille référée.
- La création d'un dossier clientèle commun permettant de compiler les informations pertinentes à propos de chacune des familles participantes (par exemple, le contenu des plans d'intervention et de services, la description des services fournis, les décisions institutionnelles à propos de la famille, etc.) et une description de la procédure permettant de recueillir, de manipuler et d'archiver ces informations de manière appropriée.
- Une description des outils et procédures formelles utilisés avec les enfants ou les parents d'une famille dans le cours de leur participation au programme (questionnaires remplis par les parents, instruments d'évaluation du développement de l'enfant, etc.) et une description de la procédure permettant de compiler et d'archiver ces informations de manière appropriée¹.

¹ Il s'agit ici de tenter d'exploiter au maximum les outils que les établissements utilisent déjà. Il faut cependant décrire dans le plan d'utilisation de services la nature exacte des informations que ces outils permettent de recueillir, la ou les personnes directement responsables de ces informations et le lieu où elles sont conservées. Il faut aussi décrire la procédure qui permettra d'y avoir accès au moment de la phase d'analyse des données dans l'évaluation de l'implantation (par exemple, le consentement écrit des parents).

Le protocole de *monitoring* du programme

Le protocole de *monitoring* du programme permet de faire le suivi des principaux éléments du plan d'action concernant l'implantation du programme. Il contribue notamment à déterminer les principaux points statutaires à mettre à l'ordre du jour des réunions du comité de coordination locale et du comité de programme. C'est ce protocole qui permet de planifier des ajustements en cours de route. Les éléments suivants devraient être principalement considérés :

8. Les repères pour l'évaluation de programme

- Évolution et bilan des références au programme.
- Évolution et bilan de l'évolution des agents du programme.
- Déroulement des activités d'intervention.
- Commentaires des parents à propos du déroulement et du contenu des diverses activités du programme.
- Commentaires des agents du programme à propos de son déroulement et de son contenu.

Le plan organisationnel, le plan d'utilisation de services et le protocole de *monitoring* permettent d'identifier des indicateurs d'effectivité du programme, c'est-à-dire des faits observables qui renseignent sur la mise en place de la structure du programme et des processus d'intervention prévus. Le Tableau 4 suggère un ensemble d'indicateurs d'implantation propre au PAPFC² au terme de la première ou de la seconde année.

..... **L'évaluation des effets**

L'évaluation des résultats ou des effets d'un programme sur les usagers est probablement ce qui intéresse le plus les usagers eux-mêmes, les agents du programme, les gestionnaires des établissements d'accueil, les gestionnaires de fonds publics, etc. Toutefois, la question des effets d'une intervention est souvent posée de manière simpliste : le programme produit-il les effets escomptés ou non ? La simplicité d'une telle question cache souvent une méconnaissance, et parfois même un certain mépris, pour la complexité des situations auxquelles s'attaquent les programmes dans le domaine psychosocial. Une diversité de questions mérite d'être posée à l'égard des résultats d'une intervention :

- Quelle est la proportion d'usagers pour lesquels le programme produit les effets proximaux escomptés ?
- À quel moment ces effets peuvent-ils être détectés dans le parcours des usagers à l'intérieur du programme ?
- Ces effets sont-ils stables dans le temps ? Se maintiennent-ils après la participation au programme ?
- Les effets proximaux escomptés produisent-ils les effets distaux escomptés ? Dans quelle proportion d'usagers ?
- Qu'est-ce qui caractérise les usagers pour lesquels le programme produit les effets escomptés ?
- Quelles trajectoires d'actions à l'intérieur du programme caractérisent le parcours des usagers pour lesquels le programme produit les effets escomptés ?
- Quels facteurs semblent agir en tant qu'intermédiaires dans la production des effets proximaux escomptés ? (par exemple, l'action X produit un effet Y qui lui produit un effet Z).

- Le programme semble-t-il produire des effets positifs non prévus ?
- Le programme semble-t-il produire des effets négatifs non désirables (effets secondaires) ?
- Quelles sont les caractéristiques des usagers pour lesquels le programme ne produit pas les effets escomptés ?
- Quels facteurs semblent « modérer » ou atténuer les effets du programme chez ces usagers ?

La question des effets d'une intervention doit également tenir compte du degré de certitude que l'on cherche à avoir pour prendre diverses décisions quant au programme (par exemple, son retrait ou sa poursuite, son adaptation, l'accroissement ou la diminution de son financement, etc.). C'est une chose de démontrer que le programme produit les résultats escomptés (par exemple, l'atteinte d'une majorité d'objectifs visés dans les plans d'intervention et de services) chez une proportion significative des usagers (par exemple, le tiers ou la moitié). C'est une toute autre chose de démontrer que ces résultats sont directement attribuables au programme lui-même et que ceux-ci n'auraient pu se produire en son absence, ce que l'on nomme l'efficacité d'un programme. Pour évaluer l'efficacité d'un programme, cela requiert une série d'études rigoureuses basées sur une procédure appelée un schéma expérimental avec groupes randomisés (Randomized Control Trial). Ce type de démarche requiert une expertise non plus simplement en évaluation de programme, mais en recherche évaluative. Il implique habituellement un investissement important en termes de ressources humaines et financières. Ce n'est évidemment pas ce type de démarche dont il est question ici. Il s'agit plutôt de mettre en place une démarche visant à systématiser l'évolution des enfants et des figures parentales dans le cours du programme et de se doter de critères permettant d'estimer les changements observés et l'atteinte des objectifs d'intervention. Il s'agit donc de répondre à la question, plus modeste, de l'atteinte des effets escomptés plutôt qu'à celle, beaucoup plus ambitieuse, de l'efficacité du programme.

La première condition à respecter pour évaluer les effets escomptés d'un programme est de s'assurer que celui-ci est appliqué comme prévu. C'est ce que l'on nomme l'effectivité d'un programme. C'est l'évaluation d'implantation qui nous permet de vérifier si les objectifs reliés aux processus d'intervention ont été suffisamment atteints pour une proportion suffisante d'usagers. Ainsi, l'évaluation des effets du programme ne devrait se pencher que sur les usagers ayant été suffisamment exposés à celui-ci. Les autres usagers (par exemple, ceux qui ont refusé de participer ou ont abandonné en cours de route, ceux pour qui l'intervention n'a pas pu être réalisée comme prévue, etc.) peuvent cependant servir de base de comparaison dans l'analyse des effets du programme. L'examen des raisons de refus ou d'abandon et des causes qui empêchent que les agents du programme respectent les principes proposés ne relève pas, en premier lieu, de l'évaluation des effets. Ces questions relèvent de l'évaluation de l'implantation du programme. Elles appellent une analyse critique du plan organisation et du plan d'utilisation des services. Si, par suite des change-

*Mettre en place
une démarche
visant à systématiser
l'évolution
des enfants
et des figures
parentales.*

**structure
du programme**

Tableau 4 — Principaux indicateurs d'implantation du PAPFC² après un ou deux ans.

Une entente de partenariat entre les établissements et organismes impliqués a été approuvée par les autorités institutionnelles appropriées.

Des cadres et des intervenants et, le cas échéant des paraprofessionnels, ont été dûment identifiés et assignés à l'implantation du programme.

L'expérience et l'expertise des agents professionnels œuvrant au programme correspondent aux buts et objectifs visés par celui-ci.

La description de tâches des agents professionnels œuvrant au programme correspond aux buts et objectifs visés par celui-ci.

Une structure de gestion qui correspond aux buts et objectifs visés par le programme a été mise en place.

Un plan organisationnel du programme qui correspond aux buts et objectifs visés par le programme a été produit.

Un plan d'utilisation des services qui correspond aux buts et objectifs visés par le programme a été produit.

Des outils de *monitoring* du programme ont été produits.

Des devis d'évaluation de l'implantation et des effets du programme ont été produits.

Les principes d'intervention généraux proposés par le programme ont été formellement opérationnalisés (par exemple, sélection ou élaboration d'outils d'évaluation des besoins des enfants, documents décrivant les diverses activités du programme telles qu'elles sont appliquées dans ce territoire, etc.).

Des activités de formation/supervision/codéveloppement ont été planifiées et réalisées. Le nombre et le contenu de celles-ci correspondent aux buts et objectifs visés par le programme.

Le climat de travail autour de l'implantation du programme entre les établissements et organismes partenaires est bon.

Le climat de travail entre les agents du programme est bon.

Les agents du programme se sentent soutenus face aux tâches et responsabilités qui leur incombent.

Une évaluation, au moins annuelle, a été faite du fonctionnement de chaque agent du programme en lien avec les quatre processus d'implantation et montre que la majorité des agents ont une maîtrise fonctionnelle de ces quatre processus (voir Annexe 1).

Tableau 4 (suite) — Principaux indicateurs d'implantation du PAPFC² après un ou deux ans.

Des documents ont été élaborés pour décrire et expliquer le programme aux intervenants concernés des établissements et organismes partenaires.
Des documents ont été élaborés pour décrire et expliquer le programme aux parents concernés.
Des activités d'information et de sensibilisation dans chaque établissement référent ont été réalisées.
Un protocole de référence/recrutement des familles a été élaboré à partir des critères retenus au plan d'utilisation des services par les usagers du programme.
Les cadres et intervenants directement concernés par la référence et le recrutement des familles ont une connaissance fonctionnelle des buts, objectifs et activités du programme.
Au moins 25% des familles répondant aux critères de sélection ont été référées au programme après deux ans.
Au moins 90% des familles acceptées au programme répondent aux critères de sélection.
Le taux d'acceptation à participer au programme par les familles est d'au moins 80%.
Le taux de rétention des familles à l'intérieur du programme est d'au moins 80% après un an.
Dans au moins 90% des cas référés, une évaluation et une analyse des besoins développementaux des enfants ont été réalisées par les intervenants responsables auxquelles au moins un des parents a participé.
Au moins 50% des familles acceptées au programme ont fait l'objet d'un plan de services.
Au moins 90% des plans d'intervention et des plans de services comportent des informations sur les objectifs à atteindre en termes des besoins développementaux des enfants, des capacités des adultes de l'entourage à répondre à ces besoins et des conditions familiales et sociales.
Le suivi professionnel de la famille, notamment en ce qui concerne l'accompagnement de la famille dans sa collectivité (gestion de cas), l'aide psychosociale apportée aux parents par l'intervenant responsable et les actions directes auprès des enfants, répond, en termes d'intensité et de contenu, aux principes proposés par le programme.
L'animation de groupes de parents répond, en termes d'intensité et de contenu, aux principes proposés par le programme.
La réalisation d'activités collectives répond, en termes d'intensité et de contenu, aux principes proposés par le programme.
L'accompagnement paraprofessionnel répond, en termes d'intensité et de contenu, aux principes proposés par le programme.
Les usagers ont formellement des occasions de rétroagir à propos des divers services qu'ils reçoivent (voir Annexes 2).
Les usagers (parents) sont satisfaits des divers services et activités auxquelles ils participent. (voir Annexe 5)
Les plans d'intervention et de services ont été révisés au moment opportun.

**processus
d'intervention**

8. Les repères pour l'évaluation de programme

ments opérationnels apportés au programme, certaines de ces questions sont toujours soulevées (par exemple, certaines familles abandonnent toujours précocement le programme), elles doivent être considérées comme étant des effets (non désirables) du programme sur ces usagers et faire l'objet d'une attention spéciale.

L'autre condition permettant d'évaluer les effets d'un programme est de déterminer un ensemble d'indicateurs de succès étant directement reliés aux problèmes que le programme cherche à solutionner. Ce qui est recherché ici est une cohérence entre les objectifs proximaux d'un programme et les critères sélectionnés pour en vérifier leur atteinte auprès de chaque usager. Cela soulève une première question : qui sont les usagers du programme ? À qui s'adresse-t-il directement ? Dans le cas du PAPFC², les usagers sont les enfants et les figures parentales. De plus, le programme vise également à apporter des changements dans l'environnement familial et social de ces enfants et figures parentales. L'autre question consiste à se demander sur quoi au juste, chez l'enfant, chez les figures parentales et l'environnement familial et social, le programme cherche-t-il à agir.

L'évaluation de l'implantation du programme devrait montrer que, dans une majorité de cas, les objectifs d'intervention identifiés dans les plans d'intervention et les plans de services sont directement reliés aux trois dimensions du cadre de référence écosystémique : les besoins développementaux des enfants, les capacités des figures parentales à répondre adéquatement à ces besoins et les conditions présentes dans l'environnement familial et social. Il s'agit donc ici de mettre en place une procédure qui permet de faire un bilan systématique de l'atteinte de ces objectifs pour chaque enfant, figure parentale et famille et permet de compiler ces informations pour l'ensemble d'une cohorte de familles. La réalisation et la révision annuelle des plans d'intervention et de services constituent deux excellents contextes pour implanter une telle procédure.

L'Annexe 6 fournit un exemple d'outil qui permet aux intervenants d'opérationnaliser, dès le début d'une intervention, les différents niveaux concernant des objectifs à atteindre. Cet outil permet notamment de quantifier l'atteinte des principaux objectifs visés avec une personne (enfant ou parent). Il s'agit simplement de déterminer, pour chaque objectif d'intervention (par exemple pour une mère), une série de manifestations qui représenterait le plus précisément possible le résultat attendu (niveau 0), les résultats qui dépasseraient ce qui est attendu (niveaux 1 et 2) ainsi que les résultats qui seraient en dessous de ce qui est attendu (niveau -1 et -2). Cette série de manifestations peut maintenant servir à situer, avec la participation de la personne intéressée et après une période convenue préalablement, l'état actuel de la situation. Cet outil peut être utilisé pour « cartographier » les objectifs d'intervention face aux trois cibles – l'enfant, les figures parentales et l'environnement familial et social. Évidemment, le jugement clinique des intervenants et l'impression de changement du parent joue un rôle important dans l'utilisation d'un tel outil. Les intervenants sont invités à utiliser toutes les sources d'informations objectives qu'ils ont à leur disposition (par exemple, échelle de développement de l'enfant) pour faire le bilan d'une situation.

L'Annexe 3 fournit également un outil qui permet au parent de faire le point sur sa situation personnelle à un moment donné et comparer avec les réponses qu'il aura fourni auparavant. Cet outil est suffisamment simple et bref pour pouvoir être utilisé de manière répétitive et à de très brefs intervalles (par exemple, une fois par mois).

L'avantage de ces deux outils est qu'ils restent très près des aspects que le PAPFC² cherche à améliorer dans l'ensemble d'une situation de négligence (critère de cohérence), qu'ils sont directement utiles pour la planification des interventions auprès de chaque famille, qu'ils exigent un minimum de préparation et d'investissement de la part des intervenants et des parents et qu'ils permettent une compilation statistique des résultats quantitatifs individuels qui peut être analysée et interprétée pour comprendre le programme dans son ensemble. Le rapport d'évaluation produit par le comité d'évaluation devrait faire état de l'analyse de l'ensemble des informations recueillies auprès des familles ayant participé au programme au cours de l'année et interpréter ces résultats à la lumière de l'évaluation de l'implantation.

Conclusion

Intervenir pour contrer la négligence présente de multiples défis. Le PAPFC² constitue une réponse qui se veut cohérente et systématique à plusieurs d'entre eux. Ce programme est basé sur les plus récentes données probantes sur le phénomène de la négligence, tel qu'il se manifeste en Amérique du Nord, et sur les pratiques ayant démontré leur efficacité auprès des familles vulnérables. En ce sens, il constitue une pratique de pointe (evidence-based practice).

Le PAPFC² repose également sur une théorie tentant d'expliquer les manifestations de négligence envers les enfants ce qui, d'une part, vient renforcer la cohérence des stratégies d'action qu'il propose et, d'autre part, offre aux agents du programme des repères pour « objectiver » leurs pratiques envers les enfants et les parents qui vivent dans le monde de la négligence. En ce sens, il est possible de prétendre que le programme est fondé sur les meilleures connaissances actuelles (*best evidences*).

Le PAPFC² tient également compte des pratiques en vigueur dans les établissements et organismes qui collaborent à son implantation. Il s'appuie sur le postulat qu'agir face à la négligence ne nécessite pas des actions exotiques ou étrangères à l'expertise et au fonctionnement des établissements de santé, de services sociaux, d'éducation et aux organismes communautaires au Québec. La logique d'intégration des services sous-jacente au programme présuppose que les ressources actuelles de divers établissements sont nécessaires pour améliorer significativement la situation des enfants négligés ou à risque de l'être et leur famille. Le PAPFC² fait donc une place importante à une analyse et une réflexion sur les pratiques actuelles dans les établissements qui permettent d'identifier les meilleures pratiques (*best practices*) en fonction des principes cliniques qu'il propose.

Conclusion

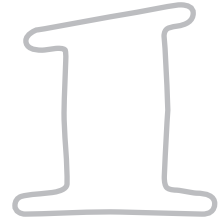
Finalement, le PAPFC² accorde une place prépondérante aux effets et impacts qu'il contribue à induire chez les enfants, les parents et les familles qui y participent. En ce sens, il s'appuie sur des informations découlant directement des pratiques employées (*practice-based evidences*) et intègre aux opérations même du programme une volonté d'en évaluer les résultats. Ces deux éléments constituent la base d'une pratique réflexive dans le monde de la négligence.

Références

- Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec (2005). *Faire la courte échelle : pour atteindre l'inaccessible face à la négligence*. Gouvernement du Québec.
- Asay, T. P., Lambert, M. J., Gregersen, A. T., & Goates, M. K. (2002). Using patient-focused research in evaluating treatment outcome in private practice. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 1213-1225.
- Bachelor, A., & Horvath, A. (1999). The therapeutic relationship. Dans M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Éds), (1999). *The Heart and Soul of Change : What works in therapy*. Washington, DC: APA.
- Bédard, J. (1999). *Famille en détresse sociale*. Québec, QC: Sigier.
- Blaffer Hrdy, S. (1999). *Mother Nature : A history of mothers, infants and natural selection*. New York, NY: Pantheon.
- Bourassa, L. (2009). *Point de vue des paraprofessionnelles sur les motivations liées à leur engagement auprès de familles vulnérables* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Bourassa, L., Miron, J. M., & Lacharité, C. (2009). Portrait de paraprofessionnelles œuvrant auprès de familles en situation difficile : leurs motivations et leur profil d'engagement. *Enfances, Familles, Générations, 11*, 80-102.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Browne, G., Byrne, C., Roberts, J, Gafni, A., & Whittaker, S. (2001). When the bough breaks : provider-initiated comprehensive care is more effective and less expensive for sole-support parents on social assistance. *Social Science & Medecine, 53* (12), 1697-710.
- Chamberland, C., Lacharité, C., Clément, M.-È., Dufour, S., Lemay, L., Lessard, D., Bouchard, V., Plourde, S., Fafard, G., Ludvik, M., Léveillé, S., & Larocque, R. (2012). *Recherche évaluative de l'initiative AIDES*. Rapport de recherche. Stratégie nationale de prévention du crime du gouvernement du Canada et du Ministère de la Sécurité publique du Québec.
- Cooperrider, D. L., Sorensen, P. F., Whitney, D., & Yaeger, T. F. (2000). *Appreciative inquiry : Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling & Empowering Families*. Cambridge, MA: Brookline.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting & Strengthening Families*. Cambridge, MA: Brookline.
- Éthier, L. S., Couture, G., Lacharité, C., & Gagnier, J. P. (2000). Evaluation of an Ecosystemic Intervention Program for Families At-Risk for Child neglect. *Child Abuse Review, 21*, 19-36.
- Éthier, L. S., Gagnier, J. P., Lacharité, C., & Couture, G. (1995). *Évaluation de l'impact à court terme d'un programme d'intervention écosystémique pour familles à risque de négligence*. Trois-Rivières, QC: Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF), Université du Québec à Trois-Rivières.

- Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (2008). *Cadre de référence sur les pratiques d'action communautaire autonome famille*. Saint-Lambert, QC: FQOCF.
- Guay, J. (2005). *La gestion de cas en protection de la jeunesse*. Document inédit. Centre jeunesse de Laval, QC.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L., & Miller, S. D. (1999). *The Heart and Soul of Change : What works in therapy*. Washington, DC: APA.
- Knowles, M. (1978). *The adult learner : A neglected species*. (2nd ed). Oxford, England : Gulf Publishing.
- Lacharité, C. (2009a). Approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité et J. P. Gagnier (Éds), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 157-182). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Lacharité, C. (2009b). Intervenir dans les situations de négligence envers les enfants. Dans M. E. Clément, & S. Dufour (Éds), *Violence et maltraitance envers les enfants en milieu familial*. (pp. 125-142). Anjou, QC: Éditions CEC.
- Lacharité, C., de Montigny, F., Miron, J. M., Devault, A., Larouche, H., & Desmet, S. (2005). *Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté : modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents*. Rapport de recherche. Trois-Rivières, QC: Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lacharité, C., & Éthier, L. S. (2003). *Paternité et situations de négligence : nature des arrangements relationnels père-enfant*. Document inédit, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF), Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Lacharité, C., Éthier, L., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 381-394.
- Lacharité, C., & Fafard, G. (2011). Négligence envers les enfants et actions collectives auprès des parents : l'expérience parentale des besoins des enfants dans l'animation de groupes de parole. Dans C. Zauouche Gaudron, C. Safont-Mottay, O. Troupel-Cremel, V. Rouyer et M. de Léonardis (Éds), *Précarités et éducation familiale*. Toulouse : Érès.
- Lacharité, C., & Goupil, E. (2013). Les familles à problèmes multiples : interventions socio-éducatives et enjeux éthiques. Dans G. Bergonnier Dupuy, H. Milova, P. Durning (Éds), *Traité de l'éducation familiale*. (pp. 447-466). Paris : Dunod.
- Lacharité, C., Pinard, P., Giroux, P., & Cossette, F. (2007). Faire la courte échelle : Développement d'un programme de services intégrés pour contrer la négligence envers les enfants. Dans C. Chamberland, S. Léveillé, & N. Trocmé (Éds), *Enfants à protéger, parents à aider : des univers à rapprocher*. Montréal, QC: PUQ.
- Lambert, M. J., Whipple, J. L., Smart, D., Vermeersch, D. A., Nielsen, S. L., & Smart, D. W. (2003). Is it time for clinicians routinely to track patient outcome ? A meta-analysis. *Clinical Psychology*, 10, 288-301.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : Construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'organisation.
- Mayer, M., Dufour, S., Lavergne, C., Girard, M., & Trocmé, N. (2006). Structures familiales, paternité et négligence : Des réalités à revisiter. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 157-181.
- Ménard, R., & Pinard, P. (1997). *Programme d'intervention en négligence*. Trois-Rivières, QC: Les Centres jeunesse Mauricie et du Centre du Québec.
- Messer, S., & Wampold, B. E. (2002). Let's face facts : Common factors are more potent than specific therapy ingredients. *Clinical Psychology*, 9, 21-25.
- Palacio-Quintin, E., Ethier, L., Jourdan-Ionescu, C., & Lacharité, C. (1994). L'intervention auprès des familles négligentes. Dans J. P. Pourtois (Éd.), *Enfance Maltraitée*. Belgique : DeBoeck.

- Schumaker, J. A., Smith Slep, A. M., & Heyman, R. E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression & Violent Behavior, 6*, 231-254.
- Soulet, M. H. (2003). Faire face et s'en sortir : vers une théorie de l'agir faible. Dans V. Châtel, & M. H. Soulet (Éds). *Agir en situation de vulnérabilité*. Québec, QC: PUL.
- Turcotte, G., Pilote, C., Châteauneuf, D., Lamonde, G., & Young, S. (2012). *Inventaire des outils cliniques en négligence : Rapport final au MSSS*. Québec, QC: Centre jeunesse de Québec - Institut universitaire.
- Wampold, B. E. (2001). *The Great Psychotherapy Debate : Models, methods, and findings*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wampold, B. E., Mondin, G. W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., & Ahn, H. (1997). A meta-analysis of outcome studies comparing bona fide psychotherapies : Empirically "all must have prizes". *Psychological Bulletin, 122*, 203-215.
- Ward, H., & Rose, W. (2002). *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- White, M. (1995). *Re-authoring Lives : Interviews and essays*. Adelaide, Australie : Dulwich Centre Publications.
- White, M. (2000). *Reflections on narrative practice : Essays and interviews*. Adelaide, Australie : Dulwich Centre Publications.
- White, M., & Epston, D. (1992). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. NY: Norton.



Évaluation du cheminement des agents à l'intérieur des quatre processus d'implantation du programme

Cette grille sert à faire le point sur le cheminement des agents du programme pour chacun des processus d'implantation du PAPFC². Elle peut être utilisée par les agents eux-mêmes pour s'auto-évaluer. Elle peut aussi être utilisée par le supérieur immédiat ou le superviseur pour évaluer la perception du cheminement des agents du programme.

Pour chacun des 11 critères, il s'agit d'évaluer le niveau de fonctionnement à l'aide de l'échelle suivante :

A

Maîtrise fonctionnelle de cet aspect du processus.

L'agent a besoin occasionnellement de faire le point sur cet aspect.

B

En bonne voie de maîtriser cet aspect du processus.

L'agent a besoin de continuer d'être soutenu et de pratiquer différentes facettes de cet aspect sur une base régulière.

C

A commencé à s'approprier cet aspect du processus et à en explorer les différentes facettes.

L'agent a besoin que l'on aménage des occasions de se familiariser et d'expérimenter avec les différentes facettes de cet aspect du processus et de faire le point régulièrement là-dessus.

D

N'a pas commencé (ou réussi) à s'approprier cet aspect du processus notamment en raison de la présence de certains obstacles (par exemple, contraintes liées à l'organisation du travail, manque de concordance entre le style d'apprentissage de la personne et les moyens proposés, manque de motivation personnelle, etc.).

L'agent a besoin que l'on s'attarde aux conditions de sa participation au programme sous cet aspect.

Évaluation du cheminement des agents à l'intérieur des quatre processus d'implantation du programme

nom de l'agent évalué :	nom de la personne qui fait l'évaluation :
date de l'évaluation :	date de l'évaluation précédente :

critère	évaluation			
	A	B	C	D
PROCESSUS D'OBJECTIVATION				
1. L'agent du programme est en mesure de définir et de comprendre la négligence dans une perspective écosystémique et développementale.				
2. L'agent du programme est en mesure de prendre conscience des retombées concrètes, sur les pratiques d'intervention et de soutien dont il a la responsabilité, d'une conception écosystémique et développementale de la négligence.				
PROCESSUS D'APPROPRIATION	A	B	C	D
3. L'agent du programme est en mesure de décrire les principes cliniques généraux du programme et ceux, plus spécifiques, sur lesquels s'appuient le ou les volets dans lesquels il est plus particulièrement impliqué.				
4. L'agent du programme est en mesure de maîtriser les attitudes et les pratiques particulières requises par son rôle à l'intérieur du programme.				
PROCESSUS DE RÉFLEXION QUALIFIANTE	A	B	C	D
5. L'agent du programme est en mesure d'identifier, dans ses pratiques actuelles auprès d'enfants et de parents, un ensemble de pratiques exemplaires face aux situations de négligence qu'il rencontre.				
6. L'agent du programme est en mesure d'établir des liens entre cet ensemble de pratiques exemplaires et les pratiques prescrites par le programme.				
7. L'agent du programme est en mesure d'identifier les conditions qui favorisent la présence et le maintien de cet ensemble de pratiques exemplaires.				
PROCESSUS DE RÉTROACTION	A	B	C	D
8. L'agent du programme est en mesure de recueillir des informations sur les besoins des enfants ou des parents qu'il côtoie, d'en faire une analyse en fonction du rôle qu'il joue dans le programme et de partager ses conclusions avec eux				
9. L'agent du programme est en mesure de prendre connaissance de la compréhension que les enfants ou les parents ont de leurs besoins et de leur situation actuelle.				
10. L'agent du programme est en mesure de recueillir des informations sur l'évolution et les progrès des enfants ou des parents en fonction du rôle qu'il joue dans le programme.				
11. L'agent du programme est en mesure de recueillir des informations sur la perception que les enfants ou les parents ont de la qualité de la relation avec lui et de la qualité des services qu'il leur offre et d'ajuster ses attitudes et ses interventions en conséquence.				

CONCLUSIONS et COMMENTAIRES

Annexe 

Appréciation de l'activité à laquelle j'ai participé

Cet outil très simple permet aux parents d'exprimer leur appréciation des activités et services auxquels ils participent. L'outil peut facilement être adapté pour les enfants. Il suffit de quelques secondes pour le remplir et n'exige pas d'écrire.

L'agent du programme peut lire les directives au parent (ou l'enfant), celui-ci n'a pas besoin de le faire lui-même. Après quelques utilisations, le parent (ou l'enfant) peut arriver à retenir le contenu du formulaire et est en mesure de le remplir seul.

Cet outil peut être utilisé pour l'ensemble des activités et services constituant le programme (rencontres individuelles avec un intervenant ou un parent soutien, séances de groupe de parents, réunion de plan de services, activités collectives, etc.).

Appréciation de l'activité à laquelle j'ai participé

nom : _____

activité : _____

date : _____

Ce formulaire vous permet d'informer le ou les intervenants qui vous ont accompagné au cours de cette activité sur la façon dont vous avez vécu cette expérience. Votre opinion à ce sujet est **très importante** puisqu'elle va aider à améliorer les services qui vous sont offerts. Cela ne prend que quelques secondes à remplir.

Il s'agit simplement de faire un trait sur la ligne le plus près de la description qui correspond le mieux à l'expérience que vous avez eu en lien avec le ou les intervenants.

La relation avec le ou les intervenants

Je ne me suis pas senti(e)
écouté(e), compris(e)
et respecté(e).



Je me suis senti(e) écouté(e),
compris(e) et respecté(e).



Les choses que nous avons faites ensemble

Nous n'avons pas fait
les choses auxquelles
je m'attendais.



Nous avons fait les choses
auxquelles je m'attendais.



La façon de faire du ou des intervenants

Le ou les intervenants ont
utilisé une façon de faire qui
ne me convient pas.



Le ou les intervenants ont
utilisé une façon de faire
qui me convient bien.



En général

En général, l'activité
s'est mal déroulée pour moi.



En général, l'activité
s'est bien pour moi.



Annexe 3

Faire le point sur ma situation et celle de mon ou mes enfants

Cet outil très simple permet au parent de faire le point sur sa situation personnelle à un moment donné et comparer avec les réponses qu'il aura fournies auparavant. Cet outil est suffisamment simple et bref pour pouvoir être utilisé de manière répétitive et à de très brefs intervalles (par exemple, une fois par mois). Il suffit de quelques secondes pour le remplir et n'exige pas d'écrire.

L'agent du programme peut lire les directives au parent, celui-ci n'a pas besoin de le faire lui-même. Après quelques utilisations, le parent peut arriver à retenir le contenu du formulaire et est en mesure de le remplir seul.

Faire le point sur ma situation et celle de mon ou mes enfants











parent : _____

enfant(s) : _____

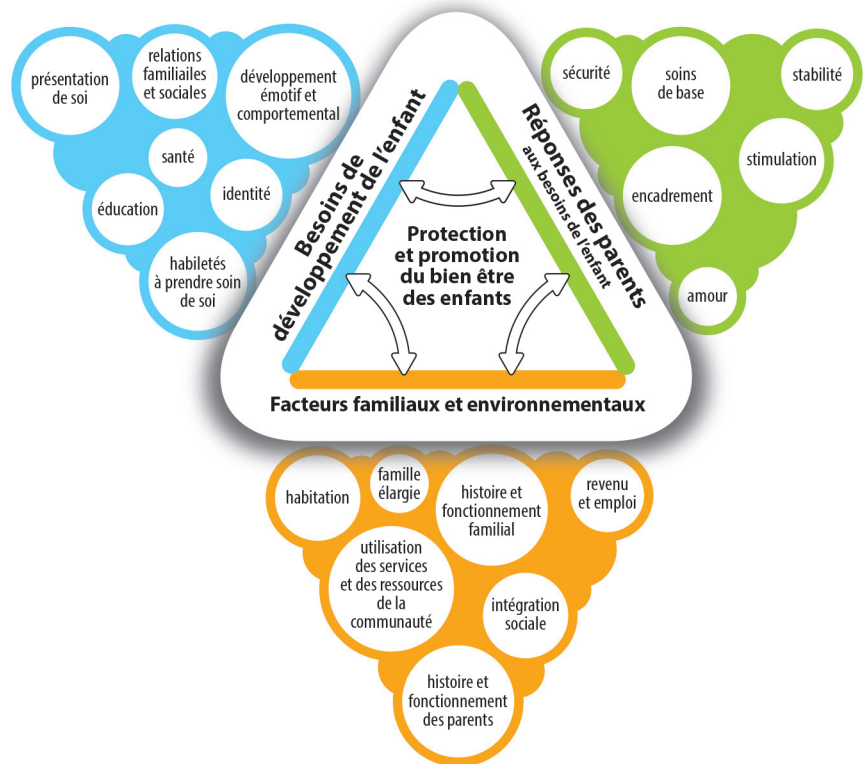
date : _____

Ce formulaire vous permet de faire le point sur votre situation actuelle et celle de votre ou vos enfants. Pensez à ce qui s'est produit **au cours de la dernière semaine** (incluant aujourd'hui). Comment les choses ont été pour vous et votre famille dans diverses facettes de votre vie.

Il s'agit simplement de faire un trait sur la ligne le plus près de la description qui correspond le mieux à votre situation.

		
-----		Moi en tant que personne. Mon bien-être personnel.
		
-----		Ma relation avec mes enfants.
		
-----		Mes relations avec les autres personnes de mon entourage.
		
-----		Tout ce que je réalise dans mes activités de chaque jour.
		
-----		Sentiment de bien-être dans ma vie, en général.

Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants



(adapté de Chamberland, Lacharité et coll., 2012 et de Ward et Rose, 2002).

Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants

(Chamberland, Lacharité et coll. 2012)

Les besoins de développement de l'enfant

Bien-être physique

Poids et taille se situent dans les normes. Facteurs génétiques et histoire médicale (maladies chroniques ou incapacités). L'enfant reçoit des soins de santé appropriés, comme les vaccins. Noter les éléments affectant la santé : alimentation, alcool, drogues, médicaments.

santé

Développement cognitif et langagier

Ensemble des opportunités offertes : jouer et interagir avec les autres; accès à des livres; acquérir des habiletés et développer des intérêts; faire des apprentissages avec succès. Un adulte s'intéresse à ses activités éducatives et ses progrès et manifeste encouragements et compliments.

éducation

Manifestation appropriée des sentiments et santé psychologique

Développement des liens d'attachement, capacité d'adaptation au changement, réponse aux événements stressants; maîtrise des émotions et gestes appropriés en fonction de l'âge et des circonstances.

*développement
affectif et
comportemental*

Conscience d'être distinct des autres et d'être apprécier

Perception qu'a l'enfant de lui-même : ses capacités, son image et son individualité. Éléments contribuant à développer l'identité : estime de soi, origine ethnique, religion, âge, genre, sentiment d'appartenir à la famille et d'être accepté par elle, par ses pairs et par la société.

identité

Capacité à faire preuve de sympathie et de compassion

Relations stables et harmonieuses avec les parents, la fratrie, l'entourage ; capacité à se faire des amis de son âge et à s'entendre avec eux. L'enfant est encouragé à développer des relations avec ses pairs et avec les adultes.

*relations familiales
et sociales*

Perception de soi : apparence, comportements, défauts et qualités; impression créée chez les autres

L'hygiène de l'enfant est correcte; il est vêtu convenablement en fonction de son âge, son genre, sa culture et sa religion. Un adulte le conseille sur la manière de se présenter selon les circonstances.

*présentation
de soi*

Développement de l'autonomie et des habiletés sociales

Apprentissage des activités quotidiennes : se prodiguer les soins personnels, se vêtir, s'alimenter, ne pas se mettre en danger; autonomie émotionnelle : occasions de développer sa confiance et apprendre des approches de résolution de conflits.

*habiletés
à prendre soin
de soi*



Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants

(Chamberland, Lacharité et coll. 2012)



soins de base

sécurité

amour et affection

stimulation

encadrement

stabilité

La réponse des parents

Répond aux besoins physiques de l'enfant et fournit les soins médicaux et dentaires nécessaires

Alimentation suffisante, nutritive et adaptée à l'âge. Vêtements appropriés; l'enfant reçoit une hygiène personnelle adéquate.

Prend les mesures nécessaires pour protéger l'enfant contre les accidents, la violence et l'abus, à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille

Montrer à jouer de façon sécuritaire et indiquer les risques; veiller à avoir des relations sécuritaires avec l'entourage (adultes et enfants).

Répond aux besoins affectifs de l'enfant

Le parent estime l'enfant et lui démontre de l'amour. Il veille à ce qu'il développe sa confiance et son identité. Il est sensible et réagit de façon appropriée à ses besoins; il lui montre qu'il le respecte; il l'encourage par des gestes appropriés.

Appuie le développement intellectuel de l'enfant, l'encourage, manifeste son approbation

Le parent participe au développement du potentiel de l'enfant par ses interactions, sa capacité de répondre à ses questions. Il l'accompagne dans ses activités (jeux, scolarité, travail). Il propose des occasions de se développer et de réussir : suivi de la scolarité, méthodes éducatives appropriées (attentes réalistes, moyens stimulants, climat chaleureux).

Assure une supervision uniforme et bienveillante; encourage l'enfant à exprimer ses émotions et à bien se comporter

Le parent offre un modèle par ses comportements appropriés sur le plan du contrôle des émotions et des interactions; il explique comment régler des conflits; il fixe des limites.

Fournit un environnement stable qui permet à l'enfant de se développer

Les liens d'attachement ne sont pas perturbés; le parent est cohérent, constant et prévisible dans sa manière de répondre à un même comportement; sa réponse évolue selon le développement de l'enfant; l'enfant est en contact avec sa famille ou avec des personnes significatives.

Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants

(Chamberland, Lacharité et coll. 2012)

Les facteurs familiaux et environnementaux

Forces et difficultés

Maladies physiques; problèmes de santé mentale; problèmes d'apprentissage; abus d'alcool/drogues; violence conjugale; violence vécue durant l'enfance; historique de violence envers les enfants : impact sur leur fonctionnement personnel. Influence du vécu passé et actuel sur la façon dont on répond aux besoins de l'enfant (y compris le parent absent).

*histoire et
fonctionnement
des parents*

Composition de la famille et nature des liens entre les membres

Changements dans la composition de la famille et événements significatifs (hérédité, deuils, facteurs psychosociaux) : impact sur chaque membre. Vécu des parents comme enfants dans leur famille d'origine. Fonctionnement de la famille : garde de l'enfant, droits d'accès. Relations entre chacun des membres; impact sur l'enfant.

*histoire et
fonctionnement
familial*

Rôle de la famille élargie et des personnes significatives

Présence auprès de l'enfant et des parents. Nature du soutien : financier, psychologique, conseils, aide pratique; qualité (suffisant ou non, etc.).

*famille élargie
et personnes
significatives*

Commodités dans le logement et l'environnement immédiat; impact sur l'enfant et la famille

Eau potable, chauffage, cuisinière, toilette, endroit où dormir, sécurité et propreté; logement organisé en fonction de l'âge et des besoins de l'enfant et des personnes qui y vivent.

habitation

Revenu familial et besoins financiers

La famille bénéficie de toutes les prestations auxquelles elle a droit; utilisation appropriée des ressources; impact des difficultés financières sur l'enfant.

revenu

Impact sur la capacité à prodiguer des soins

Impact sur la relation avec l'enfant de l'horaire de travail du membre de la famille ayant un emploi.

emploi

Intégration dans le quartier et la communauté; impact sur l'enfant et la famille

Degré d'intégration ou d'isolement social de la famille; présence d'amis; participation à des organismes/activités communautaires.

intégration sociale

Services de santé, garderie, école, lieu de culte, transport, services à la consommation (épicerie, pharmacie), loisirs, services du réseau de première et de deuxième lignes, services spécialisés, organismes communautaires.

Disponibilité, accessibilité et utilisation des ressources par les membres de la famille et influence sur l'enfant et sa famille, en incluant les membres qui ont des besoins particuliers; qualité de la relation de la famille avec ces ressources.

*ressources et services
de la communauté*



Annexe **5**

**Évaluation de la satisfaction
des parents à l'égard des services**

Évaluation de la satisfaction des parents à l'égard des services

nom : _____

date : _____

Ce questionnaire vous permet d'indiquer votre **niveau de satisfaction** par rapport aux services que votre ou vos enfants et vous avez eu jusqu'à maintenant dans le cadre de ce programme. Pensez aux diverses activités et services auxquels votre famille a participé depuis votre entrée dans le programme.

Répondez aux quatre questions suivantes en plaçant un trait sur la ligne le plus près de la description qui correspond le mieux à votre opinion :



pas du tout satisfait

moyennement satisfait



très satisfait



Jusqu'à quel point les services offerts par le programme répondent-ils à vos **besoins** en tant que **parent** ?



De façon générale, jusqu'à quel point êtes-vous satisfait des **services** que vous recevez en tant que **parent** dans le cadre du programme ?



Jusqu'à quel point les services offerts par le programme répondent-ils aux **besoins** de votre ou vos **enfants** ?



De façon générale, jusqu'à quel point êtes-vous satisfait des **services** que **vous ou vos enfants** ont reçu dans le cadre du programme ?

Annexe 

Protocole de définition et d'atteinte des objectifs opérationnels d'intervention

L'Annexe 6 fournit un exemple d'outil qui permet aux intervenants d'opérationnaliser, dès le début d'une intervention, les différents niveaux concernant des objectifs à atteindre. Cet outil permet notamment de quantifier l'atteinte des principaux objectifs visés avec une personne (enfant ou parent).

Il s'agit simplement de déterminer, pour chaque objectif d'intervention (par exemple pour une mère), une série de manifestations qui représenterait le plus précisément possible le résultat attendu (niveau 0), les résultats qui dépasseraient ce qui est attendu (niveaux 1 et 2) ainsi que les résultats qui seraient en dessous de ce qui est attendu (niveau -1 et -2). Cette série de manifestations peut maintenant servir à situer, **avec la participation de la personne intéressée** et après une période convenue préalablement, l'état actuel de la situation. Cet outil peut être utilisé pour « cartographier » les objectifs d'intervention face aux trois cibles – l'enfant, les figures parentales et l'environnement familial et social.

Évidemment, le jugement clinique des intervenants et l'impression de changement du parent joue un rôle important dans l'utilisation d'un tel outil. Les intervenants sont invités à utiliser toutes les sources d'informations objectives qu'ils ont à leur disposition (par exemple, échelle de développement de l'enfant) pour faire le bilan d'une situation.

Protocole de définition et d'atteinte des objectifs opérationnels d'intervention

nom :

date du début de l'évaluation :

nom de l'intervenant :

date prévue du bilan :

TROIS PRINCIPAUX OBJECTIFS PRIORISÉS		+2	+1	0	-1	-2
Le meilleur résultat possible étant donnée la situation actuelle						
Résultat qui dépasse ce qui est visé par l'intervention						
Résultat qui correspond à ce qui est visé par l'intervention						
Résultat en dessous de ce qui est visé par l'intervention						
Résultat le moins souhaitable étant donnée la situation actuelle						



Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire

Le guide de programme PAPFC²

Ce document a pour objectif de présenter globalement les principaux éléments du Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : le PAPFC². Il s'agit d'un programme d'intervention écosystémique et développementale s'adressant aux enfants et aux parents aux prises avec des difficultés personnelles, relationnelles et sociales qui découlent directement de situations de négligence ou de haut risque de négligence.

Ce document constitue la 2^e édition du Guide de programme. La première édition étant parue en 2005.

Après plusieurs années d'implantation dans divers contextes (au Québec et ailleurs dans le monde), il était temps de revoir le contenu du Guide afin de préciser certains éléments et d'en élaborer d'autres qui avaient soulevé des questions au fil des ans.



Centre d'études interdisciplinaires
sur le développement de l'enfant
et la famille

CEIDF

Le CEIDF est une entité de l'Université du Québec à Trois-Rivières ayant pour mission d'établir des liens étroits entre la théorie, la recherche et la pratique dans le domaine du développement de l'enfant et de la vie familiale. Le CEIDF a pour objectif d'être un lieu incontournable pour les chercheurs intéressés par cette thématique.

Reconnu mondialement pour son expertise, notamment en maltraitance familiale, le CEIDF permet la constitution d'une plateforme interdisciplinaire pouvant répondre aux demandes croissantes de transmission des connaissances sur l'enfant, la parentalité, la conjugalité et la vie familiale.



Université du Québec
à Trois-Rivières



photo : Marleen Baker

Carl Lacharité, Ph. D.

est psychologue et professeur titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il dirige le Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille.

Il est aussi professeur associé à l'Université fédérale de Rio Grande au Brésil.

Tout au long de sa carrière, il a œuvré à développer des manières respectueuses et éthiques de travailler avec des familles en grande détresse, et ce, à partir de divers contextes institutionnels (protection de l'enfance, prévention psychosociale, action communautaire, etc.).

Ses travaux ont été publiés dans plusieurs revues internationales et servent actuellement de fondements au développement des services intégrés face à la négligence envers les enfants au Québec, en Europe et au Brésil.

Il est aussi étroitement impliqué dans le développement d'innovations sociales visant à valoriser la place des pères dans les services auprès des enfants et des familles et à développer des pratiques d'action communautaire auprès des familles.

ISBN 978-2-9814002-1-5