

UQAR

Université du Québec
à Rimouski

**Le jeu de société pour se relier à soi et aux autres en
intervention familiale:
analyse réflexive d'une pratique relationnelle en intervention
sociale**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en psychosociologie

en vue de l'obtention du grade de maître

PAR

© **Jean-François Fortier**

Avril 2015

Composition du jury :

Danielle Boutet, présidente du jury [Université du Québec à Rimouski]

Pascal Galvani, directeur de recherche [Université du Québec à Rimouski]

Jacques Dionne, examinateur externe [Université du Québec en Outaouais]

Dépôt initial le 13 avril 2015

Dépôt final le 14 août 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À toutes ces familles qui cherchent des solutions.

*À tous ces parents qui accompagnent de futurs
adultes au mieux de leurs compétences.*

À ma famille, Stéphanie, Simon, Émilie et Nicolas

Remerciements

Maintenant que j'arrive à la fin de ce projet, je me retourne pour revoir le chemin parcouru et je ne peux m'empêcher de repenser à tous ceux qui y ont participé de près ou de loin. Il est difficile de tous les nommer, mais j'aimerais tout de même prendre quelques lignes pour en remercier certains.

Je remercie mes collègues de la cohorte de 2007, les enseignants et particulièrement mes codirecteurs de recherche, Mire-Ô Tremblay et Pascal Galvani qui m'ont tous aidé à me découvrir, à mettre en forme ma pensée et mon écriture. Merci pour ces discussions, ces ateliers, ces moments partagés. Merci à Josie, Marja et Mathieu pour leur accueil chaleureux.

Merci à Anne Doyle qui a tenu sa part de l'engagement que nous avons pris afin de nous motiver mutuellement. Elle qui constamment m'a rappelé à l'ordre pour que je respecte la mienne. Merci à Gisèle Chalifoux, ma chef de service qui a toujours cru que je pouvais me dépasser. Merci à Camil Lavoie, éducateur de métier et beau-père pour m'avoir lu et commenté. Merci à Sylvain Lévesque, ex-collègue et ami, pour avoir joué un rôle inestimable dans la révision de ce mémoire.

Merci à Réjane Claerhout, pionnière en psychoéducation et belle-mère qui nous a accompagnés, ma compagne et moi, à Rimouski et a ainsi permis à bébé Simon de poursuivre son allaitement pendant les pauses de maman et papa. Réjane qui a aussi participé aux discussions passionnées à propos du contenu de nos fins de semaine durant les sept heures de route qui séparaient l'UQAR de Joliette. Merci à mes parents qui ont gardé Simon et Émilie pendant que nous allions étudier à Rimouski. Merci à mon frère et mes deux sœurs qui m'ont encouragé et félicité à chacune des étapes réussies.

Par-dessus tout, je remercie Stéphanie Lavoie, ma complice de tous les jours, mère de mes trois enfants et amoureuse pour m'avoir poussé vers le projet de maîtrise, pour s'y être engagée avec moi, pour m'avoir stimulé intellectuellement, pour m'avoir donné du temps à travers mes obligations familiales, pour avoir cru en moi depuis le début et pour sa présence au quotidien.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'importance d'être en lien avec soi-même pour créer le lien avec l'autre. L'éducateur spécialisé utilise le vécu partagé pour créer le lien indispensable à la relation d'aide. Il est ici question d'un éducateur qui, de l'accompagnement des enfants, passe à l'accompagnement des parents ayant un enfant en difficulté. Le vécu partagé a été remplacé par le jeu de société pour recréer un contexte favorable à la création du lien. Inconsciemment, le professionnel réflexif et logique a trouvé le moyen de se relier à lui-même pour faciliter la relation à l'autre. Ce processus fait l'objet de cette recherche à partir de la question suivante: «*Quels sont les effets et le sens de l'utilisation du jeu de société dans ma pratique d'intervention auprès de familles ayant un enfant en difficulté?*»

Le deuxième chapitre donne une définition des concepts utilisés les plus importants. On y retrouve une définition du jeu, des systèmes thérapeutiques et familiaux, du lien thérapeutique et de l'espace transitionnel (Winnicott, 1975).

Le 3^e chapitre informe le lecteur sur l'approche utilisée, le terrain de recherche et les méthodes de cueillette de données et d'analyse. Il s'agit d'une recherche à la première personne qui utilise l'approche herméneutique. Le croisement des savoirs formels, d'actions et existentiels (Galvani, 2006) du chercheur fait émerger le sens de l'expérience. L'expérience s'est vécue en contexte de CLSC avec des familles ayant un enfant en difficulté. Les outils utilisés sont le journal de recherche, l'autoexplicitation, la grille d'analyse praxéologique, le récit de vie et l'analyse en mode écriture.

Le chapitre 4 démontre un certain clivage d'émotions pendant l'intervention qui disparaît pendant la période de jeu avec les familles, ce qui amène un questionnement sur le modèle relationnel du chercheur pour en arriver à mieux comprendre le modèle d'intervention. Le questionnement se poursuit sur la zone de confort de l'intervenant, de l'angoisse vécue en entrevue et de la transformation du système et de l'intervenant.

La question de recherche est reprise en conclusion générale et répondue à partir de cinq sous questions soit : quel est le sens singulier du jeu pour l'intervenant; comment l'utilisation du jeu influence-t-elle la création du lien thérapeutique avec les familles; comment cette utilisation du jeu contribue-t-elle à transformer la pratique de l'intervenant; quels savoir-faire et savoir-être ont émergé de cette pratique : et en quoi cette pratique du jeu contribue-t-elle à transformer l'identité professionnelle de l'intervenant?

Mots clés : Famille, éducation spécialisée, système thérapeutique, jeu, intervention, praxéologie, herméneutique, récit de vie, faire avec.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ix
RÉSUMÉ	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
Introduction générale	1
Chapitre 1 Un Édicateur en recherche de nouveaux repères	5
Introduction	5
1.1 TRAJET D’UN EDUCATEUR EN FORMATION.....	6
1.1.1 Partager les moments de vie	6
1.1.2 La famille, partenaire indispensable.....	8
1.1.3 Le jeu pour « faire avec ».....	9
1.1.4 La recherche personnalisée	10
1.2 QUETE D’IDENTITE PROFESSIONNELLE	11
1.2.1 Formation de base	12
1.2.2 De l’accompagnement des enfants vers l’accompagnement des familles	13
1.2.3 Le jeu dans ma pratique!	16
1.2.4 L’impact sur les familles	16
1.3 QUETE D’IDENTITE PERSONNELLE.....	18
1.3.1 L’intervenant, un individu avant tout	18
1.3.2 Anecdotes professionnelles — implication personnelle.....	19
1.3.3 Niveau d’intensité perceptible.....	20
1.3.4 Logique et émotion	20

1.4 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21
Conclusion	23
CHAPITRE 2 Cadre théorique.....	25
Introduction.....	25
2.1 JOUER.....	26
2.1.1 Définition du jeu.....	26
2.1.2 Espace transitionnel.....	28
2.2 LES SYSTEMES.....	29
2.2.1 Le système familial.....	30
2.2.2 Le système thérapeutique.....	32
2.3 L'INTERVENTION	34
2.3.1 Les croyances fondamentales.....	34
2.3.2Le lien thérapeutique.....	37
Conclusion	39
Chapitre. 3 méthodologie, Terrain et outils de recherche.....	41
Introduction.....	41
3.1 UNE RECHERCHE SUR L'AUTOFORMATION PRATIQUE.....	43
3.1.1 Recherche à la 1re personne	43
3.1.2 Savoirs formels et savoirs d'action	45
3.1.3 Savoirs existentiels	46
3.1.4 L'approche herméneutique.....	47
3.2 TERRAINS DE RECHERCHE.....	49
3.2.1 Recherche en CLSC.....	49
3.2.2 Les familles en demande d'aide.....	51
3.2.3 Les familles sélectionnées pour ma recherche.....	52
3.3 OUTILS DE RECHERCHE	53
3.3.1 Le journal de recherche.....	53
3.3.2 L'auto-explicitation des moments de l'action dans le journal de recherche	54

3.3.3 La praxéologie.....	56
3.3.4 La grille d'analyse praxéologique.....	58
3.3.5 Le récit de vie.....	60
3.3.6 L'analyse en mode écriture.....	61
3.3.7 Les niveaux d'écriture.....	62
Conclusion	64
Chapitre 4 Le sens de l'expérience.....	65
Introduction	65
4.1 ENTRER EN RELATION.....	66
4.1.1 La logique avant tout.....	67
4.1.2 À l'écoute du vécu.....	70
4.1.3 L'utilisation du vécu.....	74
4.2 LES MODELES	76
4.2.1 Modèle relationnel.....	76
4.2.2 Modèle d'intervention.....	79
4.3 LA ZONE DE CONFORT	80
4.4 L'ANGOISSE DE L'ENTREVUE	84
4.4.1 Fermer la boucle.....	84
4.4.2 Sortie de secours	88
4.5 SYSTEME EN CHANGEMENT.....	90
4.5.1 L'expérience positive.....	91
4.5.2 L'émergence du potentiel.....	93
CONCLUSION	95
Conclusion générale.....	99
LA PROBLEMATIQUE.....	99
LE SENS SINGULIER DU JEU POUR L'INTERVENANT	101
L'UTILISATION DU JEU ET LE LIEN THERAPEUTIQUE.....	103
PRATIQUE TRANSFORMEE, NOUVEAUX SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ETRE	105

TRANSFORMATION DE MON IDENTITE PROFESSIONNELLE	109
Références Bibliographiques.....	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Deux extraits où la logique ne laisse aucune place au vécu	67
Tableau 2 Le jeu pour se recentrer sur le vécu.	71
Tableau 3 Faire partie de la dynamique.....	75
Tableau 4 Miroir, miroir	80
Tableau 5 Réflexion dans l'action (grille d'analyse praxéologique).....	85

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Chaque homme cache en lui un enfant qui veut jouer.

(Friedrich Nietzsche)

Ce qui sera démontré dans ce mémoire pourrait intéresser ou être utile aux intervenants sociaux de tous horizons. Si les intervenants sociaux ne partagent pas tous la même formation générale, il existe certaines notions universelles en relations d'aide. Le lien que l'intervenant doit créer avec la personne qui reçoit le service en est une. L'ensemble de ce mémoire porte sur la relation d'aide et la création du lien avec l'autre, mais surtout avec soi-même.

Il est question d'un mémoire de recherche fait à la première personne puisque je suis à la fois le chercheur et le sujet de recherche. Le premier chapitre traite de la problématique qui s'est construite autour de l'utilisation d'un moyen original pour retrouver mon équilibre en réponse à une perte de repères professionnels. En partant d'un contexte où la relation d'aide se faisait à travers le partage des moments de vie, j'ai eu quelques difficultés à trouver une façon équivalente de faire mes interventions sans ce vécu partagé lorsque j'ai changé de milieu de travail. C'est l'utilisation du jeu de société qui a su combler le manque créé par l'absence du vécu partagé. Il devient intéressant de comprendre comment le fait d'intégrer un jeu et de s'amuser peut être bénéfique à une relation d'aide. En fin de chapitre, la question et les sous-questions de recherche sont présentées pour aider le lecteur à mieux cerner ce qui sera mis à l'étude tout au long de ce mémoire.

Le deuxième chapitre, le cadre théorique, met en place les principaux concepts qui seront utilisés dans les chapitres subséquents ainsi que les croyances fondamentales qui sont à la base des interventions de ma pratique professionnelle. Ce chapitre accompagne le lecteur dans la compréhension des termes utilisés, mais surtout dans l'utilisation que j'en fais. Il y sera question des systèmes familial et thérapeutique, du lien thérapeutique, du jeu et de l'espace transitionnel.

Le chapitre trois présente la méthodologie qui structure le processus de recherche et qui en justifie la pertinence scientifique. Un des objectifs de cette recherche est de retirer des connaissances de ma pratique professionnelle. C'est par l'autoformation et à l'aide de l'approche herméneutique que je suis arrivé à comprendre le sens de l'expérience. Plusieurs outils de recherche ont été nécessaires pour arriver à répondre à la question et aux sous-questions de recherche. Ils sont présentés dans le texte en ordre chronologique tel qu'ils ont été vécus dans les faits. Ainsi le lecteur sera en mesure de suivre l'évolution de la réflexion telle que je l'ai vécue moi-même. Un événement en particulier m'a fait comprendre que j'avais tout intérêt à me centrer sur mon vécu personnel, car cela m'était difficile de le faire en intervention. J'ai choisi de le faire par le biais de l'écriture dans un journal de recherche tout de suite après mes entrevues avec les familles. Grâce à cette gymnastique régulière, j'ai réussi à prendre conscience de mon vécu pendant une intervention et à l'utiliser à des fins constructives plutôt qu'à y réagir. L'analyse praxéologique m'est apparue comme l'outil idéal pour analyser cet instant marquant. L'analyse de cette intervention m'a dirigé vers un questionnement d'ordre personnel que j'ai exploré à l'aide du récit de vie. Une fois les données recueillies, j'ai réalisé que l'analyse apparaissait déjà à travers les données et les constats s'y rapportant. J'ai donc poursuivi l'analyse en mode écriture telle qu'elle était entamée.

C'est au quatrième chapitre que l'analyse et ses résultats font tranquillement apparaître le sens de l'expérience. Les passages les plus significatifs de chacun des outils de recherche sont repris, commentés, explicités et analysés. Ainsi, le journal de recherche est décortiqué en matière de ce qui a été ressenti lors des entretiens avec les familles et s'y

ajoute des commentaires sur le contenu. La grille d'analyse praxéologique présente un entretien où j'ai vécu un certain inconfort que j'ai été en mesure de saisir pendant l'action ainsi que les réflexions pertinentes qui en ont découlé et l'analyse que j'en fais. Cet examen de ma pratique a remis en question mon propre modèle relationnel que j'ai dû explorer à l'aide du récit de vie. J'y retrace des moments de vie où je suis en relation avec mon père et comment cette relation m'a servi de modèle relationnel et de modèle d'intervention. Je reviens ensuite au journal de recherche pour démontrer différentes utilités du jeu pour la famille, pour l'intervenant et pour la relation d'aide. Je réalise, par exemple, que le jeu a une incidence directe sur la tension émotionnelle qui peut régner au sein du système thérapeutique.

Enfin, la conclusion générale reprend la question de recherche et chacune des sous-questions pour y répondre en rappelant ce qui ressort de l'analyse en lien avec chacune de ces parties. Le lecteur comprendra alors de quelle façon l'intégration du jeu de société dans la relation d'aide peut être aidante pour la famille, pour l'intervenant et pour la relation en elle-même. Le processus d'autoformation est aussi abordé dans ce chapitre sur l'aspect, non seulement des nouvelles connaissances, mais sur les transformations qu'elles ont engendrées. Le processus en tant que tel a été une longue série de petites transformations telles que décrites dans le chapitre 2. Qu'en est-il exactement? Une pratique professionnelle transformée, une identité professionnelle au contour redessiné et insufflée d'une inspiration nouvelle dans la poursuite de l'utilisation du jeu dans mes interventions.

CHAPITRE 1

UN ÉDUCATEUR EN RECHERCHE DE NOUVEAUX REPÈRES

Le jeu, c'est tout ce qu'on fait sans y être obligé.

(Mark Twain)

Introduction

L'être humain est constamment en recherche et en apprentissage. Il commet des erreurs et naturellement il tente de les corriger ou de faire autrement pour arriver à ses fins. La vie de tous les jours propose des défis qui amènent l'individu à se creuser la tête pour les surmonter et trouver des solutions. Certains iront au-delà des défis du quotidien et chercheront des réponses pour assouvir une soif de savoir et de comprendre. Ce mémoire est, en quelque sorte, le récit d'une quête de savoir et de sens. Il raconte comment à partir d'une formation générale, j'ai voulu en savoir plus sur ma pratique. À la suite de ma formation de technicien, j'ai cherché à parfaire mes connaissances en allant chercher plus de savoir auprès de maîtres penseurs pour ensuite poursuivre mon parcours professionnel par une démarche réflexive personnelle.

Ce premier chapitre relate mon parcours d'éducateur et il informe le lecteur sur les façons dont les moments de vie sont un outil de travail pour l'éducateur, de même que la raison pour laquelle l'interaction avec la famille est devenue importante dans ma pratique, comment le jeu de société a fait sa place dans mes interventions et comment mon parcours m'a conduit vers cette recherche. Il sera aussi question de ma quête d'identité professionnelle qui a pris forme au fil des ans et comment cette quête en a révélé une autre,

celle-ci plus personnelle. En fin de chapitre, la question de recherche sur laquelle porte ce mémoire est présentée ainsi que les sous-questions de recherche qui lui donnent une structure.

1.1 TRAJET D'UN ÉDUCATEUR EN FORMATION

En dix ans de pratique auprès d'enfants en difficulté, j'ai développé une expertise personnelle. Cette expertise s'est construite par le biais du travail effectué auprès de cette clientèle, mais aussi par certaines insatisfactions que j'ai voulu résoudre en allant me chercher de nouveaux outils pour parfaire mes connaissances des dynamiques familiales. La formation en thérapie familiale m'a ainsi permis de mieux travailler auprès des familles ayant un enfant en difficulté. Cette formation est venue influencer mon travail d'éducateur, ce qui, avec le temps, a soulevé d'autres questionnements et ainsi entraîné une envie supplémentaire de me former. Cette fois mon désir d'approfondir mes compétences d'intervenant m'a mené vers le projet d'acquérir une maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Cette maîtrise représente « une formation par la recherche sur l'expérience pratique. Il s'agit d'une formation par production de savoirs, une explicitation théorique des savoirs pratiques. » (Galvani, 2008 p.1) Ce mémoire est le compte-rendu de toute cette démarche.

1.1.1 Partager les moments de vie

La recherche qui sera exposée ici est essentiellement tournée vers l'étude de ma pratique professionnelle singulière. Je suis un technicien en éducation spécialisée (TES). Le TES est un intervenant qui accompagne des personnes en difficulté d'adaptation dans différents milieux de vie, tels que l'école, le milieu de travail, la famille ou encore le réseau social. L'objectif principal du TES est de mener la personne vers l'autonomie et la

maximisation de son potentiel. Que ce soit pour répondre à des besoins d'ordres physiques, affectifs ou sociaux, le TES outille les personnes auprès de qui il intervient afin qu'elles s'adaptent à leur milieu et arrivent à récupérer du pouvoir sur leur vie.

On dit du TES qu'il utilise le « faire avec », c'est-à-dire qu'il partage des moments de vie avec la personne en difficulté d'adaptation pour intervenir. Les situations d'interventions se présentent à lui à travers le quotidien. Par exemple, le TES en milieu scolaire supporte le personnel enseignant dans l'application des règles de façon plus spécifique avec les enfants éprouvant des difficultés de comportement. Il retire temporairement l'enfant de la classe pour le calmer, gérer le conflit, faire un retour sur la situation et explorer des moyens avec l'enfant pour qu'il prévienne les situations conflictuelles ou qu'il les gère de façon acceptable.

Depuis l'obtention de mon diplôme en technique d'éducation spécialisée, en 1996, j'ai travaillé principalement dans deux milieux de vie, d'abord en milieu scolaire primaire avec des enfants de 6 à 12 ans pendant 5 ans et par la suite, au Centre jeunesse de Lanaudière, Campus des 4 Vents. Il s'agit d'un centre de réadaptation pour jeune de 6 à 18 ans, vivant avec une problématique de santé mentale associée à des troubles graves du comportement. J'y ai aussi travaillé pendant 5 ans.

En milieu scolaire, j'étais présent avec les jeunes et partageais avec eux le cadre de vie de l'école. Je supportais les enseignants au niveau de la discipline et j'accompagnais les jeunes dans le développement de leurs habiletés sociales et au niveau du respect des consignes et de l'autorité par le biais de discussions et d'activités organisées. Dans d'autres situations, je les accompagnais dans l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissages scolaires, en classe. Je devais adapter le contenu, trouver de nouveaux outils ou adapter le matériel pour les aider à atteindre leurs objectifs scolaires.

Au Centre jeunesse, les enfants étaient hébergés pour une durée variant d'un à plusieurs mois. J'ai travaillé avec un groupe de garçons âgés de 6 à 12 ans et par la suite avec un groupe de garçons âgés de 12 à 18 ans. Ces jeunes garçons souffraient de

schizophrénie, du syndrome de *Gilles de la Tourette*, du syndrome *d'Asperger*, ou encore de troubles envahissants du développement. Certains étaient agressifs et géraient difficilement leur colère au point de lancer des objets ou de frapper les autres, y compris les intervenants. D'autres avaient des obsessions qui les empêchaient d'avoir une vie normale ou démontraient des comportements bizarres qui provoquaient le rejet de leurs pairs. Il y avait, dans ces unités de vie, deux TES par quart de travail pour 7 jeunes. Avec ces jeunes garçons, c'est la routine de tous les jours que je partageais. Du lever au coucher en passant par les départs pour l'école, les repas, la période des devoirs et les activités en soirée, j'étais avec eux et j'intervenais en fonction des situations qui se présentaient. Autrement dit, le rôle d'éducateur naturel, le parent, est remplacé par un éducateur professionnel, TES (Gendreau, 1993).

1.1.2 La famille, partenaire indispensable

Très tôt dans ma carrière j'ai eu le désir de travailler avec les familles de ces enfants. J'ai développé, au fur et à mesure de mes interventions, la conviction profonde qu'inclure les parents dans mon intervention serait significativement plus efficace. Je considérais que le lien affectif de l'enfant envers ses parents ferait d'eux des alliés précieux. Mon expérience au Centre jeunesse est venue alimenter ma croyance. Je constatais que les plans d'interventions où les parents s'engageaient activement entraînaient des changements plus importants dans le comportement des enfants que lorsque les parents étaient moins impliqués.

Quatre ans plus tard, je jugeais que le Centre jeunesse m'offrait trop peu d'opportunité de travailler auprès des familles. En 2006, j'ai donc fait le saut du Centre jeunesse Lanaudière vers le Centre de santé et service sociaux (CSSS) Thérèse-de-Blainville pour intervenir auprès des familles à temps plein.

Cette transition a su répondre à mes attentes professionnelles, mais malgré mes dix ans de pratique et mon désir de travailler avec les familles, je ressentais un manque important. J'ai mis plusieurs mois à saisir de quoi était fait ce manque. Le « faire avec » qui m'aidait à créer le lien et qui amenait un sens à mon intervention était complètement absent. Je ressentais un vide entre la famille et moi. Mon nouveau mandat était de me présenter chez les familles et de fournir des outils d'intervention aux parents afin qu'eux les appliquent auprès de leurs enfants. Je leur communiquais mes connaissances cliniques et partageais avec eux les trucs d'interventions que j'avais expérimentés au fil des années. Malgré l'expertise que j'avais à leur partager, je ressentais un certain malaise à le faire. L'aspect « hiérarchique » du professionnel qui répond à la demande d'aide créait ce malaise et ce vide entre nous. Il m'était difficile de croire en eux tout en me plaçant dans une position supérieure à eux. Je n'avais aucun moyen satisfaisant d'éliminer ce malaise et d'entrer en relation avec ces familles jusqu'au jour où j'ai introduit les jeux de société dans mes interventions.

1.1.3 Le jeu pour « faire avec »

Quelques mois après mon arrivée au CSSS Thérèse de Blainville, ma collègue me présentait un jeu de société qu'elle utilisait avec les tout-petits. L'idée d'utiliser un jeu dans mes interventions m'a ravi. J'aime beaucoup les jeux de société. Ils sont pour moi synonymes de plaisir, d'échanges amusants et de rire. C'est un peu comme si ma collègue m'avait offert une opportunité de partager quelque chose de personnel avec les familles. En Centre jeunesse, dans le vécu partagé, il y a le vécu des jeunes, mais il y a également celui de l'intervenant. Je vivais avec ces jeunes, je partageais leurs repas, leurs loisirs, les routines du lever et du coucher, etc. J'étais dans l'action avec eux. Avec les familles, il n'y avait rien de tel à partager. J'avais l'impression que la relation n'était limitée qu'au transfert des connaissances théoriques.

Je comprends aujourd'hui que le jeu de société, intégré dans mes rencontres familiales où il y a des enfants est venu combler le fossé relationnel que je ressentais alors. Sans trop m'en rendre compte, mon insatisfaction m'a amené à exploiter cet autre moyen pour « faire avec ».

Près d'un an après mon arrivée, alors que ma supérieure, au CSSS, me proposait de faire des rencontres plus courtes afin de pouvoir répondre à plus de demandes, je défendais ma façon de faire en disant que si je devais couper une partie de l'intervention, ce ne serait assurément pas le jeu. Il y avait dans ce temps de jeu avec les familles quelque chose d'important pour moi comme pour la famille. J'aurais eu l'impression de vivre une amputation. J'avais la forte impression que le jeu était utile pour la famille. Par contre, j'aurais eu beaucoup de difficulté à expliquer pourquoi, si elle me l'avait demandé. Pourtant, cette petite question a continué de résonner jusqu'à se transformer en une quête de sens. C'était comme si la réponse s'était présentée avant même que je n'aie pu identifier la source du malaise et que sa disparition n'était pas complètement satisfaisante. Je devais savoir ce qui s'était passé.

1.1.4 La recherche personnalisée

J'ai toujours été curieux, j'ai toujours cherché à savoir et à comprendre. Ma formation de base a été fort utile, mais les situations rencontrées en pratique ont éveillé ma curiosité et m'ont motivé à en apprendre encore plus. De ce fait, la formation est très présente dans mon cheminement professionnel. Suite à une formation en thérapie familiale (2001) et à quelques cours du baccalauréat en psychoéducation (2005), j'ai trouvé un programme de recherche adapté à ce que je cherchais pour poursuivre ma formation. La maîtrise en études des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) offre un programme de formation pour les praticiens qui cherchent à réfléchir et à transformer leur pratique.

Je me suis donc engagé dans un projet de recherche en autoformation. Ce type de formation considère la subjectivité du chercheur. L'autoformation propose, entre autres, de construire des liens entre les apprentissages formels, la pratique et les connaissances existentielles du chercheur pour en faire ressortir le sens. La réflexion critique faite sur la pratique entraîne sa transformation. (Galvani, 2008) C'est pourquoi je me suis retrouvé dans ce processus de recherche à vouloir explorer le plaisir que j'avais à jouer avec les familles. Mes interrogations sur cette pratique sont réapparues au bout du fil conducteur qui a mené à ma question de recherche. Ce processus de recherche m'a appris à réfléchir sur ma pratique pour approfondir et expliciter mon intuition.

1.2 QUÊTE D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

La pertinence de cette recherche dans ma vie et à ce moment de ma vie s'inscrit dans mon parcours professionnel, dans l'évolution de mon intérêt pour le travail auprès des familles et dans l'identification de savoir-faire singuliers que j'ai développés auprès de celles-ci.

Force m'est d'avouer que depuis mon passage (2001 à 2004) à l'Institut de formation d'aide communautaire à l'enfance et à la famille (IFACEF), je ne me définis plus comme un éducateur spécialisé et que depuis quelques années je suis en quête d'identité professionnelle. La formation en technique d'éducation spécialisée (1993 à 1996) m'a formé à appliquer des techniques d'intervention pour aider des personnes dans leur réadaptation ou leur intégration sociale. La formation en thérapie familiale quant à elle, m'a enseigné à me centrer sur les émotions ressenties par les membres de la famille, à faire circuler l'information et à favoriser les interactions entre eux. Les deux approches diffèrent : l'une axée sur le comportement tandis que l'autre se centre sur la relation. Un certain décalage s'est installé avec mes collègues du Centre jeunesse au niveau de la tâche. J'étais embauché pour travailler sur le comportement et j'avais tendance à dévier vers des

interventions sur la relation. Non pas que la première est inefficace, mais mon approche n'est plus tout à fait uniquement celle d'un éducateur spécialisé.

J'ai changé plusieurs fois de contexte professionnel pour pouvoir me donner les conditions d'une pratique en changement. Je tenais à en apprendre toujours plus sur l'intervention avec les familles puisque je croyais fermement en leur implication dans le processus de réadaptation des enfants. J'ai choisi la démarche de maîtrise après avoir vécu une certaine déception en suivant des cours magistraux à l'université. J'avais envie d'autre chose, de quelque chose de différent. La Maîtrise en études des pratiques m'offrait cette autre façon d'apprendre qui m'intéressait.

Depuis longtemps, je me transforme et ma pratique se transforme. Mais qui suis-je devenu comme intervenant? Quels sont les nouveaux contours de mon identité professionnelle? Quelles sont les implications de la transformation de mon travail pour moi et pour les familles?

1.2.1 Formation de base

Je suis diplômé du Cégep de Sherbrooke en technique d'éducation spécialisée depuis 1996. Si j'y suis entré dans l'intention de travailler avec de jeunes délinquants, j'en suis ressorti en faisant le souhait d'intervenir auprès des familles. Les cours sur l'approche systémique et l'intervention familiale ont particulièrement inspiré mes réflexions. Aujourd'hui, j'ai l'impression d'avoir perçu une certaine logique dans cette approche.

La famille est en recherche constante d'équilibre pour s'adapter aux étapes de vie qu'elle traverse. Il est possible qu'elle n'arrive pas à s'adapter à une situation ou encore qu'elle trouve un moyen de s'adapter qui brime un de ses membres qui exprimera alors son malaise en comportement inadéquat. Un des rôles de l'intervenant est d'amener la famille à changer sa perception du problème dans le but de la remettre en recherche de solution et d'un nouvel équilibre. Je me suis fait une conception de l'intervention familiale où en

identifiant la logique des comportements l'intervenant offre à la famille une nouvelle base pour sa recherche d'équilibre. Je reviendrai sur cette réflexion dans le prochain chapitre.

Un autre cours de la formation en TES qui m'a particulièrement intéressé est celui sur les techniques d'intervention. J'y ai appris des moyens concrets d'intervention tels que l'écoute active, l'ignorance intentionnelle et le retrait¹ pour ne nommer que ceux-là. Quoi faire, quand le faire, comment le faire et avec qui le faire? Je me sentais outillé et prêt à intervenir, enfin des concepts qui me préparaient à l'action. Cela rejoignait mon désir de me mettre à la tâche. Je suis devenu une personne plus réfléchie durant la période d'études collégiales et les années qui ont suivi, mais j'étais d'abord et avant tout une personne d'action. Je préférais agir sur le moment en fonction des situations qui se présentaient plutôt que de réfléchir aux causes, aux effets et rester spectateur. Les techniques d'intervention répondaient beaucoup mieux à ce besoin que les cours sur le développement de l'enfant et la communication. Mes premières années de pratique m'ont d'ailleurs servi à actualiser les outils appris dans ces salles de classe.

1.2.2 De l'accompagnement des enfants vers l'accompagnement des familles

À ma sortie du cégep, j'ai travaillé avec des enfants ayant des troubles de comportement et d'autres ayant des troubles d'apprentissage. Une idée revenait sans cesse, à la fois frustrante et motivante. J'avais l'impression que ce n'était pas à moi d'intervenir avec ces enfants. Les comportements problématiques des enfants m'informaient qu'il existait d'autres enjeux au sein de leur famille qui provoquaient les situations sur lesquelles devait porter l'intervention. J'aurais aimé avoir accès à leur milieu familial pour impliquer les parents dans l'intervention. J'aurais voulu connaître et comprendre la réalité dans laquelle ces enfants se développaient. Par exemple, une mère me confiait un jour qu'elle demandait à son fils de dormir avec elle pour combler le vide créé par le célibat. La

¹ Ces techniques d'intervention enseignées en éducation spécialisée sont tirées des travaux de REDL et WINEMAN 1957. Les auteurs ont développé ces méthodes auprès d'enfant agressif. Ils nous enseignent entre autres comment ignorer un comportement négatif utilisé pour attirer l'attention (ignorance intentionnelle), comment démontrer un réel intérêt pour ce que dit la personne aidée (écoute active) ou comment arrêter un comportement inacceptable ou pour éviter qu'un comportement négatif contamine un groupe (retrait).

confusion des rôles familiaux m'informait, en partie, sur le refus de l'autorité par ce « jeune adulte » de 7 ans. En prenant la place du conjoint dans le lit, on pouvait émettre l'hypothèse parmi d'autres possibles, que ce jeune homme s'était inconsciemment élevé au statut d'adulte refusant ainsi l'autorité de ceux dont il considérait être l'égal. L'implication de la mère dans le processus de transformation semblait indispensable pour obtenir un changement dans le comportement de l'enfant par rapport à l'autorité dans chacune des sphères de sa vie.

En 2002, je me suis inscrit à une formation en thérapie familiale à l'Institut de formation d'aide communautaire à l'enfance et à la famille. L'IFACEF est un organisme qui s'est donné comme mandat d'assister les familles en difficulté. L'organisme offre également des formations de troisième cycle en thérapie conjugale et familiale et en psychodrame. Bien que la formation ne me serait jamais reconnue puisque je n'avais ni baccalauréat ni maîtrise pour l'accompagner, je voulais en savoir plus et orienter mon intervention vers la famille. J'ai donc complété trois des quatre années en thérapie familiale. Il s'agit de trois ans de théorie et d'une cinquantaine d'heures d'entrevues supervisées qui sont venues enrichir mes connaissances et ma pratique. Trois raisons m'ont amené à laisser tomber la formation sans l'avoir complétée : je suis resté plusieurs mois sans qu'on me réfère de famille à l'endroit où je faisais mes entrevues, j'étais satisfait de mes nouvelles connaissances et je savais que le diplôme ne me serait jamais reconnu.

Une de mes collègues étudiantes à l'IFACEF m'avait parlé du Campus des quatre vents à St-Donat. Ce campus du Centre jeunesse Lanaudière a une approche particulière. Il héberge des enfants âgés de 6 à 17 ans, qui ont un double diagnostic de trouble du comportement et de trouble de santé mentale. Les parents sont tenus de s'impliquer à raison d'une visite au centre tous les trois mois ou doivent rencontrer un intervenant chez eux et doivent participer au plan d'intervention. Intervenants et parents créent donc des liens et font des échanges pour une meilleure collaboration. J'ai postulé pour finalement y être engagé à titre d'éducateur spécialisé en juin 2002.

Pendant quatre ans, j'ai donc pu observer et expérimenter une certaine forme de travail avec les familles. Le pédopsychiatre Guy Ausloos², les supervisions d'équipe faites par un thérapeute familial ainsi que les discussions avec une équipe qui partagent un point de vue où la famille est impliquée activement dans le processus de réadaptation des enfants ont beaucoup enrichi ma pratique. Ma tâche d'éducateur me demandait de faire le suivi téléphonique auprès des familles des jeunes dont j'étais l'accompagnateur. Je devais les appeler pour les informer de l'évolution de leur enfant pendant la semaine et ils m'informaient du déroulement de leur week-end lorsqu'ils recevaient l'enfant à la maison. Je ne devais les rencontrer qu'une fois tous les trois mois pour travailler avec eux et les observer dans leurs interactions.

Le travail se situait beaucoup plus au niveau de l'accompagnement des enfants qu'au niveau de l'accompagnement des familles. Au fil du temps, j'ai développé une certaine frustration, car j'avais l'impression que le travail avec les familles était beaucoup plus efficace. Aspirant à augmenter la fréquence à laquelle je pouvais rencontrer les familles, j'ai quitté le campus des 4 Vents, en 2006, pour rejoindre les CSSS où je ne travaille qu'avec les familles. J'avais appris par hasard que certains CSSS offraient le service d'éducation spécialisée aux parents en demande d'aide pour encadrer leurs enfants. J'ai donc fait quelques demandes d'emploi dans les CSSS des Laurentides et c'est le CSSS Thérèse-de-Blainville qui le premier, m'a offert cette opportunité et par la suite le CSSS des Sommets à Ste-Agathe-des-Monts. Mon mandat au sein des CSSS était d'intervenir sur les habiletés parentales en fournissant des techniques d'intervention aux parents afin de les outiller quant aux problématiques vécues avec leur(s) enfant(s).

² Guy Ausloos est pédopsychiatre, psychanalyste, psychothérapeute, formateur et contributeur à certaines revues de psychoéducation. Il a développé et enseigné sa propre façon de travailler avec les familles, basée d'une part sur l'approche systémique familiale des écoles de pensées de Palo Alto et de Milan et d'autre part sur la ferme conviction que les familles ont la compétence de résoudre leur propre problème puisqu'elles l'ont elles-mêmes créé.

1.2.3 Le jeu dans ma pratique!

Lorsque je suis arrivé au CSSS Thérèse-de-Blainville, en 2006, j'ai eu accès à une banque de jeux de société que ma collègue utilisait occasionnellement dans ses interventions avec les familles. Cette armoire remplie de jeux de toutes sortes était pour moi comme un coffre aux trésors. Mon travail allait devenir une partie de plaisir au sens propre. Comme je l'ai mentionné précédemment, j'aime vraiment les jeux de société. Je trouve que c'est un bon moyen d'avoir du plaisir entre amis. J'étais très heureux de pouvoir les intégrer dans mes interventions. À partir de ce moment, à la fin de chaque rencontre où les enfants étaient présents, je proposais un jeu de société.

Au départ, je pensais intégrer le jeu dans mes interventions afin d'observer si les familles étaient capables d'avoir du plaisir ensemble ou pour leur en donner l'occasion s'ils n'en avaient plus. En temps de conflit, il y a souvent des froids qui éloignent les membres les uns des autres. Le jeu offrait l'occasion aux membres de se rapprocher.

Je prenais plaisir à raconter à mes proches que j'avais joué à des jeux de société au travail. Lorsqu'ils me questionnaient sur la pertinence du jeu dans mes interventions, j'offrais toujours la même réponse : pour donner aux familles une occasion d'avoir du plaisir ensemble. À force de me répéter, le doute s'est installé. Il y avait plus que ça. Visiblement, j'avais du plaisir aussi. Il y avait dans ces jeux un échange riche qui me semblait porter quelque chose de satisfaisant pour moi et pour la famille, mais qui m'échappait et qui m'intriguait.

1.2.4 L'impact sur les familles

Il semble y avoir autant de façons d'intervenir que d'éducateurs spécialisés. L'intervention est un acte professionnel qui est aussi très personnel. Pour moi, l'intervention est le produit de ce que nous savons, de ce que nous faisons et principalement

de ce que nous sommes. Si je suis un intervenant qui a la volonté d'améliorer sa pratique en me formant et en réfléchissant sur ma pratique, il y a de fortes chances pour que ma façon d'intervenir se transforme. Les familles que j'accompagne aujourd'hui ne reçoivent pas le même service que les familles que j'accompagnais à mon arrivée au Centre jeunesse. Le menuisier peut changer d'outil pour effectuer un meilleur travail, mais c'est aussi le changement dans sa façon d'utiliser cet outil qui fera de lui un menuisier plus adroit, compétent ou performant. Il en va de même pour l'intervenant. Il n'utilise pas d'outils matériels qu'on peut utiliser physiquement, mais bien des stratégies verbales et non verbales qui peuvent varier dans leurs utilisations. Lorsque j'ai commencé à intervenir auprès des parents, je le faisais plutôt directement. « J'observe Mme et M que votre fils exprime sa colère comme vous le lui démontrez ». Cette façon de faire pouvait amener le parent à se sentir jugé et provoquait ses mécanismes de défense, ce qui n'était pas aidant pour la suite. Aujourd'hui avec l'expérience que j'ai acquise, je sais que pour obtenir une participation des parents dans les changements souhaités, je dois intervenir autrement. Par exemple en utilisant une simple question pour que le parent trouve ses propres réponses: « Comment les membres de votre famille expriment-ils leur colère ». Ainsi le parent est plus susceptible de proposer un changement ou une façon de faire différente, par lui-même.

Cette transformation dans ma pratique n'est pas fortuite. Elle est le fruit des apprentissages que j'ai faits dans ma pratique et en formation en thérapie familiale. Dans cette recherche, je vais examiner ce que la réflexion sur ma pratique a pu révéler de sens dont l'intelligibilité critique a entraîné une transformation de ma pratique professionnelle et ses impacts sur ma clientèle. Les formations que j'ai ajoutées à mon parcours professionnel m'ont transformé et ont redessiné les contours de mon identité professionnelle. Je ne suis plus l'éducateur qui applique des techniques auprès d'enfants en difficulté, je suis un intervenant qui utilise des stratégies singulières dans l'accompagnement des familles en changement.

1.3 QUÊTE D'IDENTITÉ PERSONNELLE

Tel le photographe qui ajuste sa lentille, je me rends compte qu'il y a quelque chose en arrière-plan que j'observe qui attire mon attention. Bien que le centre d'intérêt soit ma pratique professionnelle, je constate que le flou derrière l'image que je tente de saisir est constitué d'un décor bien personnel.

Cette pertinence personnelle aurait pu être définie avant la pertinence professionnelle puisque la première précède la seconde. Cependant, dans la situation présente, c'est en fait ce détour par l'observation de ma pratique qui me révèle ce que je ne vois pas de ma vie personnelle et qui s'avère des plus pertinents.

1.3.1 L'intervenant, un individu avant tout

Comme je l'ai mentionné auparavant, il semble y avoir autant de façon d'intervenir que d'intervenant. Ce qui différencie une pratique d'une autre n'est pas la théorie qui la sous-tend, mais bien celui qui l'interprète et l'applique. Il est vrai qu'il existe plusieurs théories différentes, mais encore là, ce qui fait qu'une personne adhère à une théorie plus qu'à une autre, ce sont ses valeurs, ses croyances personnelles et ses traits de caractère. Ce dont est fait l'individu a un impact considérable sur la façon dont il exerce sa profession et c'est pourquoi il importe de le questionner.

En remettant en question ma façon de faire, je découvre une insatisfaction, qui à son tour soulève des questionnements sur ma manière d'être. En m'engageant dans ce processus de recherche, je suis conscient que je devrai considérer plusieurs aspects de ma vie personnelle. Par exemple, le malaise ressenti auprès des familles malgré la compétence et le vide dans la relation avec elles sont des aspects personnels qui s'inscrivent dans le travail du professionnel.

L'anecdote qui suit démontre bien comment la pratique professionnelle est basée sur des aptitudes personnelles qu'il est nécessaire de considérer pour être en mesure de comprendre et transformer la pratique.

1.3.2 Anecdotes professionnelles — implication personnelle

La scène se déroule dans la cadre d'une rencontre-école/famille/CLSC. Je connais la famille depuis quelques mois. À chacune de nos rencontres, je retrouve un père calme et posé et une mère souriante et engagée. Autour de la table, nous sommes six professionnels, quatre de l'école et deux du CLSC. Monsieur entre le premier suivi de sa conjointe. Je vois dans le visage de Mme qu'elle est contrariée. Ils s'assoient. Mme a le regard dur et les sourcils froncés. Ce n'est pas la mère que j'ai l'habitude de voir et je lui nomme mes observations. Mme, d'une voix pleine de colère, me dit alors à quel point elle n'a pas envie d'être là. J'entends les mots, je vois les signes de la colère sur son visage, mais ce qui accompagne l'instant est difficile à décrire. Au moment où Mme nomme sa colère et ses raisons, je reçois une vague d'énergie qui me donne l'impression que ma chaise va basculer vers l'arrière. Le phénomène dure à peine quelques secondes, Mme demande une pause et quitte la salle. Elle revient peu après, s'excuse et la rencontre se poursuit sur une note constructive.

Cette onde de choc a été ressentie physiquement même si je n'ai pas basculé sur ma chaise. Je n'ai pas de marque ni d'œdème, mais j'ai l'impression d'avoir survécu à un coup de canon. Qu'est-ce que c'était? Je ne me souviens pas avoir vécu quelque chose de semblable auparavant. Je ne comprends pas.

1.3.3 Niveau d'intensité perceptible

Il n'est pas utile de faire une analyse approfondie de cette anecdote à ce stade-ci de la recherche, mais elle exprime bien comment une caractéristique personnelle peut prendre une place importante dans le rôle professionnel. Cette anecdote me fait réaliser qu'à ce moment le malaise entre la famille et moi n'est pas un vide, mais un trop-plein. Le niveau d'intensité de la colère fait en sorte que je la perçois aisément. Cet exemple me donne une information importante à mon sujet, ce qui n'est pas exprimé de façon aussi intense m'est difficile d'accès. La colère de Mme explose et c'est pourquoi elle m'apparaît évidente contrairement au vide que je perçois dans certaines occasions. Le vide, le malaise identifié en présence des familles doit être considéré en termes de difficulté à ressentir plutôt qu'en termes de vide. Il y a sûrement quelque chose entre la famille et moi. La chose est que je suis incapable de le percevoir et de l'identifier parce que ce n'est pas une émotion intense ou quelque chose de criant. Cette difficulté ne fait pas partie des techniques d'intervention que je ne maîtrise pas, mais plutôt d'une caractéristique personnelle. Je constate que je ne perçois bien les émotions que lorsqu'elles sont exprimées avec force, soit par rapport à mon vécu personnel ou par rapport à celui des gens qui m'entourent.

1.3.4 Logique et émotion

Dans cette anecdote, je perçois combien j'ai une tendance à m'intéresser et à me concentrer sur la logique des comportements et dans le même temps à avoir de la difficulté à sentir les émotions. Dans "*La forteresse familiale*", Andolfi & al. (1982 p.42) avance l'idée que la dynamique familiale peut être approchée selon la logique de ses comportements ou à partir de sa souffrance réelle. Le modèle d'intervention qui m'a séduit dans l'intervention familiale se réfère davantage à la logique des comportements qu'à la souffrance réelle. Dans cette anecdote et dans mes interventions en général, l'explication et les raisons des agissements des membres de la famille me sont faciles à identifier, ma

difficulté se situe plutôt au niveau de la perception et de l'appréhension de leur souffrance. La souffrance ou plutôt les effets de cette souffrance au niveau des interactions et des actions sont visibles, mais il y a très peu de place dans mes interventions pour explorer l'émotion que chacun peut vivre. Dans cette anecdote, je vois combien mon intervention demeure au niveau de la logique des comportements.

Un des objectifs de cette recherche est d'explorer mon vécu comme intervenant et celui de la famille. Comme le dit Husserl, « nous devons chercher le sens et non pas l'explication, car l'explication cache le sens. » (1913, cité par Paillé, 2008 p.30). Comment quitter la logique un moment pour atteindre l'émotion et ainsi faire apparaître le sens ? Comment l'intervenant que je suis peut-il replacer l'acte dans son unité intérieure et se centrer non pas nécessairement sur la souffrance, mais sur l'émotion présente.

1.4 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

La pertinence personnelle de cette recherche à ce moment-ci de ma vie se situe dans la compréhension de la place du jeu dans ma vie personnelle et professionnelle. Dans quelle mesure le jeu a-t-il servi à remplir le vide mentionné précédemment ? De quoi est fait ce vide ? Quels sont les savoir-faire que le jeu m'a permis de développer ? L'intervenant est satisfait de mieux faire son travail à l'aide du jeu tandis que l'individu reste perplexe par rapport à la situation. Quel était le problème ? La solution (le jeu) s'est présentée avant même que la source du problème n'ait été identifiée. Je cherche à mieux saisir ce qui opère dans ma relation avec les familles. Pour le comprendre, je dois réfléchir à ma manière d'être et sur le rôle que joue le jeu dans mes interventions.

L'utilisation du jeu dans les interventions familiales est devenue la source de l'intrigue qui a motivé ce processus de recherche. En 2006, il y eut l'inclusion d'un jeu de société dans chacune de mes interventions familiales. Peu de temps après, le jeu devenait une partie très importante de l'intervention. Sans pouvoir l'expliquer, il y avait la

conviction profonde que cette partie de l'intervention était essentielle. Les familles avaient du plaisir et c'est d'ailleurs la raison évoquée à l'époque pour justifier son utilisation, mais au fil du temps, le doute s'est installé. Il y avait autre chose, quelque chose de plus grand. En fait, l'intervenant que je suis retirait aussi une véritable satisfaction à jouer avec les familles. Ce doute s'est transformé pour occuper une place importante au point d'en faire l'objet de cette recherche. Si les réponses données auparavant quant à l'utilisation du jeu étaient satisfaisantes, ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'expérience de jeu avec les familles est très plaisante, mais au-delà de la satisfaction se cache une autre réalité et le temps est venu d'en comprendre le sens.

Je définirai donc ma question de recherche comme suit : *quels sont le sens et les effets de l'utilisation du jeu de société dans ma pratique d'intervention auprès de familles ayant un enfant en difficulté?*

Sous question 1 : quel est le sens singulier du jeu pour l'intervenant que je suis tant sur le plan personnel que professionnel?

Sous question 2 : comment l'utilisation du jeu influence-t-elle la création du lien thérapeutique avec les familles?

Sous question 3 : comment cette utilisation du jeu contribue-t-elle à transformer ma pratique, quels savoir-faire et savoir-être ont émergé de cette pratique?

Sous question 4 : en quoi cette pratique du jeu contribue-t-elle à transformer mon identité professionnelle?

Répondre à cette question et ces sous-questions me permettra de comprendre le rôle du jeu dans mes interventions. Il est évident que le jeu joue un rôle sur le plan personnel et que cela a une influence dans mon travail. Il y avait malaise, le jeu s'est intégré, il n'y en a plus.

Il est également clair qu'il joue un rôle dans l'intervention et qu'il profite à la famille autant qu'à l'intervenant puisque tous en retirent une certaine satisfaction.

Conclusion

Si la pratique de l'éducateur spécialisé est d'utiliser les moments de vie et le « faire avec » pour intervenir auprès de sa clientèle, ma pratique a été centrée, pendant plusieurs années, sur l'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation avec, en arrière-plan, un intérêt grandissant pour l'intervention auprès des familles. J'ai su nourrir cet intérêt, suscité lors de ma formation en TES, de deux façons. Premièrement, j'ai suivi une formation en thérapie familiale où j'ai pu acquérir de nouvelles connaissances sur le sujet et de nouveaux outils d'intervention. J'y ai également appris que le thérapeute doit utiliser une manière de faire qui a du sens pour lui pour faire son travail. Deuxièmement, j'ai trouvé un milieu de travail où les familles étaient impliquées et où j'ai pu expérimenter et développer une certaine pratique d'intervention avec les familles. J'ai fait mes premières interventions familiales avec les familles des jeunes qui étaient hébergés en Centre jeunesse. L'équipe d'éducateurs et le milieu qui partageaient la philosophie d'intervention avec les familles ainsi que le support clinique m'ont beaucoup appris et m'ont motivé à poursuivre dans ce type d'intervention.

Ma curiosité et mon intérêt toujours grandissant m'ont poussé par la suite à chercher un milieu où je pourrais travailler avec les familles uniquement. Ce changement de contexte est venu bousculer ma pratique. Malgré ma réussite à trouver un milieu de travail qui m'offrait l'opportunité de ne travailler qu'avec les familles, j'éprouvais un malaise à le faire. C'est l'utilisation du jeu de société dans mes interventions qui a su me ramener vers une zone de confort relatif. Je dis bien relatif, parce que les quelques mois qui m'ont été utiles pour me familiariser avec ce modèle d'intervention où j'utilisais le jeu ont soulevé un questionnement existentiel. Le jeu a su répondre à un besoin qui n'avait même pas été

identifié. L'aisance développée avec le jeu me laissait tout de même l'impression que je passais à côté de quelque chose d'important.

En fait, cette question existentielle s'est précisée dans le cadre de la maîtrise en études des pratiques psychosociales. Ce programme d'étude s'adresse au praticien et propose différentes façons de réfléchir sur leur pratique afin de la transformer. Réfléchir sur ma pratique nécessite de définir le cadre théorique de la recherche. Le prochain chapitre présente les concepts importants utilisés dans ma pratique.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Il faut jouer pour devenir sérieux.

(Aristote)

Introduction

Ce chapitre se veut l'établissement d'un langage clair des définitions et des concepts les plus importants de cette recherche pour en comprendre le cadre théorique. Tenter une interprétation du sens de l'expérience sans au préalable avoir défini les contours à l'intérieur desquels l'expérience s'est vécue serait vain. Il est tout aussi important de présenter ici le cadre du chercheur qui réfléchit sur sa pratique que la philosophie d'intervention qui soutient la pratique professionnelle.

Plusieurs termes ou concepts utilisés dans le cadre de cette recherche méritent d'être définis afin de permettre au lecteur de mieux en concevoir la compréhension et l'utilisation que j'en fais. Les concepts de système, familial et thérapeutique seront examinés parce qu'ils constituent le regroupement des acteurs impliqués dans l'intervention. Il est aussi question de certains concepts relatifs à ma philosophie d'intervention et spécifiquement du concept de lien thérapeutique. Deux autres concepts méritent une certaine attention, le jeu et l'espace transitionnel. Ce dernier concept dont il n'a toujours pas été fait mention jusqu'à maintenant sera explicité ici et sa pertinence sera dévoilée au chapitre 4.

2.1 JOUER

Le jeu ou l'expérience de jouer est souvent associé à d'agréables émotions telles que l'heureuse victoire, la chance du débutant, les éclats de rire, les défis lancés avec fierté, la surprise, la complicité entre partenaires, etc. Il arrive tout de même que certaines personnes en conservent de mauvaises impressions : défaite amère, haine de l'adversaire, frustration quant aux mauvaises performances et j'en passe. Qu'il s'agisse de jeux de table, de jeu de rôles, de jouets, de jeux de patience, de cabanes dans le bois, de sports entre amis, de jeu vidéo, le jeu revêt plusieurs formes et s'adresse à tous, enfants et adultes. Si jouer représente une expérience différente pour chacun, il comporte tout de même quelques aspects qui rejoignent tous ceux qui s'y prêtent.

2.1.1 Définition du jeu

C'est dans « L'activation psychothérapique » que j'ai trouvé la définition qui se rapproche le plus de ma vision du jeu. Huizinga définit le jeu de cette façon:

Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines conditions fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante. (Huizinga cité par Benoit et Berta 1973 p.291)

Lorsqu'on s'investit dans un jeu, on accepte de changer temporairement le cadre de nos actions. Huizinga dit que chacun accepte volontairement de suivre de nouvelles règles et qu'elles deviennent complètement impérieuses. Autrement dit, les nouvelles règles deviennent prioritaires à tout le reste et chacun s'engage à les respecter. Les personnes qui

partagent une expérience de jeu créent un nouveau contexte qui n'est pas la réalité, mais qui peut être tout aussi investi pour une courte période de temps.

Les auteurs de « *L'activation psychothérapique* » mettent l'accent sur ce qui se passe à l'intérieur de ce nouveau contexte. Ils conçoivent le jeu comme une réalité ambiguë où s'opposent « plaisir et difficulté, effort et simulacre, vrai et faux, suppléments de vie en surcroît des satisfactions immédiates, détournements et restitution d'énergies psychologiques » (Benoit et Berta, 1973 p.291). Il s'agit ici de composantes que l'on retrouve dans la vie quotidienne de tout un chacun, il va sans dire. La particularité du jeu est de créer un contexte où toutes ces composantes vont être vécues à l'intérieur d'un court laps de temps et seront oubliées par la suite.

Le jeu peut créer un espace où les tracasseries quotidiennes laissent place à la liberté d'être et de faire dans un contexte différent de la vie courante. Il offre aux participants une opportunité de se montrer et de se voir sous un nouveau jour. La compétition est permise et encouragée, la hiérarchie se transforme, les rôles et les règles changent, l'opposition et les trahisons sont possibles, etc. Les joueurs sortent de leur réalité pour s'adapter à ce contexte artificiel et temporaire, pour revenir à la réalité une fois que le jeu est terminé. Il peut subsister quelques rancunes entre les joueurs, mais le fait est que chacun retourne à la réalité.

Pour être accompli, le jeu demande au joueur ou à celui qui s'y prête de poser une action, de faire quelque chose. L'action entraîne une satisfaction immédiate ou un sentiment que la satisfaction peut être atteinte. Le joueur retrouve dans son jeu l'idée qu'il doit absolument la réaliser (règle/action impérieuse) tout en sachant que la satisfaction entraînée par sa réalisation est éphémère et sans conséquence sur sa vie. Ces deux conditions ouvrent la porte, pour un court instant à la liberté de faire et d'être autrement.

Dans son livre « *Jeu et réalité* », Winnicott parle du jeu libre des petits enfants. Il évoque le hochet du nourrisson au même titre que les jeux où l'enfant, un peu plus vieux, utilise son imagination pour s'inventer des contextes et des rôles. D'une part, il y a le jeu défini par des règles et, d'autre part, il y a l'action de jouer librement (Winnicott, 1975).

Dans le cadre de mes entretiens avec les familles, le « jeu » est défini en tant qu'activité régie par des règles comme dans les jeux de société, et « jouer » comme l'action spontanée avec laquelle les membres du groupe (y compris l'intervenant) s'investissent dans l'activité.

Le jeu fournit à l'adulte une occasion de rejoindre l'enfant de façon inconditionnelle (De Grave, 1996). Tous les adultes ne s'accordent pas autant de liberté, mais il n'en demeure pas moins que les rôles peuvent s'estomper un court instant. Il peut en être de même pour l'intervenant avec la famille. Les deux se rejoignent dans un lieu où il y a moins d'attentes et de contraintes et où chacun peut s'ouvrir au changement. Le professionnel et les parents en difficulté laissent de côté leur rôle respectif et redeviennent des individus centrés un peu plus sur leurs propres identités. L'espace de jeu est habituellement moins menaçant que la réalité et permet d'expérimenter les relations différemment. Cet espace est un concept qui a déjà été étudié et défini, il s'agit de l'espace transitionnel.

2.1.2 Espace transitionnel

L'espace de jeu crée une distance psychologique et sécurisante avec la réalité où celui qui s'y investit peut se permettre de s'exprimer et d'agir sans craindre de répercussions lorsque le jeu prend fin. Winnicott (1975) décrit l'aire de jeu comme étant un espace qui n'est ni à l'intérieur de l'individu (psychisme), ni à l'extérieur (environnement), mais bien entre les deux. C'est l'expérience de la rencontre de ces deux aires qui en crée une nouvelle: l'aire de jeu ou l'espace transitionnel. Cet espace représente une transition entre la réalité intérieure des individus et la réalité extérieure, c'est-à-dire le monde³. On

³ On retrouve ici le principe de l'objet transitionnel. Il faut savoir que dans ses travaux, Winnicott parle d'objet, de phénomène ou d'espace transitionnel pour définir une étape de la séparation du nourrisson d'avec sa mère. Le terme d'objet transitionnel est l'aspect qui a été le plus retenu et le plus popularisé des travaux de Winnicott.

retrouve également ce phénomène à l'âge adulte, par exemple, dans le processus de création des artistes.

[...] la re-création d'une aire transitionnelle est la condition nécessaire (mais non suffisante) pour permettre à un individu, à un groupe de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens, entre lui-même, le monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser, de créer. (Anzieu, 1981 p. 22)

L'espace transitionnel est en quelque sorte une zone de confort où l'individu peut oser sortir de son espace personnel pour y accueillir l'autre en toute confiance. Dans cet espace, l'individu est capable de se décentrer de lui-même pour partager quelque chose de lui et recevoir quelque chose de l'autre.

Winnicott (1975) spécifie que la psychothérapie se situe dans ces aires, celle du patient et celle du thérapeute. On peut comprendre, dans ce cas-ci, que l'intervenant et la famille créent un nouvel espace (neutre) pour accueillir le changement, un espace libre, spontané et ouvert où les acteurs se retrouveront pour partager leur expérience. L'espace transitionnel s'avère indispensable à la psychothérapie, ce qui implique qu'il est aussi utile à l'intervenant.

2.2 LES SYSTÈMES

Ce concept pourrait nécessiter un chapitre entier et je vais essayer malgré tout d'en donner une définition claire. Un système est considéré comme un ensemble d'éléments matériels ou non, en relation les uns avec les autres et formant un tout (Larousse, 1991 p.937). Il va de soi qu'il est ici question de système humain, plus précisément du système familial et du système thérapeutique. Il est important d'ajouter qu'un système a toujours un but, une raison de regrouper des éléments.

2.2.1 Le système familial

En fonction de ce qui a été défini quant au système en général, je décrirai le système familial comme un groupe d'individus définis par les liens particuliers qu'ils entretiennent entre eux, constituant une unité à part entière. Le but du système familial est d'assurer le développement de chacun des individus qui le composent à travers ses étapes de vie : création du couple, naissance des enfants, adolescence, départ des enfants et vieillissement. Si l'on regroupe ces deux éléments, le système familial se définit comme suit : groupe d'individus définis par les liens particuliers qu'ils entretiennent entre eux, constituant une unité à part entière, dont le but est d'assurer le développement de chacun des individus qui le composent, et ce à travers ses étapes de vie.

Parmi les liens qu'entretiennent les membres de la famille, les liens affectifs, l'interdépendance et le pouvoir sont ceux qui sont le plus souvent ciblés dans le cadre de mes interventions. Ce sont des concepts complexes, mais quelques lignes permettront au lecteur de les mettre en contexte.

Le lien affectif est un lien d'amour qui se développe entre deux ou plusieurs personnes. On peut s'imaginer qu'il va de soi au sein de la famille, mais tel n'est pas toujours le cas. En fait s'il est présent dans la majorité des familles, c'est son expression qui pose parfois problème. Le besoin qu'une personne a de voir ce lien, de l'entendre et de le ressentir n'est pas toujours égal à ce que l'autre est capable de donner. Une telle situation peut amener un individu à ressentir un manque ou un trop-plein dans la situation inverse, et l'amène à l'exprimer par un malaise.

Le lien d'interdépendance s'estime en termes de besoin. Dans l'interdépendance, il y a ceux qui donnent et ceux qui reçoivent. Qui a besoin de qui, et dans quelle mesure? Le nourrisson a besoin de sa mère, c'est évident. Mais la mère a aussi besoin de son enfant. Les mères trouvent une certaine valorisation et une forme d'accomplissement dans leur rôle parental. Certaines femmes, pour utiliser cet exemple, ressentent un vide énorme et inconfortable lorsque leur plus jeune enfant entre à l'école. Elles perdent leur rôle, elles

héritent d'une deuxième place dans le cœur de leur petit. Le rôle des parents est de mener les enfants vers l'autonomie, il s'agit d'un processus qui demande de constants ajustements. Le parent accompagne l'enfant et celui-ci se détache peu à peu pour expérimenter seul ses espaces de vie. Le parent et l'enfant sont-ils toujours prêts en même temps?

Le lien de pouvoir réfère à des compétences, des capacités et des connaissances que possède une personne. Le lien de pouvoir définit la hiérarchie du système dans sa forme verticale. On a qu'à penser aux parents qui sont au-dessus des enfants dans la représentation généalogique de la famille. Le lien de pouvoir nous renvoie, entre autres, vers les notions de force et de vulnérabilité. Un parent peut imposer une limite à son enfant, si la consigne verbale ne suffit pas, il peut l'accompagner physiquement vers sa chambre. L'enfant est faible et vulnérable. Un parent intoxiqué par l'alcool au point d'avoir de la difficulté à se déplacer devient vulnérable à son tour. L'enfant qui le supporte change, par le fait même, le rapport de force du lien qui les unit. Cet enfant sera peu enclin à respecter les consignes d'un parent qui n'est pas en mesure d'assumer le pouvoir. Dans la famille, le pouvoir et le devoir de l'adulte devraient être utilisés à encadrer le pouvoir de l'enfant de sorte que l'enfant apprend à le gérer et à le développer en fonction de ses capacités.

À ces liens s'ajoutent des rôles comme le rôle d'autorité par exemple, ou encore des fonctions comme la responsabilité d'éduquer et de protéger.

Une des particularités du lien familial est que peu importe comment il se définit, il ne peut être oublié. Le couple, même séparé, demeure lié à jamais par son rôle de parent. Les enfants peuvent couper le lien, mais ne pourront jamais oublier leur origine, ceux qui leur ont donné la vie.

Le lien familial est aussi empreint de loyauté. L'enfant reconnaît à ses parents le don de la vie (Michard, 2005), la source d'affection et l'éducation qu'il reçoit pendant ses années de maturation. Par ses paroles, ses gestes et son attitude, l'enfant s'engage auprès de ses parents à leur prouver qu'il leur est fidèle. Il répond impérieusement et consent (librement ou non) à faire ce à quoi l'on s'attend de lui. La loyauté chez l'enfant est

généralement inconsciente, « elle est agissante avant d'avoir été pensée ou dite » (Michard, 2005, p. 182). Beaucoup d'adultes restent loyaux à leurs parents en reproduisant les modèles qu'ils ont reçus.

Les liens qui unissent les membres de la famille sont très forts, qu'ils soient faits d'amour ou de haine. Ces liens sont ressentis au-delà du langage, du temps et de la distance. Quelle que soit la nature du lien cultivé entre les enfants et leurs parents, il reste très influent dans le quotidien, et ce tout au long de la vie.

La famille représente le « berceau » de nos relations sociales. Elle campe plusieurs des valeurs qui dicteront notre façon de penser et d'agir tout au long de notre existence. L'unité familiale est un laboratoire où s'apprennent les comportements sociaux et le respect des normes culturelles. On y retrouve d'incessantes interactions entre ses membres et elle a également de continuelles interactions avec la société à l'intérieur de laquelle elle évolue. En fait, elle est la base constitutive de la plupart des sociétés, pour ne pas dire toutes les sociétés. Et comme toutes les sociétés, la famille vit son lot de conflits et de difficultés qui parfois la dépassent, elle doit alors se tourner vers une aide extérieure.

2.2.2 Le système thérapeutique

Une famille qui possède un réseau d'amis, de collègues ou encore une famille élargie peut se tourner vers eux pour recevoir conseils et support. Si ce n'est pas le cas ou encore si la famille a épuisé les ressources de son réseau, elle doit alors faire appel à une aide spécialisée. Lorsque ce nouveau membre se joint au système familial, il se crée un nouveau système, le système thérapeutique.

L'école de thérapie familiale de Rome définit le système thérapeutique comme étant le « système familial en interaction avec le thérapeute » (Ackermans et Andolfi, 1987 p.31). Le système thérapeutique regroupe simplement la famille et l'intervenant en interaction. La « fin en soi » du système thérapeutique demeurera sensiblement la même que le système

familial : assurer le développement de chacun y compris du nouveau membre, l'intervenant. Le système thérapeutique se crée suite à une difficulté vécue par la famille. La famille exprime le besoin d'atteindre un mieux-être et se tourne vers une aide extérieure. Le mieux-être étant le retour de l'harmonie, d'une bonne adaptation, de l'équilibre et de la disponibilité des membres de la famille (Benoit et Berta, 1973).

Lors de la création du nouveau système, on assiste à une redistribution des rôles. Une des tâches de l'intervenant lors du premier entretien est de définir son rôle. De cette façon, l'intervenant trouve une place à l'intérieur du système et évite de s'en faire imposer une par le système familial. Il arrive que la famille demande que l'enfant soit réprimandé ou que l'intervenant le fasse parler. La famille croit que de cette façon tout rentrera dans l'ordre et redevienne « comme avant ». L'intervenant doit alors recadrer les rôles de chacun en commençant par le sien.

La différence entre la situation thérapeutique et le vécu quotidien est que l'on ajoute à la représentation la figure du thérapeute. Cela conduit inévitablement à une redistribution des fonctions et à la création d'une nouvelle entité : le système thérapeutique. Certaines des fonctions qui étaient « attribuées » à l'intérieur du système familial sont « projetées » sur le thérapeute (par exemple, celle du juge, du sage, du sauveur, etc.). (Ackermans et Andolfi, 1987 p.127)

Redéfinir les rôles à l'intérieur de la famille peut être l'enjeu du système thérapeutique bien que ce ne soit pas ce qui est nommé par la famille. Identifier qui détient l'autorité, comment le pouvoir est distribué entre les membres, comment chacun s'exprime, etc.

Lorsqu'elle se présente à l'intervenant, la famille présente une image « figée » d'elle-même, ce qui traduit l'impasse dans laquelle elle se retrouve. L'intervenant dans son rôle doit redéfinir la vision qu'a la famille de la difficulté qui la préoccupe pour restimuler les capacités d'adaptation du système familial. Pour y arriver, il doit forcément interagir avec la famille.

2.3 L'INTERVENTION

Lorsqu'une famille vit des difficultés et demande de l'aide pour résoudre ses problèmes, c'est souvent parce qu'elle a tenté de trouver des solutions et qu'elle a épuisé ses ressources. La personne qui leur vient en aide est généralement un « généraliste » qui peut proposer de nouvelles solutions ou des façons différentes d'utiliser les solutions déjà essayées par la famille parce qu'il possède des connaissances générales de l'intervention et des dynamiques familiales. L'intervenant peut ainsi, par sa manière d'être, de faire et par ses connaissances, participer à la dynamique familiale et l'influencer dans le but d'y apporter du changement. Une des tâches de l'intervenant est de redonner du pouvoir à la famille pour qu'elle recommence à chercher son propre équilibre de façon autonome.

2.3.1 Les croyances fondamentales

Chaque intervenant est différent et utilise une approche d'intervention qui correspond à ses croyances fondamentales. Je juge important de présenter les miennes pour que le lecteur comprenne mieux mon état d'esprit lorsque je suis en présence des familles. Ces croyances fondamentales sont les théories auxquelles j'adhère le plus et auxquelles se sont ajoutés mes savoirs d'expérience. Elles guident mes façons de faire et d'être et participent à redonner du pouvoir aux familles.

- Un couple (ou un parent) porte le projet d'offrir aux enfants tout ce dont ils ont besoin pour se développer et devenir des adultes autonomes à leur tour.

- Les enfants ont également ce qu'il faut pour permettre à leurs parents d'être des parents compétents et aimants. Les enfants veulent plaire et pour ce faire, ils réalisent ce à quoi l'on s'attend d'eux. Ils imitent leurs parents, les écoutent, les observent, ils veulent montrer qu'ils sont capables. Les parents reconnaissent leur participation, leur

enseignement et leur propre modèle dans le développement de l'enfant. Ils se sentent compétents lorsque l'enfant réussit.

- Les parents ont pour tâche d'offrir un encadrement sécurisant afin de permettre à leurs enfants de réaliser les apprentissages adaptés à leur âge et nécessaires à leur développement physique, affectif et cognitif.

- Le couple est capable de s'adapter aux stades de développement des enfants en ajustant leurs stratégies d'encadrement pour éventuellement mener les enfants vers l'autonomie.

Cependant, pour favoriser la différenciation progressive de ses membres (et donc pour changer), chaque famille doit tolérer les phases de désorganisation nécessaire à la modification de l'équilibre fonctionnel caractéristique d'un stade de développement et à l'accession à un autre équilibre plus adéquat au stade suivant. (Ackermans et Andolfi, 1987 p. 124).

- Les enfants réagissent ou s'adaptent aux stratégies de leurs parents, ce qui se manifeste dans leurs comportements. Lorsque les parents changent leurs manières de faire, les enfants se réadaptent. Les parents réagissent aussi aux comportements des enfants.

- Il est primordial d'accorder de l'importance aux réactions des enfants. Leur comportement est un signal que les choses vont bien ou au contraire, il est le signal d'alarme que quelque chose ne va pas.

On peut comparer le système familial à un système électrique. Lorsqu'il y a une surchauffe dans le système, c'est l'élément le plus faible, le fusible, qui brise et évite ainsi que le système brûle en entier. Il ne sert à rien de changer le fusible si l'on ne connaît pas la source du problème.

- Je considère l'enfant comme l'élément le plus faible, entre autres parce qu'il peut avoir de la difficulté à comprendre et à exprimer en mots ce qu'il vit de l'intérieur.

- Ce que l'enfant n'arrive pas à nommer, il le ressent et l'agit.

- Il appartient aux adultes (plus matures) de comprendre la crise et d'entreprendre les changements nécessaires vers un nouvel équilibre.

« Pour qu'une relation se transforme de façon significative, la personne qui détient le pouvoir doit changer. » (Gordon, 2006. p. 15)

- Les individus qui forment le couple amènent dans leurs bagages personnels, la culture familiale où ils ont eux-mêmes baigné. Ils héritent d'un modèle qui peut avoir été plus ou moins satisfaisant et avoir fait ou pas l'objet d'une remise en question. Si le modèle n'a pas été remis en question, il le sera lorsque confronté à celui du conjoint. Le couple doit s'inventer une troisième culture qui n'est ni celle de l'un ou de l'autre, mais une toute nouvelle qui demandera des ajustements constants.

Cette étape de la vie du couple est un choc des valeurs qui peut amener un conflit de loyauté face aux modèles reçus. Si les deux membres du couple se retrouvent pris dans un conflit de loyauté, le couple traînera alors des difficultés puisqu'il n'aura pas su se réinventer une culture propre à eux.

- Les membres s'influencent mutuellement et de façon continue. En d'autres termes, un événement peut provoquer un comportement chez un enfant qui fera réagir son parent et cette réaction aura un nouvel impact sur l'enfant. Les étapes de la vie d'une famille l'amènent à être en mouvement et en changement constant. Il peut arriver qu'une crise soit plus importante et nécessite une aide de l'extérieur. C'est alors que l'intervenant peut être appelé à intervenir afin d'enrichir le potentiel de la famille en offrant quelque chose de nouveau et d'original, par exemple un modèle différent, des habiletés parentales ou une perception différente, pour suppléer aux manques de la famille.

Je considère donc que le système familial possède les moyens nécessaires de trouver l'équilibre pour franchir les étapes de vie. Une famille en équilibre étant une famille qui sait s'adapter aux étapes de vie qu'elle traverse tout en assurant le développement et l'épanouissement individuel de ses membres. Pour s'adapter et trouver les moyens

nécessaires, la famille doit utiliser ses ressources et faire preuve de créativité et c'est seulement lorsqu'elle n'y arrive plus qu'elle doit s'en remettre à une personne de confiance.

2.3.2 Le lien thérapeutique

Lorsque la famille vient chercher de l'aide professionnelle, elle doit faire preuve d'une certaine humilité. Pour être aidée, elle doit donner à un étranger l'accès à sa vie privée. Les membres doivent livrer une partie de leur intimité familiale afin qu'elle soit observée, critiquée et évaluée pour qu'éventuellement des changements soient proposés. L'intervenant doit être conscient et prendre soin de cette réalité en évitant de juger la famille en termes de bien et de mal sur ses façons de fonctionner et ses difficultés. L'intervenant doit plutôt garder un certain recul entre ses propres valeurs et ce qu'il perçoit. L'évaluation et la critique doivent demeurer au niveau des causes et effets. Ainsi, la dynamique devient une série de comportements qui provoquent des réactions indésirables. Par exemple, un parent qui doit crier et s'emporter pour faire respecter une consigne entraîne une dégradation de la relation avec l'enfant, tandis que s'il annonce une conséquence adaptée et l'applique au besoin, il le responsabilise.

Pour arriver à se confier, les membres de la famille doivent se sentir en sécurité, sinon ils hésitent à donner l'information utile et nécessaire au processus d'intervention. « Sécurité, protection et autonomie ne pourront être acquises qu'à travers l'établissement d'un lien » (Delbrouck, 2011). Ce lien se construit petit à petit. La famille donne de l'information et voit ce que l'intervenant en fait. L'intervenant peut lui aussi livrer une partie de lui-même si cela s'avère pertinent. C'est ainsi que se construit la relation entre la famille et lui. Le lien qui se tisse entre les deux détermine si la famille accepte les propositions de l'intervenant ou non. Le lien thérapeutique représente la relation qui unit l'intervenant et la personne, ou le groupe de personnes, qu'il tente d'aider. Ce n'est pas une relation d'amour, d'amitié ou de travail, mais bien une relation aidant/aidé qui a un but bien

précis et qui a une fin planifiée. Cette relation se construit sur une base de confiance mutuelle qui devient une des pierres angulaires de la réussite de l'intervention.

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 négligence, 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 fondamentalement la conviction 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 sont toujours la priorité numéro un, quelles que soient les actions professionnelles ou institutionnelles qui peuvent ou doivent être entreprises. (Lacharité, C. et coll. 2005)

Pour favoriser le lien thérapeutique, l'intervenant doit faire preuve d'ouverture, d'écoute et d'un véritable intérêt pour ce que vit la famille. Rogers attribue trois qualités spécifiques à la relation thérapeutique, soit la compréhension empathique, le regard positif inconditionnel et l'authenticité (Rogers, 1957 dans Boutin, 2005). Rogers croit que l'efficacité d'une psychothérapie peut reposer sur ces qualités. « Les clients répondent automatiquement à une attitude positive de la part de leur thérapeute » (Rogers, 1957 dans Boutin, 2005 p.17).

Le lien thérapeutique est une affaire de savoir-être beaucoup plus que de savoir-faire. L'intervenant doit se fier à ce qu'il est pour entrer en relation. Ses techniques d'intervention peuvent lui être utiles, mais elles ne seront pas suffisantes pour construire un lien solide si elles ne sont pas senties.

On ne saurait aller plus loin dans cette réflexion sans soulever la question des contraintes organisationnelles que vit le système thérapeutique. En effet, la famille sait que l'aide vient de la même entité qui la stigmatise. L'assistance dont elle a besoin lorsqu'elle fait une demande d'aide est fournie par la même « organisation »

qui définit les paradigmes de la famille incompétente. On a qu'à penser au spectre de la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) qui rôde lorsqu'une famille se sent dépassée. Plusieurs parents partagent le sentiment qu'ils n'ont pas de pouvoir sur leurs enfants puisqu'ils ne peuvent utiliser la correction physique, comme eux l'ont vécu, par crainte de se faire retirer la garde. Les gens qui ne connaissent pas les subtilités de l'appareil gouvernemental et la différence entre les institutions qu'il chapeaute ont tendance à confondre les services offerts. Bien que l'intervenant n'ait pas le pouvoir de retirer un enfant de son milieu, comme c'est le cas dans ma situation, on l'associe tout de même à cette possibilité puisque comme tout citoyen, il a le pouvoir de signaler une situation à la DPJ. Ce qui ne facilite pas la création du lien, il va sans dire. Même une fois que cette option est écartée, l'intervenant doit tout de même composer avec les attentes de son organisation (objectifs à atteindre, production du plan d'intervention, nombre de rencontres maximales, etc.) pour entrer en lien avec des personnes sensibles plutôt qu'avec un « dossier », « un cas » ou le prochain nom sur sa liste d'attente. L'intervention sociale est un travail difficilement mesurable en termes d'efficacité, c'est pourquoi l'organisation qui fournit l'assistance doit se rabattre sur certains indicateurs pour administrer ses services. Ces conditions placent l'intervenant dans une situation paradoxale où s'entremêlent logique et affectif, pouvoir et assistance, contrôle et émancipation (Autès, 2013).

Conclusion

En somme, on peut dire que lorsqu'une personne joue, elle entre dans un univers parallèle à la réalité. Elle peut s'y accorder le droit d'être différente de ce qu'elle est dans la vie courante puisqu'elle poursuit un but qui n'aura aucune incidence sur sa vie une fois que le jeu sera terminé et que pour y arriver, elle doit se plier à de nouvelles règles. Le jeu fournit à tous les joueurs une occasion de se retrouver dans un espace où il y a moins de

contraintes et où ils peuvent changer les rapports qu'ils ont entre eux. L'espace où se déroule le jeu est l'espace transitionnel. Cette aire est créée par la rencontre de l'espace intérieur de l'individu et la réalité extérieure. Cet espace représente une zone de confort idéale pour la réalisation de l'intervention.

Ma perspective d'intervention est centrée sur le système familial plutôt que sur l'individu. Le système familial est un groupe d'individus définis par les liens particuliers qu'ils entretiennent entre eux et dont le but est d'assurer le développement de chacun des individus qui le composent, et ce à travers ses étapes de vie. Les liens qui caractérisent la famille sont entre autres les liens affectifs, d'interdépendances et de pouvoirs. Lorsque la famille se retrouve face à un défi qu'elle ne peut surmonter seule, elle fait appel à une aide extérieure. La famille et l'intervenant forment alors le système thérapeutique et visent ensemble un retour vers l'harmonie tout en assurant le développement de ses membres encore une fois.

L'intervention est basée sur des connaissances et des croyances qui se sont construites au fil du temps. Quelques-unes de mes croyances ont été énoncées pour informer le lecteur sur la philosophie d'intervention qui me sert à redonner du pouvoir aux familles. Je crois fermement que la famille possède tout ce qu'il faut pour faire face aux étapes de vie qu'elle traverse et il est important de leur faire sentir. Ce n'est toutefois pas par l'énoncé de principe théorique que je peux y arriver, mais bien en établissant un lien avec elles. Le lien thérapeutique devient une condition non négligeable de la relation d'aide, malgré les paradoxes de la profession.

Le cadre théorique a mis en place le vocabulaire et la définition des concepts qui sont utilisés dans ce projet de recherche, mais il reste encore à expliciter les moyens mis en œuvre pour répondre aux objectifs mentionnés au premier chapitre. Le prochain chapitre présente les outils méthodologiques utilisés qui m'ont permis d'explorer et d'analyser ma pratique singulière.

CHAPITRE. 3

MÉTHODOLOGIE, TERRAIN ET OUTILS DE RECHERCHE

*La science est un jeu dont la règle du jeu consiste
à trouver quelle est la règle du jeu.*

(Francois Cavanna)

Introduction

La démarche de recherche demande de la rigueur afin de différencier la recherche scientifique du texte d'opinion. Si la recherche qualitative en sciences humaines a réussi à se tailler une place dans les milieux universitaires, c'est entre autres et particulièrement grâce à des méthodes de recherche spécifiques, rigoureuses et bien définies. Le présent chapitre vise à présenter l'approche utilisée, le terrain de recherche ainsi que les outils qui ont servi à faire la collecte et l'analyse des données.

Cette recherche est un projet d'autoformation qui vise à examiner ma pratique pour en dégager des connaissances. Je me retrouve donc dans un double rôle, soit celui de chercheur et de sujet de recherche. Pour arriver à dégager les connaissances, trois types de savoirs sont à considérer, dans un premier temps, les savoirs formels et les savoirs d'action et par la suite, les savoirs existentiels (Galvani, 2006). La combinaison de ces savoirs donne

un sens à la pratique, ce qui m'amène à faire une brève présentation de l'approche herméneutique (Grondin, 2006, Scraire, 2007).

La recherche s'est principalement construite à partir des entrevues faites avec des familles qui sont venues chercher de l'aide auprès du CLSC de Ste-Agathe-des-Monts. Ce premier terrain de recherche est présenté dans les prochains paragraphes; qu'est-ce qu'un CLSC, que sont les familles en demande d'aide, lesquelles ont été choisies et à partir de quels critères ces familles sont-elles sélectionnées pour faire partie des données de ma recherche.

L'autre partie du terrain de recherche ne sera mentionné que brièvement puisqu'il fera l'objet d'une partie détaillée dans la section concernant les outils de recherche, il s'agit des travaux produits lors des séminaires de maîtrise.

Les deux premières sous questions identifiées au chapitre 1, à savoir quel est le sens singulier du jeu pour l'intervenant que je suis tant sur le plan personnel et professionnel et comment l'utilisation du jeu influence la création du lien thérapeutique avec les familles, ont demandé l'utilisation d'outils de recherche. Le premier outil utilisé est le journal de recherche (Barbier, 1996, Paillé et Muchielli, 2008, Pilon, 2005, Vermesh, 2011). Son utilisation de même que les réflexions qui en ont découlé ont mené la cueillette de données vers deux autres méthodes, soit l'analyse praxéologique (Argyris et Schön, 1999, Bourdieu, 1979, Schön, 1994, St-Arnaud, 1999, 2001, Pilon, 2005) et le récit de vie (Brun, 2003).

Une fois la cueillette de données terminée, il a fallu revoir l'ensemble de celles-ci avant de choisir une méthode d'analyse qui pourrait répondre à la troisième sous-question, soit comment le lien thérapeutique participe ou non au changement positif chez l'enfant en difficulté. C'est en examinant les données que j'ai remarqué que l'analyse se faisait à même l'écriture. En écrivant les impressions ressenties après les entretiens, une première critique prenait forme sur la façon de faire et entamait l'analyse par le fait même. C'est donc ainsi que l'analyse en mode écriture a été adoptée et poursuivie.

3.1 UNE RECHERCHE SUR L'AUTOFORMATION PRATIQUE

Je suis de ceux qui croient que les apprentissages ne se font pas seulement par la transmission des savoirs formels. Certaines pratiques ont dû être développées et maîtrisées avant d'être théorisées et transmises. On a tendance à croire que le savoir précède l'action, mais en intervention psychosociale, il en est parfois autrement. Plusieurs praticiens expérimentés ont réussi à apprendre par essais et erreurs, ce qui confirme que l'action peut aussi précéder le savoir (St-Arnaud, 1992 p.19). Cette pensée me motive à m'inspirer de mon expérience pour apprendre et continuer de me former. Aussi, je ne suis pas surpris de trouver dans la littérature une définition de l'autoformation qui la définit comme « un processus existentiel de mise en forme de l'être » (Galvani, 2004 p.4). Galvani dit que le praticien possède une « intelligence pratique » qui va au-delà du simple savoir-faire (Galvani, 2013, p.2). Ce que le praticien fait, ce qu'il sait et ce qu'il est prennent forme et deviennent compréhensibles. Son intuition et son action revêtent tout à coup sens et cohérence parce qu'elles sont réfléchies. Au-delà de la réflexion, le praticien pose des gestes qui se raffinent à force de les répéter. Le praticien sait sans savoir comment ni pourquoi il sait tant et aussi longtemps qu'il ne s'arrête pas pour comprendre. « La matière et le métier qui « nous appelle » impliquent des gestes (schèmes) qui entrent en résonance symbolique avec des expériences de vie intime et composent une constellation de valeurs et de sens » (Galvani, à paraître).

3.1.1 Recherche à la 1re personne

Depuis mon passage au campus des 4 Vents (2002 à 2006), j'ai développé une manière bien personnelle et plutôt intuitive de faire de l'intervention familiale. La résistance dont j'ai fait preuve lorsqu'on m'a demandé de changer ma pratique pour voir plus de familles (p.9) m'a amené à me remettre en question. Ma recherche actuelle se veut être un point d'appui pour regarder de plus près ma pratique professionnelle de manière

critique en vue d'en dégager des connaissances. Au cours de ce processus, les particularités de ma pratique seront identifiées et réfléchies de manière critique, ce qui la rendra plus intelligible et entrainera un renouvellement et une transformation de mes manières de faire ainsi que la production de savoirs qui pourront être transmis.

Contrairement aux recherches de type hypothético-déductives où le chercheur énonce sa théorie et la vérifie par la suite, mon processus d'autoformation s'inscrit dans une recherche de type inductive. Dans ce type de recherche, il est important de souligner ce qui motive la question ou le problème de recherche. La recherche inductive prend son originalité dans le fait qu'elle expose et explicite la subjectivité du chercheur pour l'intégrer dans la compréhension des hypothèses de recherche. Il s'agit donc de plonger dans ma pratique, en identifier les éléments singuliers et en induire une théorie personnelle. Mon travail de recherche porte sur la personne que je suis en intervention. Ma recherche est donc une recherche qualitative à la première personne puisque je suis le chercheur et l'objet de recherche à la fois.

Les potentialités de la recherche au JE : Atteindre l'universel à travers le singulier. Laisser parler la Vie. Aider les autres à grandir dans les connaissances que je partage à partir du travail que je fais sur moi. Le sens a la résonance d'une cathédrale, il s'entend, se partage, et nous permet collectivement d'avancer. (Daigneault, 2010. conférence)

Ce projet de recherche vise donc une portée plus grande que la simple transformation d'une pratique singulière. Elle vise à faire écho à d'autres pratiques, qu'elles soient semblables ou complètement différentes, d'autres « JE » qui reconnaîtront leurs particularités à travers celles qui apparaîtront dans cette recherche, car ceux qui ont reçu la même formation ne développent pas nécessairement la même pratique.

« Dans cette démarche de formation par la recherche, l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles » (Galvani, 2008, p.2).

3.1.2 Savoirs formels et savoirs d'action

Je reconnais que je suis influencé par des savoirs formels qui m'ont été enseignés lors de mes études en éducation spécialisée, en thérapie familiale et lors de diverses formations offertes par mes employeurs. Les lectures, les connaissances théoriques et les techniques d'intervention apprises sont à la base de ma pratique et font, dans l'ensemble, encore partie de mon quotidien professionnel.

Pendant mes premières années de travail, ces savoirs formels ont représenté la partie la plus importante de ma pratique, ils sont encore présents aujourd'hui, mais d'une façon beaucoup moins importante. Ils ont fait place aux savoirs d'action.

Les savoirs d'action sont des savoirs formels qui se sont personnalisés et se sont modifiés pour s'ajuster à des situations particulières et ont inspiré d'autres formes d'intervention. Il s'agit de savoirs qui se développent dans la pratique professionnelle au fil de rajustements en fonction des échecs et des succès. Ce sont des savoirs qui ne sont pas nécessairement conceptualisés, mais qu'on reconnaît à travers l'expérience des praticiens. Chaque intervenant s'approprie la théorie pour en faire un outil personnel. La théorie représente le « quoi » faire et le savoir d'action représente le « comment » l'appliquer d'une façon personnelle. Par exemple, si l'on parle d'une technique pour faire cesser un comportement, on peut utiliser l'ignorance intentionnelle. Un intervenant peut le faire en quittant la pièce, l'autre en lisant son journal. Les années de pratique en elles-mêmes sont formatrices et les savoirs d'action sont des théories personnalisées au fil des années.

En plus de ces deux types de savoirs Galvani en évoque un troisième qui n'apparaît ni dans la formation du professionnel ni dans sa pratique, mais qui se développe en parallèle au fil des années. Il s'agit d'un savoir qui s'inscrit dans la vie personnelle de l'intervenant.

3.1.3 Savoirs existentiels

En relation d'aide, l'intervenant est son propre outil; ce qu'il sait, ce qu'il fait et ce qu'il est déterminent la relation qu'il entretient avec la personne aidée et son impact sur celui-ci. Il est donc incontournable d'explorer de manière critique mes savoirs existentiels, constitués de mon vécu personnel, de mes manières de voir et d'être, de mes croyances, de mes valeurs et de mes expériences de vie. Comprendre la part des savoirs existentiels qui guident mes actions et influencent mes croyances peut aider à changer mes méthodes et mon approche. Explorer comment le «faire» a pris son importance dans ma vie personnelle permettra de conscientiser le rôle qu'il joue dans ma vie professionnelle et de là, comment il peut être transformé ou remplacé par de nouvelles manières d'être.

Dans un processus d'autoformation, on reconnaît la place prépondérante de la subjectivité du chercheur. « (La recherche formation)... oblige le chercheur à situer son point de vue sur les phénomènes et à interpréter cette perception pour conscientiser les présupposés culturels et personnels avec lesquels il construit la réalité » (Galvani 1991 cité par Bézille et Courtois, 2006. P.159).

Il est impératif de prendre en considération la façon dont l'intervenant est construit et le contexte dans lequel il évolue puisque c'est souvent ce qui donne un sens à son action. Je cherche à en tirer de la connaissance, je dois donc comprendre comment cette connaissance s'est construite.

Toute connaissance est construite, et le sujet qui connaît est une partie intégrante de cette connaissance ; et ce, parce qu'il est une personne unique, mais aussi parce qu'il vit dans un contexte particulier, qu'il est lui-même construit par une culture, une époque, une histoire collective, familiale, transgénérationnelle, et qu'il est le

produit de son expérience personnelle. On n'arrive jamais neuf, on n'est jamais objectif. (Boutet, 2010 p.9)

De ces trois types de savoirs, Galvani dit encore ceci : « Ils (les savoirs d'action) deviennent une mine à explorer, à confronter, à expliciter, pour interroger les deux autres types de savoirs (théoriques et existentiels) » (Galvani, 2008, p.5). Je constate que mes savoirs existentiels, ce que je comprends de ma vie ainsi que la position que j'ai adoptée sur les savoirs théoriques qui m'ont formé sont en effet bousculés lorsque je les croise avec les savoirs d'action. Je constate certains écarts entre ma pensée et mon action et je découvre un sens, jusque-là inconscient, à certaines de mes actions.

De l'exploration de ces trois types de savoir émergeront les connaissances formatrices.

3.1.4 L'approche herméneutique

De ma formation en thérapie familiale, j'ai entre autres retenu que parmi toutes les techniques d'intervention enseignées, le thérapeute doit trouver sa propre technique, sa manière de faire. Pour être efficace, il doit la sentir, l'habiter, y croire. Il utilise ce qui a du sens pour lui pour faire son travail en toute cohérence. Ce n'est pas la famille qui a besoin de technique, c'est le thérapeute qui les utilise pour faire son travail (Whitaker et Ryan, 1998). Avec le jeu, j'ai trouvé ma technique, il est temps d'en comprendre le sens et ainsi renouveler mon expérience.

C'est en lisant sur l'herméneutique (Grondin, 2006) qu'est venue l'idée que c'est précisément le sens du jeu dans ce contexte qui doit être approfondi. L'herméneutique est l'art de comprendre et d'interpréter le sens de l'expérience. D'où vient l'intérêt à utiliser le jeu et comment l'intervenant en retire-t-il une satisfaction? Quel est le sens de cette partie de l'intervention? Les familles en tirent avantage par l'expérience positive que cela leur fait

vivre, mais le premier à en tirer quelque chose, c'est moi comme intervenant. Avant de savoir ce qui est profitable pour les familles, la question doit être retournée vers l'intervenant. Pour Dilthey (Wikipédia, 2011) par exemple, l'approche herméneutique cherche à comprendre de l'intérieur et donc à considérer le vécu du sujet. La réflexion sur ce sens amènera une certaine compréhension de mes enjeux personnels et professionnels et par le fait même cela entrainera une transformation de ma pratique.

Pour bien saisir l'interprétation⁴ de l'expérience, il est essentiel d'inclure dans la description de la problématique la subjectivité de cette démarche. Gadamer décrit l'herméneutique comme « un cercle riche en contenu qui réunit l'interprète et son texte (il s'agit ici d'un acte, mais le texte est une manière de décrire l'action) dans une unité intérieure (personnelle) à une totalité en mouvement (intervention familiale) » (Gadamer, 1960 cité par Scraire, 2007 p.1). Cette description du processus herméneutique est inspirante particulièrement parce qu'elle distingue bien la part existentielle de l'acte de l'auteur qui s'insère dans un contexte plus global. Comme le disent aussi Paillé et Muchielli :

Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. » (Paillé et Muchielli, 2008 p.30)

Pour illustrer ce propos, je dirais que le jeu revêt pour moi une certaine importance dans ma vie et spécifiquement en contexte d'intervention, il prend un autre sens.

Comme dit Galvani : Pour le courant phénoménologique herméneutique, « toute compréhension est une transformation des préjugés du chercheur » (Galvani, 1991, cité par

⁴ L'herméneutique tend à démontrer qu'il y a un caractère universel dans chacune des expériences du monde. Cette universalité est exprimée par de nombreux auteurs selon Grondin (2006) par cet adage « Tout est affaire d'interprétation ».

Bézille et Courtois 2006 p.157). Si je peux arriver à comprendre de manière critique ce que je fais de façon intuitive, je serai plus en mesure de choisir de poursuivre ou non mon intuition dans mes interventions. En d'autres mots, ma pratique professionnelle pourra être renouvelée, ce qui est au cœur même de la pratique d'autoformation.

3.2 TERRAINS DE RECHERCHE

Le principal terrain de recherche qui a alimenté ce travail en termes de données est celui de ma pratique d'intervention auprès de familles dans le cadre du service de support aux habiletés parentales offert par le centre local de service communautaire (CLSC) de Ste-Agathe-des-Monts. Une partie des données a été recueillie lors d'interventions faites auprès de familles qui ont demandé l'aide du CLSC. Le terrain de recherche sera défini en clarifiant ce qu'est un CLSC, qui sont les familles en demandes d'aide et les critères qui ont servi à sélectionner certaines familles en particulier pour les besoins de cette recherche.

3.2.1 Recherche en CLSC

Le CLSC constitue la porte d'entrée du système de santé et de services sociaux au Québec. Ils offrent des services de santé et des services sociaux de nature préventive ou curative, de réadaptation ou de réinsertion. Les CLSC s'assurent que les personnes qui requièrent des services pour elles-mêmes ou pour leur famille soient contactées, que leurs besoins soient évalués et que les services requis soient offerts ou, si nécessaire, qu'elles soient dirigées vers les ressources les plus aptes à leur venir en aide. Bien que la mission des CLSC soit la même dans l'ensemble du Québec, les programmes et les services offerts varient d'une région à l'autre et sont adaptés aux besoins de la population desservie.

Le CLSC de Ste-Agathe-des-Monts offre, dans le cadre de son programme « Jeune en difficulté », des services psychosociaux pour les familles vivant un déséquilibre au niveau

de l'harmonie familiale. L'équipe est composée d'une travailleuse sociale, de deux agentes de relation humaine (ARH), une attitrée aux enfants (6-11 ans), l'autre aux adolescents (12-18 ans) et d'un éducateur spécialisé (6-18 ans). Le programme offre des services sous forme d'évaluation/orientation, de suivi psychosocial à l'enfant/adolescent avec ou sans leurs parents, d'ateliers de parents et de support aux habiletés parentales.

Une famille qui se présente au CLSC pour faire une demande de service est rencontrée par la travailleuse sociale dont le rôle est d'évaluer ses besoins. Les résultats de l'évaluation font en sorte que la famille est référée à une ARH ou à l'éducateur spécialisé. Le travail de l'ARH se situe au niveau de la relation entre les membres de la famille ou encore au niveau de la relation de l'enfant/l'adolescent avec son environnement social. Le travail de l'éducateur est de supporter les parents quant à leurs stratégies et habiletés parentales.

Pour atteindre le premier objectif, expliciter le sens du jeu, le nombre de rencontres n'est pas très important. Les données auraient pu être recueillies avec n'importe quelle famille sans considération pour la durée ou l'étape de l'épisode. Par contre le facteur temps devient significatif pour répondre à la sous-question 2; comment l'utilisation du jeu influence-t-elle la création du lien thérapeutique avec les familles? Pour être en mesure d'évaluer l'évolution du lien thérapeutique, il fallait se laisser du temps. Trois ou quatre rencontres sont suffisantes pour considérer qu'un lien commence à se créer.

Quatre familles ont été retenues pour recueillir les données de cette recherche. Il s'agit des quatre premiers suivis entrepris suite à la création du journal de recherche à la mi-décembre 2009. Le suivi avec ces familles représente 1, 5, 6 et 11 rencontres étalées de la mi-décembre 2009 jusqu'au mois d'août 2010. Dans ces familles, il y a eu des périodes de jeux à la fin de chaque rencontre. L'une d'elles n'a pas donné suite au suivi pour des raisons inconnues. Les autres familles se sont investies en assistant assidûment aux rencontres, ce qui a permis de développer un lien significatif. Avec ces familles, il a été possible d'observer l'évolution de la dynamique familiale dans le temps, c'est-à-dire la

mobilisation des membres, les changements apportés, les transformations vécues, etc. ainsi que l'évolution de la relation développée avec l'intervenant.

3.2.2 Les familles en demande d'aide

Ce sont souvent les mères de famille qui viennent solliciter les services du CLSC. Elles sont, pour la plupart, volontaires et prêtes à apporter des changements dans leur façon de faire. Les raisons pour lesquelles elles viennent consulter sont nombreuses ; épuisement face à un comportement difficile, difficulté à être en relation avec l'enfant, relation parent-enfant conflictuelle, impuissance face au besoin d'encadrement, difficulté à faire face à un comportement problématique nouveau, inquiétude soulevée par des comportements étranges, etc. Ces familles ont épuisé leurs moyens et ne savent plus comment faire pour surmonter leur difficulté. Elles se retrouvent démunies face aux malaises ou aux troubles de comportement exprimés par leur enfant.

Certains parents ont de la difficulté à se reconnaître une part de responsabilité dans la situation et sont incapables par voie de conséquence de considérer qu'ils font partie de la solution. Ils sont volontaires, mais confient leur enfant aux intervenants et s'attendent à ce qu'il leur soit rendu dans de meilleures dispositions. Par exemple, cette dame qui demande que l'on dise à son adolescente qu'elle doit suivre les règles de la maison, alors que les règles n'avaient pas été communiquées clairement.

Il arrive que certains parents se présentent au CLSC sous la recommandation de la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ou de l'école. La DPJ réfère des familles au CLSC lorsque le motif de signalement (blessures ambiguës, négligence au niveau de l'habillement, de la boîte à lunch ou du suivi scolaire) s'avère être insuffisant pour affirmer que le développement de l'enfant est compromis et que les parents se disent prêts à recevoir de l'aide.

Dans certaines situations, le milieu scolaire peut aussi mettre de la pression sur les parents. Il arrive que l'école se trouve impuissante à enseigner à un enfant (difficulté de concentration) ou à gérer ses troubles de comportement (refus de l'autorité). Les parents sont jugés responsables de leur façon d'encadrer l'enfant et l'école leur recommande de demander de l'aide auprès du CLSC.

Le volontariat, dans ces deux cas, est très relatif. Il s'agit plutôt de stratégies pour éviter la pression d'une direction d'école ou la menace de se voir retirer la garde des enfants. Le suivi avec ces familles se prolonge dans le temps souvent à cause d'un manque de volontariat réel. On retrouve tout de même parmi ces familles « sous pression » des parents sincères dans leur démarche et prêts à recevoir l'aide offerte.

3.2.3 Les familles sélectionnées pour ma recherche

Les entretiens avec l'éducateur, d'une durée variant entre une et deux heures, se font dans le milieu familial avec le ou les parents et parfois avec les enfants. La première rencontre sert à définir la situation de la famille et à identifier ses besoins. C'est le contrat tacite: de quelle façon l'éducateur peut-il aider et quand est-ce que la famille pourra se passer de lui. Les enfants participent à cette première rencontre. S'il est identifié que le parent doit d'abord et avant tout travailler ses habiletés, la présence de l'enfant n'est pas essentielle pour la suite. Si tous les membres sont requis, la présence des enfants est sollicitée pour une première partie de l'intervention, soit le temps que l'enfant, en fonction de son âge, est capable de s'intéresser et de participer à la discussion.

Les rencontres sont généralement espacées de deux semaines. Ainsi les membres de la famille ont le temps de mettre en place les stratégies discutées et de les éprouver avant de pouvoir en discuter à nouveau à la rencontre suivante. Après quatre ou cinq rencontres, la famille et l'éducateur élaborent le plan d'intervention, c'est le contrat officiel. Ils décrivent ensemble la raison, les objectifs, les moyens et l'échéancier des interventions. L'épisode de

service est d'une durée moyenne de six à dix rencontres, ce qui représente une période de trois à cinq mois. À la fin de ce délai, le plan d'intervention est révisé et si les objectifs ne sont pas atteints, le plan est réajusté ou simplement reconduit.

Les familles sélectionnées s'inscrivent dans ce modèle, ce qui n'est pas le cas de toutes les familles rencontrées. Certaines familles comprennent les changements qu'ils doivent effectuer après deux ou trois rencontres et mettent fin à l'épisode de service parce qu'ils se sentent aptes à poursuivre les mêmes objectifs sans aide. D'autres y mettent fin lorsqu'ils comprennent que ce sont les adultes qui auront le plus gros de la tâche à accomplir.

3.3 OUTILS DE RECHERCHE

Les outils de recherche servent à cueillir les données et à les analyser. Trois outils ont servi à la cueillette, le journal de recherche, la grille d'analyse praxéologique et le récit de vie, et un à l'analyse soit l'analyse en mode écriture. Chaque outil est présenté en soi et par la suite il est expliqué sur la façon dont il a été utilisé et à quoi il a servi. Comme son nom l'indique, l'analyse en mode écriture a commencé dès l'étape de cueillette des données puisque c'est par l'écriture que j'ai rempli mon journal de recherche et que j'ai produit mon récit de vie.

3.3.1 Le journal de recherche

Le journal de recherche est une compilation de notes et de textes divers qui portent un sens en lien avec la question et les sous-questions de recherche. Au départ, il était composé uniquement de descriptions d'entretiens familiaux. Sont venus s'ajouter à cela des textes produits pendant la période d'exploration des outils lors des séminaires de maîtrise, dont la pertinence insoupçonnée a priori s'est dévoilée au cours du processus. Le but du journal est

de compiler des textes qui rapportent le plus fidèlement possible les expériences vécues. L'expérience est décrite dans son contexte, ce qui a été fait, dit et même pensé par l'intervenant et s'écrit au « Je », ce qui facilite l'expression de la pensée authentique de l'auteur (Paillé et Muchielli, 2008).

Le journal de recherche comporte des points communs avec le journal intime où l'on écrit ses confidences ainsi qu'avec le cahier de bord du capitaine qui veut laisser des traces de son aventure. Dans chacun de ces cas, on retrouve un moyen de consigner les événements par écrit ainsi que ce qui a traversé l'esprit de l'auteur au moment où les événements ont été vécus.

Le journal de recherche s'est avéré efficace pour découvrir le sens singulier de l'emploi du jeu dans mes actions professionnelles.

3.3.2 L'auto-explicitation des moments de l'action dans le journal de recherche

Les expériences qui ont été transcrites dans le journal de recherche l'ont été à partir d'un exercice de remémoration dans les heures ou la journée suivant les rencontres. Vermersch (2011) propose à ce propos qu'il est possible d'accéder à nos souvenirs de façon très fidèle par une méthode rigoureuse de l'évocation au présent d'une action passée, l'explicitation. L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation. L'objectif est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite passée, c'est-à-dire de ses actions matérielles ou mentales. La technique utilisée pour la rédaction du journal de recherche est très proche de l'entretien d'explicitation, mais en diffère parce qu'elle ne s'est pas faite dans le cadre d'un entretien, mais bien en solitaire et que l'expression s'est faite par l'écriture plutôt que par la verbalisation. Le procédé reste semblable.

L'explicitation est un outil méthodologique qui aide l'artiste peintre ou le musicien à conceptualiser son action. L'exercice ne doit pas être une épreuve de remémoration forcée,

il doit, au contraire être un acte d'ouverture et d'accueil. L'expérience du passé doit être observée sans jugement. Le sujet qui se prête à l'exercice doit revoir le contexte physique de la scène jusqu'à ce que les émotions lui reviennent. Il accède ainsi au vécu de l'action, peut l'observer et le décrire.

Il (l'entretien d'explicitation) permet d'accompagner une personne à revivre un moment de son action avec une telle profondeur que des éléments essentiels de l'action sont redécouverts par l'acteur alors même qu'ils n'avaient pas été conscientisés sur le moment. (Galvani, à paraître. p.18)

La particularité du retour sur les événements après qu'il se soit déroulé comparativement à la transcription d'un enregistrement vidéo par exemple, est que l'auteur doit choisir les mots pour donner forme à l'expérience. Ces mots sont porteurs de sens en eux-mêmes et révèlent de l'information lorsqu'ils sont réexaminés. Le choix des mots, même au plus près de l'expérience vécue, est une première interprétation. Pilon croit que :

Les souvenirs que nous portons sont marquants, significatifs et qu'ils parlent de nous dans notre rapport à la vie, dans notre rapport au monde. () Ce plongeon dans notre passé est aussi un plongeon dans notre inconscient. C'est comme un rêve éveillé qui nous livre des informations dont nous ignorons la portée, mais dont le sens se manifeste au fur et à mesure de l'analyse et de l'interprétation qu'on lui donne. (Pilon, 2005 p.78)

Le journal de recherche demande une description phénoménologique des entrevues incluant le vécu de celui qui le rédige. La description phénoménologique consiste à nommer les faits tels qu'ils se sont déroulés, sans aucun jugement de l'observateur. Dans *La méthode en recherche-action*, Barbier (1996) décrit ce qu'il appelle son journal d'itinérance. Il lui attribue un caractère intime, ce qui caractérise aussi mon journal de recherche. Il offre la possibilité d'identifier spécifiquement le vécu dans les entretiens familiaux, comme le démontre cet extrait :

À deux reprises je me surprends à me laisser aller au jeu et à battre de vitesse les enfants. Tout de suite, je me sens coupable d'en avoir trop fait. La plupart du temps lorsque je joue, j'essaie d'équilibrer ma participation pour laisser de

la place aux autres et pour garder un minimum de compétition. Lorsque je me fais avoir à plusieurs reprises, j'y mets un peu d'attention et m'ajuste au niveau de jeu des autres. Cette fois-ci, je réajuste mal ou plus que je ne l'aurais voulu. Je me sens mal d'avoir débordé. (Extraits du journal de recherche, août 2010.)

Après chaque rencontre le déroulement, le contexte de l'intervention et la situation de jeu sont décrits, pour ensuite enchaîner avec les pensées et le vécu. Les impressions cliniques sont notées ainsi que les réactions et le ressenti pendant l'entretien.

Une autre donnée pertinente a été sélectionnée parmi des textes produits tout au long de ma collecte de données. Ces textes se sont faits sous forme d'ateliers d'écriture « Je me souviens » de Galvani (à paraître, p.15) qui consistent à écrire des récits décrivant au plus près de l'expérience vécue, des souvenirs d'expériences intenses. J'ai retenu un de ces textes, réalisé à l'automne 2009 dans le cadre d'un séminaire de maîtrise, intitulé *Les limites de l'accompagnant*. Le texte a été produit à la suite d'un entretien d'explicitation. Il a été inclus dans le journal de recherche puisqu'il vient appuyer l'analyse en apportant un éclairage nouveau sur mes pratiques. L'exercice d'aider un collègue de classe à expliciter son agir dans un contexte particulier a révélé des faits intéressants sur ma capacité à sortir de ma zone de confort. Ces faits ont vite été mis en parallèle avec mon modèle d'intervention.

3.3.3 La praxéologie

Les praticiens se réfèrent habituellement aux savoirs et publications de travaux de chercheurs et de théoriciens dans le champ de leur pratique. Il arrive toutefois qu'ils se retrouvent devant des situations singulières et qu'ils n'aient accès à aucun savoir à ce moment précis. Puisque le praticien se trouve très souvent directement dans l'action, il doit s'en remettre à ses connaissances, ses conditionnements, ses réflexes, à sa propre expérience ou encore à son intuition pour agir. Il n'a pas le loisir de faire une pause pour faire une recherche sur la nouvelle situation à laquelle il est confronté. Après son

intervention, il pourra, s'il le choisit, se questionner et faire un retour sur son action, qu'elle ait été satisfaisante ou non. C'est aussi de cette façon qu'il complexifie et critique ses modèles de référence et qu'il construit son expérience (autoformation).

La praxéologie représente la réflexion sur l'action dans le but de la rendre consciente et d'en augmenter l'efficacité (St-Arnaud, 1999). Elle est une compréhension théorique de la pratique (Bourdieu, 1979) et recherche le savoir caché dans l'expérience professionnelle. Elle permet de corriger l'action en permettant au praticien de découvrir la théorie réelle qu'il pratique, parfois loin de celle qu'il professe. Pour reprendre les termes utilisés par Argyris et Schon, « Lorsqu'on demande à l'intervenant d'expliquer son action, on note un écart systématique entre la théorie professée par l'acteur (espoused theory) et la théorie qu'il pratique (theory-in-use) » (Argyris et Schon, cité par St-Arnaud, 1999 p.84).

Dans le cadre de cette recherche, la praxéologie me permet de conceptualiser mon modèle d'intervention.

Donald A. Schön, un des initiateurs de l'approche praxéologique et auteur du livre *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (1994) considère que la recherche fait partie des activités du praticien, même si celui-ci ne l'a pas conscientisé. Celui qui ne réussit pas lors d'un premier essai se questionne sur ce qui ne fonctionne pas et recommence d'une façon différente. Autrement dit, il fait une recherche sur sa pratique et vise à la transformer pour la rendre plus efficace. Lorsque je questionne ma pratique dans le but de la transformer, je deviens le praticien réflexif dont Schön parle.

Argyris et Schön ont également introduit les concepts de réflexion sur l'action et réflexion dans l'action. St-Arnaud résume bien ces deux concepts dans son texte *La réflexion dans l'action, un changement de paradigme*. La distinction entre ces deux expressions est importante : « la réflexion-dans-l'action » est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée » (Argyris et Schön, 1974 cité par St-Arnaud, 2001 p.19).

La réflexion sur l'action s'est faite avec le journal de recherche et se poursuit avec l'analyse. La réflexion dans l'action est ce qui visé par cette démarche. Le praticien peut en arriver à comprendre, évaluer et ajuster son action pendant qu'elle s'accomplit.

3.3.4 La grille d'analyse praxéologique

L'analyse praxéologique est un exercice qui vise à décrire les comportements et le vécu lors d'un entretien entre deux ou plusieurs personnes (Pilon, 2005). Il s'agit, à l'aide d'une grille divisée en trois colonnes, de décrire d'un côté ce qui a été dit et fait, c'est-à-dire ce qui est observable, et de l'autre côté ce qui a été ressenti et pensé par l'auteur. Les interactions sont numérotées dans la colonne centrale afin qu'elles puissent être repérées plus rapidement lors de l'analyse. L'exercice permet de mettre en évidence la théorie appliquée, les intentions, les valeurs et les croyances du chercheur.

L'analyse se fait par le repérage des répétitions de mots et de stratégies, par l'identification des émotions ou les pensées qui se démarquent, en notant les différences entre ce qui est dit et ce qui est pensé ou ressenti, en pointant les faits qui expriment croyances, valeurs et enjeux. L'analyse peut aussi mettre en lumière les différences entre les intentions et ce qui se déroule dans l'entretien.

La grille d'analyse praxéologique est de Jean-Marc Pilon (2005) professeur de psychosociologie qui enseigne la praxéologie à l'université du Québec à Rimouski et est grandement inspirée du test d'autoefficacité de St-Arnaud (1999).

Voici à titre d'exemple une partie de la grille qui sert de donnée :

<p style="text-align: center;">Le vécu</p> <p style="text-align: center;">Ce que j'ai vécu pendant le dialogue</p>	<p style="text-align: center;">No.</p>	<p style="text-align: center;">Le dialogue</p> <p style="text-align: center;">Ce que j'ai dit ou fait (no.), ce que l'autre a dit ou fait (lettre)</p>
<p style="text-align: center;">Ho ça c'est gros. C'est peut-être à la base des conflits.</p> <p style="text-align: center;">Mme ne reconnaît pas ce que sa fille vit. Elle banalise parce que</p>	<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">D</p>	<p style="text-align: center;">Qu'est-ce qui arriverait s'il n'y avait pas de chicane entre Monique et ta mère?</p> <p style="text-align: center;">Françoise : Ben tout le monde s'entendrait bien.</p> <p style="text-align: center;">Oui, mais comment ça se passerait si tout le monde s'entendait? (en me tournant vers Monique)</p> <p style="text-align: center;">Monique : Ben maman serait toujours avec Françoise et moi je serais seule dans ma chambre.</p> <p style="text-align: center;">Mme et Françoise se regardent surprise</p> <p style="text-align: center;">Mme : Pfff (elle rit) ben non. Elle n'est jamais seule dans sa chambre.</p> <p style="text-align: center;">Je crois que Monique nous parle plus d'une crainte que de ce qu'elle vit. Monique si je comprends bien ce que tu dis, tu crois que ta mère préfère ta sœur.</p>

ça n'arrive pas pour vrai, mais Monique travaille fort pour ne pas que ça arrive. Bon OK j'avance, mais je ne sais pas trop qu'est-ce que je vais faire de ces infos.	4 E	Monique : oui
--	------------	---------------

Ce qui différencie la grille d'analyse praxéologique du journal de recherche et qui explique la raison pourquoi je l'ai choisie est principalement l'apparition d'un élément nouveau lors d'une entrevue. Avec le journal de recherche, j'écrivais toutes les entrevues faites avec les quatre familles sélectionnées et je faisais ensuite une réflexion sur mes entrevues. Ces entrevues ont toutes une structure semblable, c'est-à-dire prise de contact, retour sur ce qui a été fait depuis la dernière rencontre, échanges et nouvelles propositions d'intervention, jeu. Lors de l'entrevue que j'ai choisi d'analyser à l'aide de la grille d'analyse praxéologique, j'ai fait une réflexion dans l'action qui était complètement nouvelle. J'ai utilisé cet outil pour faire une sorte d'arrêt sur image et pour revoir au ralenti ce qui avait entraîné ces pensées. La grille m'a permis de découper une partie de l'entrevue afin d'associer les pensées et les sentiments qui m'habitaient au moment où je vivais l'action. La grille d'analyse praxéologique m'a permis de refaire la séquence d'actions et de réflexions qui m'a mené vers une nouvelle réflexion. Le journal de recherche n'est pas aussi séquencé, c'est la raison qui m'a poussé vers l'utilisation d'un outil différent.

3.3.5 Le récit de vie

Le récit de vie peut servir à plusieurs fins, production de connaissances, formation, intervention ou thérapie, etc. Écrire sur sa vie dans le but d'en tirer des connaissances se fait en trois temps. Il y a d'abord le choix de l'angle sous lequel aborder son histoire. Écrire

son histoire sans en dégager un thème au préalable serait une tâche énorme. Un enfant de sept ans en aurait assez long à raconter pour écrire plusieurs volumes. Il est donc important d'identifier une ligne directrice pour rassembler les événements et produire un texte à la fois concis et fluide. Vient ensuite le temps de l'écriture. La rédaction se fait selon ce que l'on peut se remémorer des faits. Enfin vient le temps de faire une synthèse, de réfléchir sur ce qui est raconté. Le fait d'écrire sur sa vie met en place les conditions pour observer son propre vécu avec le regard nouveau que nous procure le temps. Avec l'expérience et l'intensité des émotions quelque peu atténuée, nous sommes en meilleure position pour donner un sens aux événements. C'est avec ce regard transformé qu'il nous est donné de voir ce dont nous sommes faits et de tirer nos propres conclusions. L'histoire de vie et sa synthèse sont une opportunité de réfléchir sur soi-même en séparant ses compétences du contexte (Brun, 2003).

J'ai compris que je devais explorer mon histoire de vie lorsque ma recherche m'a amené à comprendre que ma façon d'entrer et d'être en relation était en jeu. Il ne s'agissait plus d'observer ma pratique seulement, mais d'aller au-delà de mon rôle d'intervenant pour focaliser sur la personne que je suis et des moyens que j'utilise pour créer des liens. Je me suis plongé dans mon passé à l'aide du récit de vie pour examiner mes relations significatives dans le but de m'aider à comprendre mon modèle relationnel. Mon récit de vie s'intitule *L'action prétexte à la relation*. L'extrait qui m'apparaît le plus important pour ma recherche est sans aucun doute celui où je décris ma relation avec mon père. J'ai choisi spécifiquement cet extrait parce que je constate que c'est le modèle que je reproduis dans mes relations en général.

3.3.6 L'analyse en mode écriture

L'interprétation des données s'est faite sous la forme d'analyse en mode écriture. Cette technique d'analyse utilise les extraits de texte pour mettre le sens à jour et exposer les liens entre les phénomènes (Paillé et Muchielli, 2008). Le simple fait de mettre des

idées en mots représente déjà une certaine forme d'analyse. Choisir les termes et les mots qui décrivent le mieux l'expérience vécue exige une opération intellectuelle visant à séparer les éléments les uns des autres afin de les remettre en liens dans un tout compréhensible. Les textes ainsi produits peuvent alors être revus comme un tout à décomposer à nouveau pour refaire des liens pertinents pour la question de recherche ou à replacer dans un contexte particulier. Dans ce cas-ci, la description écrite des entrevues et la relecture de celles-ci avec les sous-questions de recherche en tête peut effectivement mettre à jour le sens qu'a le jeu pour moi et comment il influence la création du lien thérapeutique.

Comme mentionné en introduction de ce chapitre, une partie des réflexions se sont faites de façon plus ou moins automatique en commentant les entretiens notés au journal de recherche. Ce simple exercice demande un certain questionnement. La scène doit être remémorée, les mots remis dans leur contexte et dans la chronologie des événements. La réflexion pour bien rendre compte de l'action vient inévitablement soulever des questions d'ordre clinique ou encore révéler ce qui n'a pas été vu pendant l'action. Écrire dans le journal de recherche est un peu comme prendre le temps d'observer une scène au ralenti. De nombreux détails oubliés redeviennent disponibles au cours de cette écriture réflexive.

Reconnaître ma pratique singulière, l'écrire et faire des liens entre les savoirs formels, les savoirs d'action et les connaissances existentielles permet de mieux comprendre le sens de mon action et par le fait même de me renouveler. Au fur et à mesure que je prends conscience de ma pratique en l'écrivant je change ma posture face à celle-ci et je me permets de la transformer.

3.3.7 Les niveaux d'écriture

Dans leur description de l'analyse en mode écriture, Paillé et Muchielli (2008, p.128) parlent de trois formes d'écriture. Selon eux, l'écriture peut être descriptive lorsqu'elle sert à reconstituer les événements, elle peut être évaluative lorsqu'on l'utilise pour juger un

contenu et enfin, elle peut être analytique lorsqu'elle se distancie du contenu sous forme d'essais et qu'elle est utilisée pour interpréter des données. Je suis inspiré de ces formes d'écriture pour faire mon analyse. Toutefois, j'ai rassemblé ces trois formes en trois étapes d'un seul exercice pour interpréter les textes et en faire sortir le sens. C'est la raison pour laquelle il est question des niveaux d'écriture.

La production de trois niveaux d'écriture, la description phénoménologique, le retour réflexif et l'analyse critique permettent de créer une distanciation de l'action par rapport à l'intervenant. Le premier niveau d'écriture permet de rassembler ce qui a été dit, ce qui a été fait et comment cela s'est vécu (écriture descriptive). La pratique devient, à mesure qu'elle est traduite sur papier un objet qui peut être observé et critiqué. On parle ici des textes produits dans le journal de recherche (p.53) et dans le récit de vie (p.60). Ce processus conduit au niveau suivant.

Le retour sur la situation constitue le deuxième niveau, celui du recul. Il représente une première critique de ce qui s'est passé pendant l'entrevue tout de suite après l'entrevue. Il est constitué d'évènements que je me remémore et qui n'ont pas été saisis dans l'action ou qui le sont pendant le premier jet d'écriture phénoménologique. Il est constitué des regrets, des satisfactions, des manques, des anticipations de ce qui sera fait dans les familles en mon absence, d'inférences plus ou moins conscientes, etc. (écriture évaluative). « Nommer c'est rendre signifiant » (Paillé et Muchielli, 2008 p.24). Je prends conscience du sens qui ressort de mon premier jet d'écriture.

Le troisième niveau d'écriture représente une analyse de l'intervention. L'entretien et le retour sur l'entretien deviennent un nouvel objet, une donnée qui est non pas simplement commentée, mais analysée (écriture analytique). Il importe alors de mettre de côté toutes connaissances qu'on peut avoir à propos du phénomène observé pour l'appréhender tel qu'il se présente. Quelques semaines se sont écoulées depuis la première écriture, ce qui permet d'y poser un regard neuf. Toutes ces données sont comparées, les actions et attitudes qui se répètent sont notées, les phénomènes nouveaux sont isolés. À ce niveau, les modèles d'interventions ainsi que les modèles relationnels sont identifiés et réfléchis. La

réflexion sur le nouvel objet devient donc une première étape vers la transformation puisqu'elle peut généraliser l'expérience, la reproduire d'une manière différente ou encore éviter de reproduire ce qui ne convient pas.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons vu par quels cheminements méthodologiques cette recherche se fonde sur une remise en question et en fait son objet d'étude. On dit d'une recherche qu'elle se fait à la première personne lorsque la subjectivité du chercheur est considérée dans la compréhension de l'étude, comme c'est ici le cas. Il est également question de croisement de trois types de savoirs qui servent à construire la pratique personnelle de l'intervenant. La mise en commun des savoirs formels, des savoirs d'action et des savoirs existentiels donne naissance à de nouvelles connaissances et devient formateur pour le chercheur.

Ce chapitre présente également le contexte d'où ont été recueillies les données. Principalement, ce sont des extraits d'entrevues faites par un éducateur spécialisé travaillant en CLSC avec les familles en demande d'aide. S'ajoute à cela un texte produit en séminaire de maîtrise qui vient appuyer ou renforcer les hypothèses de recherche.

Enfin, il a été question des outils de recherches utilisés et leur utilité. Essentiellement, le journal de recherche a été l'outil principal qui a servi à répondre aux premiers objectifs. Il a aussi entraîné la formation de questions pertinentes qui à leur tour ont mené vers l'utilisation de la grille d'analyse praxéologique et le récit de vie. L'analyse a débuté avec le journal de recherche par une première critique objective des éléments notés. L'analyse en mode écriture a servi à atteindre l'ensemble des objectifs de la recherche.

CHAPITRE 4

LE SENS DE L'EXPÉRIENCE

*La maturité de l'homme, c'est d'avoir retrouvé le sérieux
qu'on avait au jeu quand on était enfant.*

(Friedrich Nietzsche)

Introduction

Dans ce chapitre il sera question des données recueillies au cours de la recherche. Il sera démontré comment la réflexion critique sur ces données a fait apparaître un sens nouveau qui à son tour a entraîné une transformation de ma pratique. Les données seront commentées et analysées à l'intérieur d'un tableau de façon à ce que le lecteur comprenne la réflexion sur l'action. Les données seront transcrites dans la colonne de gauche, les réflexions et l'analyse dans la colonne de droite.

Le journal de recherche représente la première source de données qui m'a mené vers la réalisation des deux premiers objectifs, soit : expliciter le sens singulier du jeu pour moi et découvrir comment cette manière particulière d'intervenir facilite ou non la création du lien thérapeutique avec les familles. La relation à soi et la relation aux autres seront au cœur de ce chapitre.

Il sera aussi décrit comment le jeu peut être utile pour faire baisser les tensions à l'intérieur du système thérapeutique. L'intervention où j'ai compris cet aspect du jeu sera présentée par le biais d'une analyse praxéologique. Ces données seront appuyées par un extrait du journal de recherche qui n'a pas de lien avec le jeu, mais où il y a certaines tensions pendant l'intervention.

Mon mode relationnel sera par la suite explicité à l'aide des extraits du récit de vie et mettra en lumière une certaine logique dans cette manière bien personnelle de faire de l'intervention.

4.1 ENTRER EN RELATION

À l'été 2008, lors d'un séminaire de maîtrise sur l'analyse praxéologique, chaque étudiant était invité à décrire une intervention professionnelle à l'aide d'une grille d'analyse praxéologique. On note d'un côté de la grille ce qui a été dit et fait, c'est-à-dire ce qui est observable, et de l'autre côté ce qui a été ressenti et pensé par l'auteur. Au cours de ma présentation, le groupe-classe devait fournir une rétroaction sur l'intervention, mais voilà que la colonne de gauche (ce qui était pensé et ressenti) était bien pauvre en contenu. Cette occasion a permis de constater que j'avais beaucoup de difficulté à conscientiser ce que je vis lorsque je suis en situation d'intervention. Il m'a été reflété par mes collègues de classe que je dévoile très peu mon ressenti alors que c'est ce qui m'était demandé à cette occasion-là. En fait, très peu d'information sur ma propre expérience subjective apparaissait dans l'exercice. C'est ainsi que j'ai compris que j'avais beaucoup de difficulté à identifier ce que je ressentais sur le moment. Ma première démarche de recherche est apparue comme une évidence, être à l'écoute du vécu et documenter au plus près l'expérience subjective lors des entretiens avec les familles.

4.1.1 La logique avant tout

J'ai toujours considéré que le fait de rester neutre et d'être capable de ne pas juger est une force que je possède. Toutefois, il apparaît que cette force peut aussi cacher une difficulté à me connecter sur mon vécu plus qu'une capacité à ne pas réagir sur le coup de l'émotion. Cet aspect de ma personnalité, considéré comme une force dans certains contextes, me nuit également. Le journal de recherche me permet de réaliser que l'expérience du jeu (Tableau 2) contient plus d'information sur mon expérience subjective que la partie de l'entretien où je cherche à aider la famille en observant la dynamique et en proposant des stratégies d'intervention (Tableau 1).

L'intervention telle que décrite dans mon journal de recherche est inscrite dans la colonne de gauche. J'y souligne des extraits les plus importants et ce sont ces extraits qui sont analysés dans la colonne de droite.

Tableau 1 Deux extraits où la logique ne laisse aucune place au vécu

Extrait	Analyse
<p>Extraits #1</p> <p>Appel de Mme. Elle m'explique qu'elle travaille au niveau personnel avec une intervenante du cégep et ne rencontrera pas ma collègue. À la maison, ça va plutôt bien, sauf que sa fille l'inquiète. <u>Hier, Annie a pris un couteau et a menacé de se couper la tête.</u> Mme ne sait pas trop quoi en penser.</p>	<p>Malgré la violence du geste qu'Annie a posé aucun commentaire n'apparaît sur ce que ça évoque en moi au moment où Mme me le raconte. Je n'ai pas de réaction et reste concentré sur le discours de Mme et</p>

<p>Elle dit qu'Annie ne se sent pas compétente à l'école parce que comme elle, sa fille serait dysphasique. C'est la seule raison qu'elle peut imaginer pour que sa fille pose un tel geste. <u>Je ne crois pas que cela soit suffisant.</u> Lors de mes rencontres avec l'école, Annie n'a jamais été mentionnée comme problématique ou inquiétante. <u>Je n'achète pas l'hypothèse de Mme et je trouve cela plutôt suspicieux.</u> Je lui donne rendez-vous le lundi suivant. (Extrait du journal de recherche, 15 avril 2010)</p>	<p>l'ensemble de la situation.</p> <p>Je commente l'hypothèse de Mme par rapport à la menace de suicide de sa fille. Elle ne me dit pas ce qu'elle a ressenti sur le moment et je ne la questionne pas à ce sujet non plus, comme si ses sentiments (autant que les miens) ne me sont d'aucune utilité pour l'aider.</p>
<p>Extraits #2</p> <p>Nous nous assoyons à table. Annie tient un chat sur elle. Je lui demande de le déposer vs la dernière fois elle était incapable de se concentrer sur la discussion. Elle refuse, Mme doit lutter avec elle pour lui enlever le chat. Mme ne se fâche pas, elle essaie de convaincre sa fille de lâcher le chat en même temps qu'elle tire dessus. <u>Je la trouve un peu démunie. Elle semble exécuter une tâche plus qu'imposer son autorité.</u> François lâche un petit fou rire, Annie s'en prend à lui. Elle lui enlève sa chaise. François s'en trouve une autre qu'elle s'empresse de lui</p>	<p>Ici je pose un jugement sur sa façon de faire, c'est une critique professionnelle par rapport à son manque de moyen. Je constate une difficulté de Mme à jouer son rôle de mère autoritaire. Cela m'indique que je pourrai lui proposer des stratégies à ce niveau. Je suis complètement détaché de la scène et je me centre sur ma propre tâche qui est d'outiller Mme.</p>

retirer aussi. Le manège recommence deux autres fois.

Mme intervient verbalement, mais rien ne se passe. Elle observe la scène et moi aussi.

Je m'attends à ce que Mme fasse quelque chose. Je l'incite à arrêter sa fille en l'envoyant en chambre. Mme lutte à nouveau pour l'y amener puisqu'Annie ne coopère pas. Mme referme la porte derrière elle. Annie l'insulte et lui dit qu'elle la hait. Elle claque la porte à plusieurs reprises. Je propose à Mme de l'arrêter physiquement après l'avoir avisée de ce qui s'en vient si elle ne s'arrête pas elle-même. Finalement Annie se calme sans aide. [...]

Je vais voir Annie dans sa chambre et lui demande de revenir avec nous. Elle répond oui tout bas. Lorsqu'Annie nous rejoint, je reviens sur la situation qui l'a fâchée. J'aborde ensuite la menace de suicide qu'elle a fait la semaine dernière. Elle dit ne plus y penser et avoir agi ainsi parce que sa mère ne l'aime pas. Nous discutons des signes qui font qu'elle se sent aimée ou non. Elle reste timide et parle peu. (Extrait du journal de recherche, 19 avril 2010)

Il n'y a aucun indice de ce que me fait vivre la scène. Il semble qu'il n'y a aucune résonance à l'intérieur de moi à ce moment et pourtant, à la relecture j'éprouve une frustration devant l'impuissance de Mme.

L'émotion est palpable. Annie est en colère et le démontre par ses gestes et ses paroles. Je reste distant et conseille Mme d'agir avec le même détachement pour arrêter le comportement de sa fille. L'intervention est intellectuelle, stratégique, froide.

Je décris ici une intervention par rapport à une menace violente de suicide d'un enfant de 8 ans en 4 petites phrases. Je ne retrouve aucun signe de ce que me fait vivre la souffrance d'Annie. Nous en discutons au même titre que nous aurions discuté de ses devoirs d'école.

Ces deux extraits démontrent clairement que mes sentiments sont clivés lorsque je suis en situation d'intervention. Le fait de savoir qu'Annie a utilisé un couteau pour dire à sa mère qu'elle voulait se couper la tête aurait dû prendre une plus grande place dans l'intervention. Il est clair qu'il s'agit d'une crise importante qu'on ne peut ignorer. Pourtant, je choisis pratiquement d'ignorer ce fait et je reste dans mes stratégies et dans la tentative de comprendre d'où vient ce comportement pour éventuellement essayer d'apporter des changements dans le comportement de Mme qui amèneront Annie à se sentir mieux. Ce qui, au niveau du lien thérapeutique, est totalement contre efficace puisqu'il n'y a pas de compréhension empathique. Malgré que je sois présent à cette rencontre pour les aider, le fait de rester centré sur la recherche de stratégies répond beaucoup plus à mon besoin d'être en contrôle et à mon besoin d'éviter d'être déstabilisé qu'il répond à leur besoin à eux.

À la relecture de cet extrait, j'ai pratiquement honte de ne pas avoir traité la souffrance d'Annie. Le message qu'elle envoie est très fort et pourtant je ne l'entends pas, ou du moins je ne laisse pas d'indices qui démontre que je l'entends. La différence est notoire. En me relisant, je ressens la souffrance d'Annie, c'est donc que j'en ai la capacité. En intervention je ne m'accorde pas la liberté de ressentir parce que j'ai besoin d'être logique, de comprendre et de trouver des stratégies pour aider.

Pour une famille en souffrance, la froideur intellectuelle n'est pas nécessairement ce qu'il y a de mieux à offrir. Je crois que c'est l'origine du malaise que je ressentais lorsque j'ai commencé à travailler avec les familles en CLSC (p.9).

4.1.2 À l'écoute du vécu

Les deux prochains extraits sont des situations de jeux où l'on retrouve plus d'information sur mon vécu et sur ce que je ressens par rapport à la situation. Il y a clairement une plus grande aisance à décrire mon expérience subjective dans ce contexte.

Le jeu me permet à la fois de me centrer sur ce que je vis et d'être à l'écoute du vécu des autres.

Tableau 2 Le jeu pour se recentrer sur le vécu.

Extrait	Analyse
<p>Cet extrait se passe lors de la même rencontre que l'extrait #2 du tableau 1</p> <p>Extraits #1</p> <p>Je sors mon jeu des <i>cochons</i>. C'est la deuxième fois qu'ils y jouent. Nous faisons une révision rapide des règles du jeu et du pointage. C'est François qui débute et Mme propose de jouer en sens antihoraire pour qu'Annie soit la deuxième. <u>Je trouve que les enfants sont réservés. Mme semble plus attentionnée vis-à-vis de sa fille. Elle lui parle plus doucement. Je me surprends moi-même à la prendre en pitié lorsqu'elle obtient deux « 0 » en ligne.</u> J'espère qu'elle n'abandonnera pas. Elle fronce les sourcils et fait la moue, mais poursuit sans rien dire. François obtient aussi quelques pointages nuls, mais ne réagit pas. Mme, quant à elle, pousse la limite jusqu'à perdre ses points presque à chaque fois. Je passe des commentaires sur la malchance de chacun. Lorsque je perds mes points, je feins d'être déçu, mais c'est moi qui finis par</p>	<p>Je suis capable de ressentir une certaine forme de tension. Les enfants se contiennent. L'altercation entre Mme et sa fille n'était pas naturelle, il s'en découle un certain malaise qui m'est perceptible. Mme semble vouloir se racheter, ou à tout le moins elle change son attitude.</p> <p>J'éprouve de la pitié parce qu'elle obtient un mauvais pointage et j'espère qu'elle voudra poursuivre le jeu. Je me permets d'éprouver un sentiment ou du moins je le note au journal, dans ce contexte où le but n'est pas d'aider et de comprendre.</p> <p>Je ne réagis pas à la menace de suicide quelques minutes plus tôt, mais je m'inquiète de sa réaction parce qu'elle perd au jeu. Il semble que la part de vécu reprend</p>

l'emporter. Comme à chaque fois, je propose de féliciter le gagnant en tendant la main à mes partenaires de jeu. François et Mme me serrent la main. Annie me boude et après un bref instant me cogne le point à la place de me serrer la main. (Extrait du journal de recherche, 19 avril 2010)

Extrait #2

Nous jouons à *jungle speed*. Je trouve que les enfants participent bien. Ils ne se provoquent pas et acceptent bien la défaite contrairement à ce que j'ai déjà vu. Je suis détendu et trouve que l'atmosphère est beaucoup moins lourde que les autres fois où nous avons fait un jeu. Les enfants sont plus expressifs. À deux reprises je me surprends à me laisser aller au jeu et à battre les enfants de vitesse. Tout de suite, je me sens coupable d'en avoir trop fait. La plupart du temps lorsque je joue, j'essaie d'équilibrer ma participation pour laisser de la place aux autres et pour garder un minimum de compétition. Lorsque je me fais avoir à plusieurs reprises, j'y mets un peu d'attention et m'ajuste au niveau de jeu des autres. Ces fois-ci, je réajuste mal ou

sa place dans le contexte de jeu. Je ne suis plus l'intervenant rationnel, mais l'individu qui vit et partage une expérience avec les personnes en face de lui.

Je suis sensible à l'ambiance qui règne entre eux et je me laisse imprégner par l'atmosphère. Je prépare le jeu et mon état change tranquillement. Nous n'avons pas encore commencé à jouer et déjà je m'ouvre à moi-même et aux autres.

Ici, j'oublie complètement mon rôle et je joue avec eux, je joue pour m'amuser et gagner. Pour un instant, je vis l'expérience sans retenue jusqu'à ce que je me rende compte que je me suis laissé aller, puis je me sens coupable.

<p>plus que j'aurais voulu. Je me sens mal d'avoir débordé. La partie se termine avec une victoire de Mme. Je la félicite et incite les enfants à faire de même. Annie félicite sa mère pour sa victoire sans se faire prier, François aussi. (Extraits du journal de recherche, août 2010)</p>	
---	--

Ces extraits sont plus riches en information sur mon expérience subjective que les extraits où je cite mes interventions. Je suis plus concentré sur mon vécu personnel et sur le vécu des personnes que j'accompagne. Je me permets d'être à l'affût de mes sentiments et de reconnaître les sentiments que peuvent vivre mes interlocuteurs. Lorsque je décris la période de jeu, je note ce que j'ai vécu et ressenti; je me sens coupable, je me suis laissé aller, je sens que l'atmosphère est moins lourde, etc. Je constate que je suis en vie et non pas seulement en pensées logiques comme dans la partie de l'entrevue où nous discutons de stratégies familiales.

Le jeu me permet de me centrer sur mon vécu personnel plus facilement. J'ai l'impression de me présenter à la famille en tant que personne et non pas seulement en tant que professionnel. Je deviens spontané et je m'investis complètement dans le jeu (p.27). Dans ces conditions, je suis beaucoup plus authentique, qualité qui favorise la création du lien thérapeutique tel que suggéré par Rogers (p.38). En situation de jeu, la logique n'a plus sa place ou du moins elle devient très secondaire, la priorité est de s'amuser simplement et de partager un moment agréable. Il y a dans ces moments, un aspect satisfaisant qui m'aide à entrer en relation avec eux. Comme il en a déjà été fait mention, j'éprouvais une difficulté à assumer mon rôle de professionnel (p.9) qui vient en aide à une famille, il était important pour moi de leur démontrer que mis à part mes connaissances, je suis aussi comme eux, une

personne qui vit et ressent. Le jeu me fournit ce contexte avec ces conditions de temps et de lieu particulières, ces règles librement consenties, mais complètement impérieuses, pourvu d'une fin en soi et accompagné d'émotions de toutes sortes comme dans la définition de Huizinga (p.26). Je crée un univers où temporairement j'ai plus facilement accès à mon vécu et au leur et je ne suis pas seulement centré sur la logique des événements. Il y a une plus grande aisance et une satisfaction à être avec la famille lorsque je m'amuse avec eux. Cette description du jeu et l'utilisation que j'en fais ressemblent en tout point à l'espace transitionnel (p.28) décrit par Winnicott.

4.1.3 L'utilisation du vécu

Les entretiens se font sur un mode de recherche d'hypothèse quant à la dynamique familiale et de recherche de solutions. Il est plus simple de laisser les émotions de côté afin de concentrer mon attention sur la logique des comportements, de la comprendre et de trouver des stratégies à leur proposer afin de modifier la dynamique.

Les situations de jeux m'aident à être centré sur ce que je vis. Je suis dans l'action et il m'est plus facile d'être à l'écoute de mes sentiments, je réagis intérieurement à ce qui est dit, à ce qui se fait et à ce que je perçois.

En décrivant les entretiens dans mon journal de recherche, je me remémore des sentiments clivés, qui m'offraient pourtant d'importantes pistes d'interventions, afin de rester au niveau de mes hypothèses et de mes solutions. Je constate que même en situation de jeu, lorsque je suis capable de reconnaître ce que je vis, j'ai beaucoup de difficulté à le nommer. Cet extrait en est un bon exemple;

Tableau 3 Faire partie de la dynamique

Extrait	Analyse
<p>Annie trouve rigolo de jeter des petits cochons à la place des dés, mais ne saisit pas bien le jeu. Mme propose de débiter et qu'Annie apprendra en jouant. <u>Je suis assez d'accord avec elle, mais aurais aimé clarifier certaines choses ou à tout le moins entendre ce qui n'était pas clair pour Annie.</u> (Journal de recherche, mars 2010)</p>	<p>À la relecture de cet extrait, je comprends que ni Mme ni moi ne nous attardons sur le besoin de sa fille. Ce détail me donne des informations sur la dynamique familiale que j'aurais pu reprendre avec la famille si j'avais su nommer mon ressenti. Mme s'empresse de se mettre à la tâche et cela me convient. Je suis moi-même en recherche de la tâche à accomplir pour les aider.</p>

Mme est centrée sur ses besoins et moi sur les miens. À la lumière de cette intervention, on pourrait émettre l'hypothèse que c'est ce dont Annie souffre. Personne n'est à l'écoute de ses besoins. Nous savons en tant qu'adultes ce qui est bien pour elle et lui demandons de nous faire confiance en se taisant et en laissant aller les choses. La dynamique du système familial est reproduite dans le système thérapeutique, ce qui fait en sorte que la situation ne peut évoluer tant que je ne réalise pas le rôle que je joue et comment en sortir. L'écoute de mon vécu m'indique qu'il faut prendre soin d'Annie en considérant ses besoins, ce que je n'ai pas fait et que je n'ai pas su reprendre à un autre moment.

Il apparaît encore une fois que j'ai de la difficulté à reconnaître ce que je vis. Le contexte de jeu m'y aide beaucoup et m'amène à m'ouvrir plus facilement à la relation aux

autres. Toutefois, reconnaître ce que je vis ne signifie pas nécessairement que je suis à même de le nommer ou de le situer en contexte d'intervention. Je dois retenir que ce que je vis dans mes relations avec une famille peut faire partie de leur dynamique et peut être utilisé pour les aider. Il reste que ce constat m'amène vers une autre interrogation importante qui pourrait aider à éclaircir cette difficulté à être à l'écoute de ce que je ressens : comment ai-je appris à entrer en relation?

4.2 LES MODÈLES

Ce modèle relationnel ne s'est pas développé dans le cadre de mon travail. Je l'ai appris et expérimenté dans ma propre famille au fil des ans (savoirs existentiels) et par la suite je l'ai développé à travers l'ensemble de mes interactions sociales. Cette façon d'être (personnelle) a influencé mon choix d'études, qui à son tour m'a permis d'apprendre de nouvelles façons d'être (professionnelles). À la base, je crois que cette façon d'être en relation vient particulièrement de ma relation avec mon père.

4.2.1 Modèle relationnel

Comme plusieurs familles québécoises, je suis issu d'un modèle de famille où le père était pourvoyeur et où la mère avait la responsabilité d'élever les enfants. Mon père était un homme très travaillant et plutôt silencieux. Nous passions du temps ensemble à faire des choses ou encore il me donnait de quoi m'amuser à ses côtés. Il me sollicitait pour certaines tâches. Je n'étais pas indispensable à la réalisation des travaux, mais j'imagine que c'était la façon qu'il trouvait pour passer du temps avec ses enfants. Il prenait le temps de me montrer, de m'enseigner les façons de faire et continuait de m'accompagner par la suite. Je lui connaissais quelques intérêts, mais sans plus. Je ne saurais dire pourquoi ou à quel point

il aimait la pêche et le VTT. Il exprimait très peu ce qu'il vivait, la seule façon de le rejoindre était de l'accompagner dans l'action.

Le cours *récit de vie* m'a permis de mettre en lumière ma façon d'être en relation. J'y ai produit un texte que j'ai intitulé *L'action prétexte à la relation*. Voici un passage en particulier qui qualifie bien la relation entre mon père et moi.

Je me souviens d'une époque où mon père possédait un terrain non loin de la maison. Il y avait une vieille cabane qui lui avait déjà servi d'atelier pour la fabrication d'objets en fibre de verre. Je ne saurais en dire plus sur ce qu'il y avait fait comme travail, mais l'image de cette mystérieuse cabane est encore présente dans mes souvenirs. Elle était faite de vieilles planches qui laissaient passer la lumière. Je me souviens du trou formé par l'absence de quelques planches sur le balcon. Mon père prenait toujours soin de me rappeler d'y faire attention et d'être prudent. Une fois entré, il s'affairait avec les vieux outils poussiéreux et me laissait explorer. Une partie du terrain en question était boisée et mon père y coupait le bois de chauffage. Le silence régnait dans cette cabane pendant qu'il préparait sa scie à chaîne. De mon côté, j'examinais un gant laissé à l'abandon, je m'interrogeais sur le contenu de contenants rouillés et je manipulais de vieux pinceaux figés dans la résine, jusqu'à ce que mon père me sorte de mes rêveries pour aller bucher. Il m'indiquait où me placer lorsqu'il faisait tomber les arbres, me donnait le signal quand je pouvais approcher, me montrait où entasser les branches, comment empiler les buches solidement. En dehors des indications, très peu de paroles étaient échangées.

De la même façon, il m'apprit à conduire le VTT, à attacher la remorque, à utiliser la tondeuse, etc. Lorsque je ne pouvais pas faire la tâche, il me laissait le regarder et répondait à mes questions. (Extraits du récit de vie)

Je trouve que cet extrait démontre comment mon modèle relationnel est basé sur le « faire avec ». D'un côté, il y avait mon père qui se préparait à la tâche et de l'autre il y avait moi qui errais dans la cabane. Il n'y avait rien entre nous jusqu'à ce que la tâche nous rassemble et nous amène à être en lien. Alors il y avait un enseignement, des questions, des actions et le silence à nouveau. Cette façon de faire s'est répétée à maintes et maintes reprises jusqu'à ce que je quitte la maison. S'il n'y avait pas de tâche, il n'y avait pas de discussion. Les interactions étaient très techniques et centrées sur l'action. Bien sûr il y

avait une certaine forme de prendre soin, il s'assurait que je sois en sécurité. Le lien était basé sur l'action concrète, le rationnel et la compréhension des choses beaucoup plus que sur le plaisir de faire, la satisfaction du devoir accompli ou les frustrations engendrées par les difficultés.

Ce deuxième extrait du récit de vie me rappelle que la relation s'est ainsi développée jusqu'à l'adolescence :

Je l'accompagnais dans le cadre de son travail pour effectuer des travaux de réparation pour des stations d'essence. Tout apprenti que j'étais, j'en étais arrivé à connaître les étapes du travail et à anticiper les outils nécessaires. J'étais le second qui amène les outils à portée de main, l'infirmier qui assiste le chirurgien. Mieux je connaissais la tâche, moins les mots étaient nécessaires. Nous étions ensemble et c'était suffisant. (Extraits du récit de vie)

L'écriture de ce texte et son analyse m'ont appris qu'être dans l'action et partager une expérience avec une personne me permet d'être avec elle plus simplement. Je trouve aujourd'hui facilitant d'être dans l'action pour discuter et échanger. Même si mes relations ont pris une forme quelque peu différente du modèle que je viens d'exposer, il n'en demeure pas moins que mes relations sont plus difficiles à établir en dehors d'un contexte où je partage une expérience.

Puisque dans les entrevues familiales il y avait très peu d'opportunité de partager une expérience, j'ai naturellement créé un contexte pour le faire. Le jeu peut en effet servir de terrain commun où les personnes peuvent se retrouver pour échanger. « Le jeu est un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences, mais aussi à la découverte des autres. » (Baie, F. 2009. p.3) Je crois que s'il est donné à l'enfant d'utiliser le jeu pour aller à la rencontre de l'autre, l'adulte peut en faire tout autant. Le jeu sert de transition pour l'individu qui prend le risque d'aller à la rencontre de l'autre comme il a déjà été fait mention au chapitre 2 au sujet de l'espace transitionnel (p.28). Je me décentre de moi-même pour me

placer dans un état d'ouverture propice au partage avec une autre personne ou avec un groupe de personnes.

4.2.2 Modèle d'intervention

L'éducation spécialisée nous enseigne, entre autres, à utiliser le vécu partagé, le « faire avec » pour intervenir. Les entrevues avec les familles que je fais aujourd'hui dans le cadre de mon travail se sont quelque peu éloignées du « faire avec » très présent en début de carrière en Centre jeunesse. J'ai dû trouver un moyen autre pour être en relation de façon satisfaisante avec les familles. Le jeu me permet de créer des moments pour « faire avec ». Il devient un espace où potentiellement tous (y compris moi) ont du plaisir. Par le jeu, je me permets donc de créer un espace et un moment qui permettent un partage d'expérience et qui m'aident à être en relation avec moi-même et avec la famille. Cette expérience représente ma zone de confort où je les invite en fin de rencontre.

Avec du recul, je réalise que l'enseignement que j'ai pratiqué au fil des ans confirme ce modèle relationnel qui est devenu un modèle d'intervention. Que ce soit l'enseignement du kayak, de la planche à neige, de la natation ou un quelconque atelier avec des parents, une fois que le contenu (le faire) est maîtrisé, il y a plus de place pour simplement être avec les gens. L'enseignement me plaît parce que c'est une façon simple et facile d'être en relation. Elle me fournit un prétexte pour être en relation.

À la relecture de mes notes, j'ai aussi pu constater que ma façon d'être en relation pendant le jeu est bien différente. Il est normal d'être plus sérieux lorsque la discussion touche les problèmes familiaux, mais la différence est tout de même intéressante. Je ne suis plus que l'intervenant, je suis le joueur qui veut découvrir, être en compétition, surprendre et être surpris. Lorsque je joue avec les familles, je ris, je taquine, je provoque, je suis plus expressif et je me permets en effet d'être plus authentique et plus près de moi-même ce qui

est à la base de la relation de confiance nécessaire à un bon lien thérapeutique (Lacharité, 2005 et Rogers, 1957).

4.3 LA ZONE DE CONFORT

Dans ma vie personnelle, je suis plutôt réservé. Je peux être sociable, mais je n'ai pas tendance à aller vers les gens pour engager la relation. Pour y parvenir, il m'est important de savoir que la relation sera durable dans le temps. Par exemple, dans un contexte où je change de travail, je sais que les nouvelles personnes que je rencontre seront mes collègues pour les prochaines années. Dans ce cas, je suis capable de briser la glace et de m'investir. Malgré tout, les premières étapes d'une nouvelle relation me sont difficiles pour ne pas savoir comment faire. Je me retrouve d'ailleurs bien démuni lorsque je me retrouve face à quelqu'un comme moi.

Tableau 4 Miroir, miroir

Extrait	Analyse
<p>Pendant la rencontre, nous discutons de la colère et de comment l'exprimer de façon acceptable ou non. Nous explorons quelques moyens. Tancrede est calme. <u>Joseph participe bien, mais s'éparpille sans arrêt dans ses histoires inventées. Je trouve difficile de garder le fil de mon intervention.</u> Je discute avec les parents du travail qu'ils ont fait depuis la dernière rencontre, il y a</p>	<p>Je tente d'être à l'écoute, mais il n'y a pas beaucoup de logique dans son contenu. J'ignore où il veut en venir avec ce qu'il dit, j'ai beaucoup de mal à le suivre et je suis incapable d'utiliser ce qu'il me dit pour en faire une intervention intelligente.</p>

deux semaines. Alors que les garçons commencent à montrer des signes d'impatience, je leur propose de faire mon jeu. J'explique les règles. Ils sont attentifs. Ils jouent bien. Joseph a encore des écarts lorsqu'il a les cochons dans les mains, mais se ramène beaucoup plus vite et le fait moins souvent. Il lâche des petits cris, fait des grimaces, se lève et raconte des histoires. Il suffit que quelqu'un ramène son attention sur le jeu pour qu'il reprenne la partie. [...]

Les contacts avec Joseph sont très sporadiques et frustrants. Je me sens comme si je le croisais et qu'il me demandait la direction des toilettes. Deux minutes plus tard, je le croise à nouveau, il ne me reconnaît pas. Je lui dis bonjour, mais lui me fait un commentaire sur la neige qui tombe et repart. Plus tard, je suis toujours le passant, mais cette fois il me reconnaît. Lorsque nous jouons, je suis le passant, il me reconnaît, me salue et me sourit. (Journal de recherche, décembre 2009)

Lorsque nous avons quelque chose d'autre à partager qu'une discussion, j'ai l'impression que je deviens digne d'intérêt pour le jeune garçon.

Lorsque je croise quelqu'un dont j'ignore si je le reverrai un jour, je ne retiens pas son nom et cherche très peu à établir la relation. Cette fois ce garçon me sert ma propre médecine.

L'expérience partagée me donne une certaine valeur aux yeux de Joseph. Je mérite qu'il m'accorde de l'attention.

Le moyen que j'utilise dans ma vie personnelle pour combler le malaise de ne pas savoir comment entrer en relation est la provocation. Je dis des absurdités, j'utilise des familiarités, je fais preuve d'arrogance, etc. tout cela en m'efforçant de ne pas avoir l'air trop crédible. Je me reconnais donc dans ce jeune garçon, je suis celui qui ne retient même pas le nom des personnes que je rencontre. Ils sont les passants. Lorsque je repense aux cris du petit Joseph et à ses histoires qui détournent l'attention, je me revois utilisant des familiarités et la provocation pour me donner l'impression que la relation est déjà bien établie.

Par contre, lorsque Joseph et moi jouons ensemble et pour la durée du jeu, nous devenons réciproquement dignes d'intérêt et méritons d'investir le moment si ce n'est la personne. Lorsque je fais quelque chose ou lorsque je joue avec d'autres, j'ai la ferme impression de construire la relation. Lorsque je deviens digne d'intérêt pour Joseph, je viens le rejoindre dans son espace transitionnel puisqu'à son tour il est plus réceptif et accueillant pour une tierce personne.

Utiliser la provocation dans une rencontre avec des personnes qui demandent mon aide peut paraître mal avisé et pourtant, lorsque je travaille avec les familles, il m'arrive d'agacer les enfants ou de faire rire les adultes. Je ne me permets pas d'aller aussi loin dans la provocation que lorsque je le fais avec les nouvelles personnes que je rencontre dans ma vie personnelle. Je simule une relation de confiance bien établie. J'essaie en fait de créer un contexte plus confortable pour entrer en relation. En changeant le cadre de l'entrevue, je mets mon rôle d'intervenant de côté, pas très loin malgré tout, mais je les invite dans ma zone de confort, celui du jeu.

La zone du jeu de société est une zone de plaisir où les rôles s'estompent et où il est permis de plaisanter. Qui dit plaisanter dit aussi plaisanteries. C'est là que la provocation devient possible et même permise puisque nous sommes dans la réalité ambiguë du jeu (Berta, Benoit. 1973) comme mentionné au chapitre 2 (p.26).

J'utilise des phrases comme : « Ne vous inquiétez pas, vous allez sûrement perdre puisque vous n'avez jamais joué et que moi je me pratique tous les soirs », ou encore « On me dit que tu es mauvais perdant, aimerais-tu que nous fassions une première partie et que nous te laissions gagner? ». Habituellement, on ne me prend pas au sérieux, mais cela donne le ton aux parties. Les enfants veulent me battre et les parents les y encouragent. Nous partageons alors une expérience commune qui nous rapproche et où je me sens à l'aise comme le démontre aussi cet extrait :

Je sors mon jeu. Nous jouons à Jungle speed encore une fois. En distribuant les cartes, j'agace Marc sur la partie que nous allons jouer. Mme me confie qu'elle vient de comprendre quelque chose. Le père des enfants était baveux avec les garçons. En me voyant agir ainsi elle constate que c'est une façon de faire typique aux hommes. Je suis d'accord avec elle. Nous discutons des irritants que lui faisait vivre son ex-conjoint. Cette partie-ci est différente. Tous les trois jouent et ont des rires, ils se parlent et interagissent plus. La partie est beaucoup plus plaisante. Je force beaucoup moins pour provoquer les commentaires et les réactions. J'ai du plaisir à jouer avec eux aujourd'hui. C'est Sébastien qui remporte la partie. (Journal de recherche, juillet 2010)

Je deviens plus à l'aise lorsque nous commençons la période de jeu et je me laisse aller à la plaisanterie avec Marc. Lorsque Mme comprend que c'est une « façon de faire typique aux hommes », elle confirme que je suis dans ma zone de confort. Elle ne considère plus le professionnel qui réfléchit, mais bien l'homme comme tous les autres. Je suis plus près de mes intuitions et je les agis.

Dans *Jeu et réalité*, on peut lire ceci: « Pour contrôler ce qui est au-dehors, on doit *faire* des choses, et non simplement penser ou désirer, et *faire des choses*, cela prend du temps. Jouer c'est faire » (Winnicott, 1975 p.89). Selon l'auteur, on pourrait dire que le jeu, dans mon cas, est utilisé comme une forme de contrôle pour créer ma zone de confort où je suis à l'aise de créer des liens.

4.4 L'ANGOISSE DE L'ENTREVUE

L'expérience acquise à l'aide de mon journal de recherche m'a mené vers une prise de conscience qui s'est faite pendant l'action. Apprendre à réfléchir sur l'action m'a tout naturellement conduit à faire une réflexion dans l'action. J'ai eu une réflexion spontanée, une prise de conscience sur l'intervention en cours pendant une entrevue avec une mère et ses jumelles. Cette réflexion m'a permis de découvrir un aspect du jeu qui m'est tout aussi utile bien qu'il soit quelque peu contradictoire avec la recherche du vécu.

Étonnamment, le jeu s'il me rapproche de mon expérience subjective peut également servir à m'en couper. Les prochains paragraphes révèlent comment j'en suis venu à cette réflexion.

4.4.1 Fermer la boucle

Si le jeu me permet d'entrer en relation, il me permet également de fermer la boucle de l'entrevue. Dès la première discussion avec le parent qui fait la demande, je propose ma façon de travailler. Je l'informe que dans les entrevues où les enfants sont présents, j'amène toujours un jeu. Il est agréable de terminer sur une note positive une entrevue où nous discutons des difficultés relationnelles et des conflits familiaux. J'ajoute que c'est une façon agréable d'apprendre à se connaître en sortant un peu du contexte. Les enfants apprécient beaucoup et cela m'offre une certaine garantie d'une participation pour les prochaines fois.

Voilà le discours que j'ai pour situer l'utilisation du jeu dans mes interventions. Me rapprocher de ce que je ressens lors des entrevues m'indique qu'il y a autre chose qui n'est pas dit, mais qui appuie ce que les familles entendent. Je sais aujourd'hui que la boucle que je ferme avec le jeu est en moi et je l'ai appris lors d'une réflexion dans l'action.

Je comprends maintenant que l'envie de jouer est apparue comme un moyen pour faire baisser le malaise que je ressentais alors (H). J'ai ouvert un sujet sans prévoir ce que cela pouvait provoquer et au moment où j'en ai pris conscience j'ai eu envie de me retirer. L'idée de jouer, de partager un moment agréable est apparue comme pour m'avertir que ma limite était atteinte et que j'avais besoin de retourner dans ma zone de confort. Je perdais le contrôle de mes moyens et je ne pouvais que les suivre sans savoir où j'allais. J'ai vécu une certaine anxiété, à laquelle j'associe maintenant le sentiment d'excitation que j'ai vécu suite à la rencontre. Mon envie de jouer s'est tranquillement estompée jusqu'à devenir impensable, voire même déplacée, à mesure que je suivais Mme dans son processus de prise de conscience. Le moment était précieux et tenter d'atténuer mon propre malaise aurait été malvenu.

Heureusement pour moi, Mme s'est fait rassurante parce qu'elle a gardé ses réflexions pour elle. Elle ne voulait pas raconter son vécu devant ses filles (5), ce qui nous a obligés à parler d'un sujet sans le nommer. Mon malaise est resté tolérable et j'ai été capable de l'accompagner jusqu'à la fin sans freiner l'élan du moment. Je ne sais pas trop comment j'aurais réagi si Mme avait décidé de dévoiler son histoire. Mon malaise se situe vraiment au niveau du « Faire ». Je crois que je n'aurais pas su quoi dire et comment intervenir pour l'aider. J'ai quand même réussi à « être là » pour eux et avec eux même si je ne savais pas quoi faire et quoi dire. (Extrait de l'analyse praxéologique, septembre 2010)

Normalement, je propose de jouer à la fin de la rencontre. C'est un acte planifié et volontaire. Pourtant cette fois, l'envie de proposer mon jeu s'est imposé l'espace d'un instant en réaction à un malaise que je ressentais. C'était la première fois que j'associais ces deux sentiments, l'envie de jouer et le malaise. Je savais que ce désir passerager était chargé de sens et méritait d'être exploré. Je savais que ce besoin soudain de passer au jeu était lié à mon malaise et je prenais note d'y revenir, curieux d'en apprendre plus sur cet événement. Sans avoir poussé la réflexion plus loin, j'ai décidé d'écouter le malaise et d'y rester jusqu'à la fin de l'entretien. Cette fois-là, à la fin de l'entretien, il n'y a pas eu de jeu. Cette décision a eu pour effet de briser ma routine. Mon modèle d'intervention avait été ébranlé. Je sentais qu'une transformation s'était opérée. J'avais été déstabilisé, j'ai su le conscientiser et j'ai su poursuivre mon intervention même si je n'étais plus dans ma zone de confort. C'est probablement le fait d'être à l'extérieur de ma zone de confort qui

m'excitait. Cet entretien m'apprend à reconnaître un discours sous-jacent à celui que j'offre aux familles.

Lorsque Mme garde ses réflexions pour elle, elle prend soin de ne pas déstabiliser le système. Elle le fait pour protéger ses filles d'une réalité qui pourrait les choquer. On pourrait également émettre l'hypothèse qu'elle me protège aussi. Je ne me sens pas certain de pouvoir l'aider dans ce qu'elle a à révéler et elle ne le fait pas. En parlant de « quelque chose qui ne peut être dit », le système thérapeutique est sauvegardé. Mme assure le développement de chacun (p.33) en respectant les capacités de chacun à (ne pas) entendre son histoire, à cause de l'âge de ses filles et de la limite de l'intervenant. Dans le système thérapeutique, l'intervenant prend soin de la famille et la famille prend soin de l'intervenant.

4.4.2 Sortie de secours

Le discours que je devrais avoir pour être honnête avec moi-même et avec les familles se rapproche de ceci :

Pendant la rencontre, nous aborderons des sujets sensibles qui risquent de faire augmenter la tension au sein de votre famille ou pour certains d'entre vous. Bien que j'aie la conviction que vous êtes en mesure de l'investir en mon absence, je repartirais préoccupé si je ne la faisais pas redescendre à un niveau acceptable pour moi avant de vous quitter. (Extrait de l'analyse praxéologique, septembre 2010)

Je crois que les familles possèdent le potentiel pour retrouver un équilibre profitable pour chacun avec un minimum d'aide extérieure (théorie professée). Malgré cela, dans mes entrevues je les amène vers un déséquilibre (tension) utile aux changements et ensuite je m'assure de les ramener vers leur point de départ en faisant redescendre la tension (théorie appliquée). C'est un peu comme dire « je vous fais confiance, mais ne faites rien en mon

absence ». Cet extrait me démontre un certain décalage entre mon intention et ce que je fais vraiment, d'où le malaise ressenti qui s'exprime par un désir de fuir et de retourner vers une zone de confort. D'une certaine façon, la famille devient prisonnière ou restreinte par ma tolérance à leur tension. Comme je le nomme dans mon discours inconscient, « ne m'amenez pas là où je risquerais de me perdre. Faites-moi confiance, mais cela ne peut-être réciproque. »

Je réalise que le jeu permet de bien terminer la rencontre. Boucler de cette façon me permet de quitter la famille sur une note positive. Ce constat s'est avéré surprenant pour moi puisqu'en creusant la question, j'ai compris que l'aspect positif en fin de rencontre servait surtout à faire baisser chez moi une certaine angoisse, à me rassurer moi-même.

Dans cet entretien avec Mme et ses jumelles, le jeu m'est apparu comme une sortie de secours pour éviter de me perdre dans cette nouvelle zone obscure où Mme aurait peut-être eu besoin que je la suive.

Cet exercice révèle que je ne cherche pas à m'infiltrer dans l'intimité des gens et même que je crains de le faire. J'ai eu le même constat lors d'un exercice d'explicitation vécu lors d'un séminaire de maîtrise. Je vis quelque chose de semblable, non pas par l'intensité du moment, mais plutôt parce que c'est moi qui fais le choix d'arrêter l'accompagnement de mon collègue. C'est la première fois où j'ai pris conscience de cette façon de faire.

C'était la première expérimentation que nous faisons suite à la partie théorique et à l'exemple que Diane et Marie nous ont présenté. J'avais envie d'essayer l'exercice et je me sentais assez à l'aise pour jouer le rôle de l'intervieweur en premier. Tout s'est bien déroulé. Nous avons explicité un moment précis jusqu'au point où Fabien a compris quelque chose de nouveau qui lui avait échappé sur le moment. Il a alors ressenti une émotion qu'il a associée avec d'autres souvenirs importants. En vivant ce moment, il a commencé à en retirer du sens et nous avons entrepris une conversation sur le sens. J'aurais pu le ramener dans son moment pour qu'il reste dans son vécu et qu'il retrouve ses souvenirs. J'ai préféré ne pas aller dans le vécu et rester dans le sens. Un peu comme si je lui disais "je t'ai accompagné jusqu'ici, mais je crois qu'aller plus loin serait d'entrer dans ton intimité et je ne tiens pas à y aller". Cela n'a pas

été fait consciemment et je sais que je suis plus dans la logique des comportements que dans le ressenti. Cette fois, je l'ai remarqué presque en le faisant. Fabien m'a dit qu'il aurait aimé aller plus loin et nous avons essayé, mais sans succès (Extrait du journal de recherche, juin 2011).

L'idée de ne pas vouloir accompagner la personne dans sa zone d'intimité n'est plus surprenante. À ce stade de mes réflexions, je constate que la zone d'intimité personnelle n'est pas quelque chose que j'ai visité souvent. Si j'ai de la difficulté à le faire avec les autres, c'est sans aucun doute parce que je le fais très peu pour moi-même. Lorsqu'on m'y invite, je crains de ne pas savoir quoi faire, la tension monte et je cherche une sortie de secours.

4.5 SYSTÈME EN CHANGEMENT

Pour une famille, le simple fait de consulter un intervenant ne garantit pas qu'il y ait des changements dans leur dynamique ou que le malaise qui les amène à demander de l'aide s'estompe. Les familles qui consultent se trouvent devant une impasse et ne voient plus d'options. L'impasse familiale se traduit souvent par une rigidité des comportements et des pensées. Pour qu'il y ait du changement, il doit d'abord y avoir de l'ouverture. Pour sortir d'une impasse, il faut d'abord reculer, reconsidérer, réévaluer et faire des choix différents. En temps de conflit, il peut être difficile de faire preuve d'ouverture. Il devient aidant pour les membres de vivre des expériences positives afin de leur confirmer qu'ils sont capables de sortir des conflits.

Évidemment cela s'applique aussi au système thérapeutique. Si l'intervenant reste figé dans sa croyance que lui seul sait ce dont la famille a besoin pour sortir de son impasse, il pourrait y avoir confrontation. Par contre, les solutions ne sont pas toujours directement reliées aux besoins que les familles expriment. Par exemple le prochain extrait fait référence à une mère de famille qui est en compétition avec ses deux enfants de 8 et 10 ans au niveau de la satisfaction de ses besoins personnels. Sa demande se situe au niveau de

la discipline qu'elle a de la difficulté à appliquer auprès de ses enfants et également par rapport aux propos suicidaires de sa fille.

Je propose un nouveau jeu, Quick. Le jeu consiste à être le premier à trouver un mot dans une catégorie tirée au hasard commençant par une lettre tirée au hasard également. Nous sommes tous en compétition. Je m'attends à ce que Mme soit vraiment en compétition avec ses enfants comme je l'ai déjà observé avec des parents immatures. Je tourne la carte sur laquelle est inscrite la catégorie, et ensuite la lettre. Mme répond aussitôt la carte retournée. Je ne suis pas surpris, mais attends la suite. (Extrait du journal de recherche, avril 2010)

Une intervention pour essayer de convaincre Mme qu'elle doit mettre ses besoins de côté aurait été mal avisée. Malgré que je fasse l'hypothèse que ce soit ce dont ils aient besoin pour provoquer un changement, je dois mettre mon hypothèse de côté, ainsi que mon besoin de prouver que « je sais » pour attendre ou créer de l'ouverture chez cette mère par le biais d'expérience positive.

4.5.1 L'expérience positive

En voyant les membres s'amuser, j'observe autre chose que les conflits dont il est question pendant l'entrevue. Cela me confirme qu'ils sont capables d'autre chose et que le changement est possible. En ayant du plaisir, la famille peut également faire ce constat surtout si elle n'en a pas eu depuis longtemps. Je reprends l'extrait de la mère avec ces deux enfants où je l'ai laissé pour démontrer un exemple :

[...]Deux nouvelles cartes sont dévoilées. Cette fois il y a un silence et c'est François qui donne une bonne réponse. Un troisième tour commence, long silence. Je mets fin à l'attente en donnant une réponse. Annie nomme que les catégories sont difficiles et remporte le tour suivant. Je suis content pour elle et je m'inquiète un peu que le jeu soit trop difficile pour elle. Je vérifie l'âge indiqué sur la boîte. 8 ans, ça devrait être bon pour elle. Deux autres cartes sont tournées, les joueurs cherchent en fixant la lettre. Nous cherchons un nom de ville qui commence par « i ». Je retiens ma réponse et lève le regard vers Mme.

Elle me regarde toute souriante. Ce sourire me dit, « moi je sais ». Je lui souris aussi. Mon sourire veut dire autre chose, je suis content de voir qu'elle a ajusté sa stratégie pour les enfants. Je suis fier d'elle et aussi un peu rassuré. À chaque nouveau tour, je la regarde et je retrouve ce même sourire enfantin. Elle laisse la chance aux enfants de trouver, mais je crois qu'elle tient à être reconnue. Il y a une complicité entre nous. Elle donne quelques autres réponses et moi de même. À un moment, elle complète la réponse que sa fille avait commencée incapable de la terminer. Je place la carte entre elles pour signifier qu'elles ont le point tous les deux. Mme est d'accord et Annie contente. La partie se termine sur une victoire des filles. C'est le point commun qui fait la différence. François se rallie à moi en me donnant ses cartes et ajoute que nous avons gagné aussi. Tout le monde se serre la main lorsque je rappelle à tous de féliciter les gagnantes. (Extrait du journal de recherche, avril 2010)

Cette rencontre se termine sur une note positive. Mme et les enfants ont eu du plaisir. Cela signifie qu'une partie de la tension qui règne dans la maison par rapport aux conflits a pu être évacuée. Tous les trois regagnent confiance qu'ils sont capables d'atteindre une certaine harmonie entre eux. Des liens se sont réparés, des complicités recrées, une expérience commune a été partagée. La famille se refait une réserve de patience, de tolérance, d'affection.

Le fait de déléguer le contrôle à une personne externe à la famille peut aussi contribuer à diminuer la tension. En animant le jeu, je deviens le représentant de l'autorité et applique les règles. De façon générale, les enfants se conforment mieux en présence d'un visiteur et démontrent ainsi qu'ils sont capables de respecter l'autorité. Mme se retrouve temporairement soulagée de la charge de responsabilité et d'autorité. Elle peut donc concentrer son énergie à s'amuser avec ses enfants et profiter du moment puisque j'assure l'encadrement.

Le jeu est également une opportunité d'être un modèle pour les parents. L'application des règles et les interventions moins menaçantes en contexte de jeu deviennent des exemples pratiques de ce qui est discuté avant.

Nous jouons à *Jungle speed* et c'est plutôt agréable. Ils sont spontanés et s'amuse. L'ambiance est au mieux depuis mon arrivée. Pendant le jeu, je

demande à Sébastien pourquoi il est concentré et agréable. Je lui souligne que j'apprécie vraiment jouer avec lui dans ces conditions. Je lui demande de réfléchir pourquoi il n'a pas la même attitude dans ces deux contextes. Il ne sait pas quoi dire. Je précise à Mme que je n'avais pas réfléchi à mon intervention, mais je viens de faire ce que je lui proposais plus tôt, c'est-à-dire de nommer mon mécontentement, mais mon appréciation aussi lorsqu'il y a lieu.

Réflexion

Sébastien est irritant et fait tout pour l'être. Ça fonctionne puisque son comportement m'achale vraiment. Pendant le jeu par contre, il est aussi présent et engagé que sa mère et son frère. (Extrait du journal de recherche, août 2010)

Le jeu fournit à l'adulte une occasion de rejoindre l'enfant de façon inconditionnelle (De Grave, 1996). Tous les adultes ne s'accordent pas autant de liberté, mais il n'en demeure pas moins que les rôles peuvent s'estomper un court instant. Il peut en être de même pour l'intervenant vers la famille. Les deux se rejoignent dans un lieu où il y a moins d'attentes et de contraintes. « Si le jeu est essentiel, c'est parce que c'est en jouant que le patient se montre créatif. » (Winnicott, 1975 p. 109) L'expérience positive fournit alors un contexte idéal pour que la famille se déploie et ose faire différemment.

4.5.2 L'émergence du potentiel

Dans l'extrait de la page 89, j'interprète le sourire de Mme comme un sentiment de compétence qui la satisfait et la rend heureuse. Contrairement à son rôle parental où elle semble démunie et en manque de moyen, le jeu lui offre un contexte différent où son autorité n'est pas menacée et où elle n'est pas obligée de lutter pour s'imposer comme elle le fait dans l'extrait de la page 67. « Le jeu est un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences, mais aussi à la découverte des autres » (France Baie 2009. p.3). Je reprends cette citation pour souligner que l'adulte également peut, à travers le jeu, redécouvrir ses propres compétences et explorer dans un contexte sans risque. Mme est confiante et n'a pas

besoin de prouver qu'elle est l'adulte. La hiérarchie parent-enfant est bien définie, ce qui n'est pas toujours le cas dans leur dynamique.

Nous cherchons un nom de ville qui commence par « i ». Je retiens ma réponse et lève le regard vers Mme. Elle me regarde tout souriante. Ce sourire me dit, « moi je sais ». Je lui souris aussi. Mon sourire veut dire autre chose, je suis content de voir qu'elle a ajusté sa stratégie pour les enfants. Je suis fier d'elle et aussi un peu rassuré. À chaque nouveau tour, je la regarde et je retrouve ce même sourire enfantin. Elle laisse la chance aux enfants de trouver, mais je crois qu'elle tient à être reconnue. Il y a une complicité entre nous. (Extrait du journal de recherche, avril 2010)

Dans cet extrait, Mme démontre qu'elle a les capacités de mettre ses besoins de côté ou de les passer sous silence pour laisser la place aux enfants. Le contexte de jeu offre cette expérience partagée qui pourra être utilisée comme exemple lorsque nous parlerons de la discipline. Reproduire une situation, dans ce cas-ci l'exercice du rôle parental, dans un contexte différent de la vie quotidienne amène Mme à retrouver des stratégies qu'elle possède, mais qu'elle peine à utiliser lorsqu'elle est émotionnellement impliquée. Ce qu'elle fait pendant le jeu m'indique qu'elle a le potentiel de le faire dans un autre contexte et idéalement elle en prend conscience elle-même. « Le jeu permet d'être inventif, créatif et de mieux comprendre les situations de notre vie courante » (Baie, F. 2009. p.12).

Ce qui m'encourage à croire que les familles ont le potentiel nécessaire pour se sortir de l'impasse est qu'ils sont eux-mêmes à la source du malaise exprimé. « Un système ne peut se poser que des problèmes qu'il est capable de résoudre » (Ausloos, 1996). Ausloos paraphrase Piaget et ajoute : « *Chaque fois que vous comprenez le problème d'une famille, vous l'empêchez de le découvrir* » (Ausloos, 1996). À partir de là, il revient à l'intervenant de faire en sorte que la solution leur apparaisse et non pas d'essayer de convaincre la famille de la réalité qu'il perçoit. Il faut d'abord accepter que la famille possède ce qu'il faut pour retrouver son équilibre. Il faut ensuite se percevoir comme un outil pour la famille.

Dans le chapitre sur les concepts clés, je cite Winnicott lorsqu'il explique qu'il y a une « aire » qui n'est ni celle du patient ni celle du thérapeute. Je crois que mon processus

de recherche m'a amené à visiter cette aire. Suite aux réflexions sur mon journal de recherche et aux exercices de praxéologie, j'ai pu comprendre que la troisième aire, ou les deux se rencontrent était très peu investie. Cette aire nouvelle que je découvre me permet d'exister avec la famille. Il ne s'agit plus d'un face à face où chacun parle à son tour, mais bien d'un tout, d'un espace empli d'interactions vécues et ressenties. Cette aire de rencontre va au-delà de l'intervenant qui visite une famille. Il devient le système thérapeutique appelé à se déployer, à produire quelque chose de nouveau à partir d'un potentiel renouvelé par l'ajout de l'intervenant et d'un contexte différent.

CONCLUSION

Dans ce chapitre il a été question de ma façon d'entrer en relation, de mes modèles relationnels et d'intervention, de ma zone de confort, de l'angoisse que peut provoquer une entrevue et du système qui est amené à changer.

Il a été démontré en début de chapitre que j'ai beaucoup de difficulté à être centré sur ce que je vis et à ressentir ce qui se passe en moi et autour de moi. J'ai tendance à investir la logique plutôt que les sentiments. Cela peut s'avérer pratique lorsqu'il est question d'évaluer une dynamique familiale, de déterminer des stratégies d'intervention ou d'éviter des jugements inopportuns. Toutefois, lorsqu'il est question de la souffrance réelle des personnes ou de ce qui est vécu dans l'action, le fait d'avoir de la difficulté à le reconnaître peut être handicapant.

Il a aussi été démontré que la donne change lorsque je suis en situation de jeu avec les familles. Je suis plus près de mon vécu et plus enclin à ressentir ce qui se vit dans l'action par les participants. Les extraits du journal de recherche ont mis en lumière cet aspect parce qu'on retrouve plus de détails sur mes pensées et sentiments éprouvés en situation de jeu qu'en contexte d'entrevue.

Cette façon d'être vient de la relation que j'avais avec mon père pendant mon enfance et mon adolescence. Le modèle relationnel que j'ai développé avec lui était basé sur le faire avec. C'est par le biais d'une tâche commune que nous étions en lien sans quoi les échanges étaient moins présents. C'est sans doute sur ce modèle que j'ai construit mon modèle d'intervention, c'est-à-dire que le partage d'une expérience m'aide à entrer et à être en relation. Le jeu est devenu un facilitateur pour créer des liens avec la famille.

Dans mes nouvelles relations, j'utilise la provocation et les familiarités lorsque je ne sais pas comment aborder quelqu'un. Cela me laisse l'impression que la relation est bien établie sinon je ne sais pas comment faire et je me sens maladroit. Dans le cadre de mon travail, il m'arrive de tomber sur des personnes comme moi et je me retrouve alors bien démuni. Le jeu me sert à créer une zone de confort où il m'est plus facile de créer les contacts et d'être en relation comme le démontrent deux extraits présentés dans ce chapitre.

L'expérience que j'ai acquise à l'aide de mon journal m'a amené à faire une réflexion dans l'action et à constater que si le jeu peut m'aider à me centrer sur mon vécu, il peut aussi m'aider à m'en couper. Le jeu m'aide à faire baisser la tension du système, en l'occurrence la mienne, en fin de rencontre en passant un temps agréable avec la famille comparativement à la période d'entretien où nous discutons de malaises, d'irritants et d'insatisfactions. L'analyse praxéologique que j'ai présentée dans ce chapitre montre que le jeu représente une zone de confort où je cherche à fuir lorsque je me retrouve en situation inconfortable. Au lieu de chercher à rester et à suivre le malaise des gens ou le mien, je cherche à me couper de mes sentiments.

Enfin, dans ce chapitre, il a été question du potentiel de la famille qui peut se déployer. Les membres du système peuvent vivre une expérience positive que procure le jeu. Cela peut s'avérer rassurant et apaisant en situation de conflit. Le jeu offre également un contexte qui est moins menaçant que la réalité. Il est possible d'y expérimenter de nouvelles façons de faire et d'être et ainsi pratiquer certaines habiletés sociales ou plus précisément dans ce cas-ci exercer un rôle familial.

À partir de cette analyse, il est maintenant possible de répondre à la question de recherche en reprenant, en conclusion, chacune des sous-questions.

Conclusion générale

*On peut en savoir plus sur quelqu'un en une heure de
jeu qu'en une année de conversation.*

(Platon)

L'autoformation ne représente pas une simple acquisition de nouveaux savoirs, mais un long processus pendant lequel les savoirs formels, les savoirs d'actions et les savoirs existentiels sont examinés, croisés, analysés et mis en commun pour être intégrés par le praticien-chercheur. Il s'agit d'un travail qui transforme autant la pratique que le praticien lui-même. C'est le processus en soi qui est formateur. Tout au long de la démarche, les savoirs croisés prennent un sens nouveau qui sert de base pour renouveler et transformer la pratique. Voilà donc en conclusion de mémoire, le processus de ma recherche ainsi que le sens qui en a émergé et qui a transformé ma pratique et l'intervenant que je suis.

LA PROBLÉMATIQUE

Le désir de me former est sans contredit à la base de ce processus de recherche. Contrairement aux formations classiques que j'ai suivies dans mon parcours professionnel (DEC en éducation spécialisée, thérapie familiale et autres), j'ai voulu cette fois-ci faire autrement en optant pour l'autoformation. J'ai donc choisi la maîtrise en études des

pratiques psychosociales pour me donner l'occasion d'étudier ma propre pratique. Les premiers séminaires de cours m'ont servi à identifier de quoi serait fait le fil conducteur de cette recherche formation. On proposait alors de choisir un élément de pratique professionnelle qui était insatisfaisant ou qui posait un problème non résolu. Ma pratique était (et est toujours) imparfaite cela va sans dire, mais mon questionnement à ce niveau demeurait stérile. J'avais envie d'explorer un élément de ma pratique qui au contraire était très satisfaisant et qui me semblait stimulant à explorer parce qu'il comportait une part d'inconnu. C'est pour cette raison que j'ai choisi comme sujet de recherche l'utilisation du jeu de société dans mes interventions familiales.

Il faut rappeler que ma formation de base est en éducation spécialisée. On nous enseigne principalement des techniques d'intervention pour des clientèles en difficulté d'adaptation. On y apprend à utiliser le vécu quotidien comme contexte d'intervention afin d'amener les individus vers une plus grande autonomie. Partager le vécu signifie de faire les tâches et effectuer ou superviser les routines avec les personnes aidées, cela signifie également être au plus près de l'expérience de notre sujet, à peu près sans distance. J'ai pu expérimenter ce type d'intervention pendant plusieurs années notamment à la Commission scolaire Deschenes et particulièrement au Centre jeunesse de Lanaudière au campus de Saint-Donat. Pendant ces premières années de pratique, une particularité de l'intervention, retenue de ma formation en éducation spécialisée, m'interpelait toujours et continuait de se développer, l'implication de la famille dans l'intervention auprès des enfants. À ce sujet, j'ai toujours recherché ce type d'intervention au point de choisir un milieu professionnel en fonction d'y avoir la possibilité de travailler avec les familles. Mes croyances m'ont amené à quitter la Commission scolaire Deschenes parce que j'avais mis mon retour en poste conditionnel à pouvoir travailler avec les familles. Face au refus de la direction, j'ai quitté la commission scolaire pour rejoindre le Centre jeunesse Lanaudière où j'ai pu expérimenter avec l'intervention familiale. Cette expérience, enrichie d'une formation en thérapie familiale, a consolidé mes convictions au point de quitter le Centre jeunesse pour rejoindre les CSSS Thérèse de Blainville et des Sommets par la suite, où je travaille avec les familles à temps plein.

C'est à cette époque que j'ai commencé à inclure des jeux de société en fin d'entrevues avec les familles. J'en retirais beaucoup de plaisir et je constatais que les familles en tiraient quelque chose aussi. J'appréciais beaucoup cette façon de faire, jusqu'au jour où j'ai commencé à me questionner sur ces moments intenses que je passais avec les familles. En fait, l'éducation spécialisée m'avait formé à utiliser le « faire avec » pour intervenir, ce qui était complètement absent de mon nouveau contexte de travail. À mon entrée en fonction en CSSS, il y a eu une période d'adaptation que j'ai attribuée à ce nouveau contexte, mais qui était aussi due au changement de mode d'intervention : « faire avec » par opposition à la technique de l'entrevue. Le « faire avec » dans lequel j'étais confortable avait complètement disparu. J'éprouvais une certaine difficulté à m'adapter au nouveau mode d'intervention. Cette difficulté s'est tranquillement estompée lorsque j'ai commencé à jouer avec les familles.

LE SENS SINGULIER DU JEU POUR L'INTERVENANT

Si la période d'adaptation s'est résolue par l'inclusion du jeu de société dans mes interventions, c'est qu'il y avait un malaise non identifié. Lorsque j'ai commencé à intervenir en mode d'entrevue auprès des familles, je savais en quoi consistait mon rôle, mais le cadre de l'intervention n'était pas aussi clair. Considérant que le contexte de l'entrevue en CLSC est très différent du « faire avec » que l'on retrouve en Centre jeunesse et dans les écoles et considérant mes aptitudes personnelles, j'avais de la difficulté à créer des liens avec les membres de la famille. L'entrevue représente une heure à une heure et demie de discussion en face à face avec la ou les personnes aidées, comparativement au partage de vécu qui représente de sept à huit heures d'activités quotidiennes passées avec la personne en difficulté. Je n'étais pas préparé au contraste que peuvent représenter ces deux modes d'intervention différents. J'avais un certain malaise à adopter la posture de l'intervenant qui fait des recommandations alors que c'était mon rôle. Ce n'était plus à moi de « faire avec », mais aux parents et je devais les supporter dans leur rôle d'éducateur.

J'avais l'impression qu'il fallait qu'il y ait un échange, un partage pour qu'ils apprennent à me faire confiance. Pendant environ une heure, ils me parlaient de leur intimité familiale alors que j'étais un étranger. J'avais besoin de leur donner quelque chose de moi pour rétablir l'équilibre et me sentir plus à l'aise de leur faire des propositions par rapport à leurs façons de faire. Ce problème n'a jamais été identifié, car le jeu s'est présenté comme une solution puisqu'il me permettait de leur partager quelque chose. J'aime les jeux de société et je joue beaucoup dans ma vie personnelle. Avec le jeu, j'avais l'impression de livrer une partie de moi. Le jeu a ainsi trouvé un sens en remplaçant le « faire avec » et le partage d'expérience utile à l'éducateur pour aller vers les autres.

Aller vers les autres, c'est entrer en lien, cela implique aussi de laisser les autres venir vers soi et de les accueillir dans ce qu'ils sont et ce qu'ils vivent. Or, j'avais beaucoup de difficulté à percevoir la souffrance derrière le discours. Je ne les accueillais qu'à moitié, ce qui restreignait l'aide que je pouvais leur apporter. Mon aide était principalement centrée sur l'action et sur l'aspect technique de la dynamique. Jusqu'à quel point devais-je écouter et supporter plutôt qu'éduquer et encadrer? Sans me poser clairement la question, c'était une partie du malaise que je vivais.

Une autre part du malaise était ma propre difficulté à ressentir mon vécu. Théoriquement, je savais que l'intervenant fait partie du système thérapeutique, mais je n'arrivais pas à me laisser imprégner par le vécu du système, c'est-à-dire par ce qui se vivait en moi et autour de moi pendant l'intervention. Lors d'un exercice dans le cadre d'un séminaire de maîtrise, j'ai dû me rendre à l'évidence que j'ai de la difficulté à identifier ce que je ressens en temps réel. Il fallait décrire une intervention en deux colonnes, soit le verbatim et le ressenti. J'ai été bien étonné de me retrouver devant une colonne « ce que je pense et je ressens » presque vide. Les maigres commentaires qui s'y trouvaient étaient des réflexions, de la logique, de la froideur intellectuelle. Pourtant, je sais que malgré que je sois très peu expressif, je suis loin d'être insensible. J'ai donc choisi de me prêter à un exercice, une gymnastique d'écriture via le journal de recherche pour me remémorer ce que j'avais ressenti lors des entrevues avec les familles. L'auto-explicitation me permettait de

revivre les moments passés avec les familles et me donnait le temps de me relier à ce que j'y avais ressenti. En fait, la partie de l'entrevue où nous discutons de difficultés et de stratégies était tout de même assez pauvre en émotions, mais la période de jeu, par contre, était décrite comme une expérience plus affective. À l'écriture de mon journal, je prenais conscience de mes sentiments par rapport à l'entrevue en général malgré que je ne l'aie pas conscientisé sur le moment. Par contre, je me souvenais très bien avoir vécu toute sorte d'émotions pendant la période de jeu. En plus de l'expérience que je partageais avec eux, le jeu m'offrait une façon d'être différente de ce que je suis lorsque je prends la posture de l'intervenant, c'est-à-dire, moins réflexif, et plus près de ce que je ressens. Ce qui, en soi, ne peut être qu'aidant pour établir des liens.

En somme, la solution s'est présentée avant même que le problème soit défini, mais la question n'a pas été bouclée pour autant. Le jeu est venu combler une double difficulté que j'éprouvais sans le savoir, soit : entrer en relation avec les autres et me relier à moi-même. Le jeu représente donc un outil que j'utilise à des fins personnelles, c'est-à-dire pour m'aider à me relier à moi-même et aux autres. Il est également utilisé comme stratégie professionnelle. En jouant avec les familles, j'ai constaté que le jeu procure une expérience positive bénéfique à la famille de différentes façons. Il en sera question plus loin dans le texte.

Le sens du jeu étant clarifié, une nouvelle question se posait : d'où vient la nécessité d'utiliser un prétexte (espace transitionnel) pour entrer en relation avec l'autre?

L'UTILISATION DU JEU ET LE LIEN THÉRAPEUTIQUE

Comme il a déjà été mentionné, le jeu est venu combler une difficulté que j'éprouve à entrer en relation. L'utilisation du jeu pour m'aider à le faire ressemble beaucoup au modèle relationnel que j'ai appris avec mon père. Comme il a été démontré dans l'analyse de mon récit de vie, la relation avec mon père était basée sur le « faire », sur le côté

technique et logique des choses. Je ne savais jamais comment il se sentait et il démontrait très peu d'émotions et de réactions face aux événements. J'ai donc appris à être en relation par le biais d'une tâche ou d'une raison quelconque. C'est un modèle relationnel qui peut s'avérer utile lorsque vient le temps de garder une distance psychologique, mais qui peut s'avérer handicapant lorsqu'il faut reconnaître l'aspect affectif de ce qui est dit.

Deux qualités que l'intervenant doit posséder pour établir un bon lien thérapeutique sont, entre autres, l'écoute empathique et l'authenticité (Rogers, 1957 dans Boutin, 2005). L'écoute empathique est une façon de valider le vécu de l'aidé non pas seulement en reformulant ce qui a été dit, mais en reconnaissant la part affective du message. Toutefois, comment un intervenant peut-il reconnaître les émotions contenues dans un message s'il n'est pas à même de reconnaître les siennes? Quant à l'authenticité, il s'agit du même principe. Comment l'intervenant peut-il se montrer tel qu'il est, s'il ne sait pas de quoi il est fait? Lorsque je me coupe de mes sentiments, par souci d'efficacité, il devient difficile d'être authentique. C'est à ce moment que le jeu fait son œuvre. Le jeu tel que je l'emploie représente un espace transitionnel (Winnicott, 1975) pour échapper à la logique, ma réalité intérieure, pour rejoindre la réalité extérieure, relation empathique avec la famille. C'est donc dire qu'en situation de jeu, j'échappe à la logique et à la réflexion pour me relier plus facilement à ce que je vis et par le fait même à ce qui est vécu par les gens autour de moi. Je délaisse une partie du rôle d'intervenant logique et stratégique pour faire de la place à la personne affective qui veut s'amuser et entrer dans une relation empathique et authentique avec les autres. Dans un contexte plaisant, je me permets d'être plus près de mes émotions, de les vivre et de percevoir ceux des membres de la famille. En me rapprochant de moi-même, je me rapproche des familles puisque je deviens plus authentique et par le fait même mieux disposé à une relation empathique.

PRATIQUE TRANSFORMÉE, NOUVEAUX SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

L'écriture régulière du journal de recherche m'a emmené à me centrer de plus en plus sur mon vécu. L'écriture étant toujours décalée de quelques heures, j'arrivais de mieux en mieux à ressentir ce que j'avais vécu sur le moment. Après avoir rédigé l'entretien, j'observais ma pratique pour la critiquer, la juger et en faire une première analyse. Ce faisant je me suis souvenu des travaux faits pendant les séminaires de maîtrise qui corroboraient l'impression générale qui se dégageait de cette première analyse. Ce processus de recherche s'intégrait petit à petit jusqu'à ce que j'en arrive à me relier à moi-même pendant une entrevue et qu'il en résulte une réflexion dans l'action (p.83). L'analyse et les réflexions sur cette intervention particulière ont contribué au changement qui continuait de s'effectuer dans ma pratique. C'est peu de temps après cette partie de la recherche que j'ai constaté que ma pratique se transformait petit à petit.

Aujourd'hui, il m'est plus facile de me relier à moi-même et aux autres lorsque je suis en entrevue avec la famille grâce à l'expérience que j'ai acquise avec mon journal de recherche, bien que cela reste un aspect à développer. Ma pratique est transformée parce que je suis maintenant conscient de ma difficulté et que je peux aussi en prendre conscience pendant l'intervention. Lorsque je me retrouve devant une impasse et je ne sais plus quoi penser ou faire, j'ai compris que c'est le signal qui m'indique que je suis « piégé » dans la logique. Je prends alors le temps de me centrer sur ce que la situation me fait vivre et je peux reprendre l'intervention en utilisant cette nouvelle information comme une hypothèse qui s'insère dans la dynamique familiale.

Je prends également plus de temps pour me centrer sur le vécu des membres de la famille et je prends le temps de nommer mes impressions afin de reconnaître ce qui m'est dit. J'accorde plus d'importance à cet aspect de l'intervention qu'à la recherche de solutions. Reconnaître leur souffrance, leurs difficultés est aussi une façon qui m'aide à entrer en lien avec eux. Cette transformation de ma pratique a pour effet que je recommande beaucoup aux parents de prendre le temps de s'arrêter pour reconnaître ce que

vivent leurs enfants. Les adultes ont tendance à banaliser les difficultés d'enfants. Il demeure que l'enfant considère que ses difficultés sont très importantes et prennent beaucoup de place dans sa vie. Que ce soit par manque de temps ou parce qu'ils ne les prennent pas au sérieux, les adultes s'arrêtent très peu à comprendre la réalité de l'enfant tel qu'il la perçoit avec ses yeux d'enfant. Pourtant, une fois que je le mentionne et propose aux parents d'y prêter l'attention nécessaire, les parents reconnaissent l'évidence. Plusieurs de mes interventions portent désormais sur ces deux aspects à la fois simples et compliqués pour certains parents; avoir du plaisir en jouant avec les enfants et reconnaître ce qu'ils vivent en leur offrant une écoute attentive et intéressée. Une fois que ses deux conditions sont présentes, il est impressionnant de voir à quel point la dynamique familiale s'améliore.

Pour revenir sur l'utilisation du jeu comme stratégie d'intervention, j'aimerais revoir de quelles façons il est bénéfique pour la famille. Premièrement, il représente généralement une expérience positive qui rapproche les membres de la famille. Ce rapprochement fait baisser la tension entre eux et améliore la communication. Deuxièmement l'expérience positive que procure le jeu les rend plus créatifs dans leur recherche de solution. Et enfin, le contexte du jeu sert aussi de modèle d'encadrement pour les parents.

Lors de mes entrevues avec les familles, nous discutons de différents problèmes et tensions qu'ils vivent au quotidien. Évoquer les sources de frustrations et de conflits peut faire augmenter la tension pendant l'entretien. Lorsque c'est le cas, j'éprouve une certaine crainte à quitter la famille en ne sachant pas comment les membres vont réussir à gérer ce que j'ai provoqué. Encore une fois, le jeu en fin de rencontre fait son œuvre. Passer d'un état où les membres de la famille sont à couteaux tirés puisque nous avons soulevé divers mécontentements de chacun, à un état où ils pourront recommencer à échanger et à communiquer avec une charge émotionnelle moins élevée puisqu'ils auront eu du plaisir ensemble. En période de crise ou de conflits, les émotions négatives peuvent prendre une grande place. Il est rassurant pour les membres de la famille de se rappeler qu'ils sont capables d'avoir du plaisir ensemble particulièrement s'ils n'en ont plus depuis longtemps.

Pendant la période de jeu, l'adulte quitte temporairement son rôle pour rejoindre l'enfant dans son univers. Il quitte en même temps l'univers de la logique pour entrer dans un monde imaginaire où les possibilités sont plus grandes. Il n'est plus un adulte responsable, mais un personnage aux capacités spéciales ou un joueur à la poursuite d'un but complètement futile dans sa vie, mais ô combien important l'espace de cet instant. Ou encore, l'adulte qui ne trouve aucun défi dans un jeu pour tout-petit adaptera son intensité et sa compétitivité pour laisser à l'enfant des chances de gagner. Le jeu devient alors un terrain où la famille peut faire la démonstration de sa capacité, ou de sa difficulté, à innover. On peut observer la spontanéité de chacun et la façon dont elle est encouragée ou étouffée par les autres. Dans ces deux cas, le jeu devient une expérience symbolique transférable dans la réalité et utile pour trouver des solutions de façon créative et innovatrice lors des impasses familiales.

Le jeu offre également un contexte où le parent est temporairement « démis » de ses fonctions pour les remettre à l'intervenant. Le jeu devient un terrain où c'est l'intervenant qui fait connaître les règles lorsqu'il est le seul à connaître le jeu ou qui les rappelle puisqu'il en est l'instigateur et qui prend la responsabilité de les appliquer. Il devient alors un modèle pour les parents. Il intervient selon les situations qui se présentent et offre par le fait même des exemples d'interventions qui peuvent être faites auprès des enfants en termes de discipline. Le parent peut faire l'expérience du jeu toute en observant un modèle d'encadrement sans se sentir menacé dans son propre rôle puisque le contexte du jeu est différent de la réalité même s'il s'en approche.

Cet aspect de la réalité symbolique contribue à résoudre un des paradoxes⁵ du travail de l'intervenant. L'intervenant doit à la fois amener la personne aidée vers l'autonomie en lui démontrant son savoir-faire, ce qui a pour effet pervers de confirmer l'aidé dans son incompetence. L'aspect symbolique du jeu fournit un contexte où l'intervenant applique

⁵ L'intervenant social doit amener son client vers un degré d'autonomie fonctionnelle en fonction de sa réalité personnelle. Pour y arriver, il doit lui dicter quoi faire, comment faire ou des attentes bien précises, ce qui représente une forme de contrôle. Les deux principes s'opposent ce qui crée un paradoxe (Autès, 2013).

son savoir-faire en encadrant le jeu non pas parce que le parent en est incapable, mais plutôt parce que c'est l'intervenant qui propose le jeu et l'initie. L'encadrement du jeu devient un modèle d'inspiration pour le parent et peut être repris dans l'entrevue.

Ce qui est utile au système familial l'est aussi pour le système thérapeutique. L'intervenant profite du fait que la communication est meilleure et que les membres sont plus créatifs au même titre que la famille. De plus, le contexte où il est un modèle d'encadrement est utile pour établir un lien de confiance avec les parents. Il n'entre pas dans la discipline familiale, mais profite de l'occasion pour faire des interventions concrètes et ainsi mettre en application ce qu'il préconise.

Le jeu, lorsque je l'emploie, n'est clairement plus utilisé de la même façon que lorsque je l'ai introduit dans mes interventions. Je suis maintenant conscient des aspects où il peut m'être utile et je l'utilise avec des intentions bien précises; entrer en lien, faire vivre une expérience positive à la famille ou encore utiliser le contexte symbolique. Le jeu est aussi devenu un outil centré sur les besoins de la famille et non plus seulement comme un objet sécurisant pour l'intervenant. Toutefois, puisque le jeu m'est utile à me relier à moi-même et aux autres, j'aurais peut-être intérêt à revoir ma structure d'entrevue et à débiter par la période de jeu. Le jeu deviendrait alors une sorte d'échauffement affectif pour m'aider à me relier à mon vécu et à ce qui se passe autour de moi dans le moment présent. Qui sait, si cette structure peut m'être utile, elle pourrait aussi l'être pour l'ensemble du système thérapeutique. Il serait intéressant de poser la question dans le cadre d'un prochain sujet d'étude.

Cette recherche m'a permis de transformer ma pratique, mais à la lumière de ces transformations, quel type de professionnel suis-je devenu?

TRANSFORMATION DE MON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Suite à ce processus de recherche et aux transformations qu'a subies ma pratique, je dois avouer que je ne suis plus le même. Pour illustrer ce que je tente d'expliquer, j'utiliserai une phrase entendue d'un grand voyageur à son retour au pays: « Lorsqu'on revient d'un long voyage, personne n'a changé, on n'a pas l'impression d'avoir changé, mais il n'y a pourtant plus rien de pareil. » Je trouve que cette phrase représente bien ce que je vis en fin de rédaction. La ressemblance avec le voyageur est que j'ai vécu un processus où j'ai intégré de nouvelles connaissances et expériences de façon progressive sur une longue période de temps. La différence est que je sais que j'ai changé, encore que je n'en aie pas l'impression. Le défi qui se présente à ce moment-ci est celui d'identifier en quoi ces changements ont opéré sur mon identité professionnelle.

Une chose est certaine, je ne ressens plus le malaise que j'éprouvais en début de rencontre avec les familles. Je peux affirmer que je suis beaucoup plus à l'aise face à mon rôle et à mon cadre d'intervention. Depuis que j'ai pris conscience de l'utilité du jeu dans mes interventions, il a perdu son caractère indispensable. Je n'ai plus besoin de ce prétexte pour entrer en relation. J'ai pris beaucoup de confiance quant à mon rôle et à mes capacités et le fait d'être plus centré sur le vécu des gens crée le lien de confiance réciproque utile à la relation d'aide. Je suis plus en mesure de reconnaître les difficultés et je m'accorde le temps de le faire ouvertement avec les membres de la famille. Depuis que j'ai changé ma façon d'utiliser le jeu dans mes interventions, j'ai développé une certaine patience pour créer le lien. Je suis en mesure de tolérer l'absence de lien lorsque je commence un suivi avec une nouvelle famille, ce qui m'était difficile lorsque j'ai commencé ma recherche. Je n'ai plus besoin d'un contexte particulier pour faciliter la création du lien. J'ai confiance que le lien se crée petit à petit à travers les discussions et les échanges et je laisse le temps faire son œuvre.

Autre aspect qui est différent aujourd'hui dans ma façon d'être avec les familles, je crains moins les tensions émotives et je ne les évite plus. En étant relié à moi-même ou en meilleure posture pour le faire, étant plus patient et confiant que le temps me permettra de créer le lien, je me sens mieux outillé pour faire face aux tensions émotives. Lorsque je me sens dépassé, je sais que je peux utiliser les ressources de la famille pour m'aider à les aider. En prenant plus de temps pour investir la relation et pour laisser la situation évoluer, j'ai l'impression de me rapprocher du rôle de thérapeute et de m'éloigner du rôle d'éducateur. Je suis plus à l'aise pour travailler les relations. J'ose maintenant mettre les outils d'intervention de côté pour me centrer sur ce qui se joue entre les membres de la famille.

En terminant, je suis très reconnaissant de ce que m'a apporté cette recherche au niveau des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être. Je suis satisfait des réponses que ce travail m'apporte quant à ma question de recherche et je suis agréablement surpris qu'il ait alimenté ma curiosité sur l'utilisation du jeu en intervention familiale. J'aimerais transmettre ces nouveaux savoirs et façons de faire à d'autres éducateurs ou d'autres intervenants qui comme moi ont tendance à se centrer sur la tâche. Le travail resterait sensiblement le même, mais à la place d'outiller des parents, je supporterais des intervenants ou de futurs intervenants.

Petit à petit le goût de jouer avec les familles se renouvelle et à partir de maintenant, j'aimerais pousser la réflexion plus loin afin d'associer certains types de jeu avec certaines dynamiques familiales ou certaines dynamiques de système thérapeutique. J'aimerais également trouver une façon de transmettre cet outil qu'est le jeu pour qu'il puisse servir à d'autres intervenants et d'autres éducateurs, qu'ils soient professionnels ou naturels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACKERMANS, Alain et Maurizio ANDOLFI. 1987. *La création du système thérapeutique : l'école de thérapie familiale de Rome*. Paris. Édition ESF. 202 p.
- ANDOLFI, Maurizio. C1982. *La forteresse familiale : un modèle de clinique relationnelle*. Paris. Dunod. 158p.
- ANZIEU, Didier. 1981. *Le corps de l'œuvre : Essais, psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris. Gallimard. 377p.
- AUSLOOS, Guy. 1996. *La compétence des familles: temps, chaos, processus*. Toulouse. Éres. 174 p.
- AUTÈS, Michèl. 2013. *Les paradoxes du travail social*. Paris. Dunod. 327 p.
- BAIE, France. 2009. *Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité?* Dans [www.ufapec.be](http://www.ufapec.be/nos-analyses/0509-les-jeux-a-l-ecole-sont-ils-une-chimere-culturelle-ou-une-realite/), PDF 15p. <<http://www.ufapec.be/nos-analyses/0509-les-jeux-a-l-ecole-sont-ils-une-chimere-culturelle-ou-une-realite/>>. Consulté le 20 avril 2014.
- BARBIER, Jean-Marie. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: P.U.F. 305p.
- BARBIER, René. 1996. *La méthode en recherche-action*. Paris: Éd. Économica.
- BARDIN, Laurence. 2003. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France. 296 p.
- BENOIT, Jean-Claude-C. et Mario BERTA. 1973 *L'activation psychothérapique : induction, direction et réciprocité dans les cures psychologiques*. Bruxelles Édition Charles Dessart, 350 p.
- BOUCHARD, Yvon. 2000. *De la problématique au problème de recherche*. Dans Introduction à la recherche en éducation. Kasenti, T. et Savoie-Zajc, L. Sherbrooke: Du CRP. 350 p.

- BOURASSA, Bruno, Fernand SERRE et Denis ROSS. 1999. *Apprendre de son expérience*. Ste-Foy: Presse de l'Université du Québec. 181 p.
- BOURDIEU, Pierre. 1994. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil. 251 p.
- BOUTET, Danielle. 2010, *L'idée de construction de la connaissance : Différents types de savoirs*. Notes pour le cours PPS 62098. 9p.
- BOUTIN, Mélanie. 2005, *Relation entre l'alliance thérapeutique, la santé mentale ainsi que la satisfaction envers la thérapie au cours d'un processus psychothérapeutique chez l'adulte*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Chicoutimi. Université du Québec à Chicoutimi. 179 p.
- BRUN Patrick, 2003 *Le récit de vie dans les sciences sociales*, Article extrait du dossier n° 188 L'écriture de la vie, Revue Quart-Monde, novembre.
- DAIGNEAULT, Jacques. 2010 Conférence donnée dans le cadre de la maîtrise en études des pratiques psychosociales, Université du Québec à Rimouski, 24 octobre 2010
- DE GREAVE, Sabine. 1996. *Apprendre par les jeux*. Paris: Boeck.
- DELBROUCK, Michel. 2011. *Le lien thérapeutique*. Dans Mieux-être.org. En ligne. <<http://www.mieux-etre.org/Le-lien-therapeutique.html>> consulté le 27 février 2014.
- FAINGOLD, Nadine. 1997. *Entretien d'explicitation*. Dans. Diversifier sa pédagogie. Html: http://francois.muller.free.fr/diversifier/entretien_d'explicitation.htm Page consulté le 11 juin 2009.
- GALVANI, Pascal. à paraître. *Conscientiser l'intelligence de l'agir*. Dans Démarche de recherche en première personne en étude des pratiques psychosociales.
- GALVANI, Pascal. 2009 *L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité*. Dans Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes. sous la dir. de Catherine Guillaumin, Sébastien Pesce et Noel Denoyel, Paris p.37 à 55 L'Harmatan
- GALVANI, Pascal. 2008. *Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche*. En ligne. *Présences* volume 1, <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>, Page consulté le 5 oct. 2011.

- GALVANI, Pascal. 2006. *La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche formation*. Dans *Penser la relation expérience-formation*, Sous la dir. d'Hélène Bézille et Bernadette Courtois, p. 146 -162. Lyon. Chronique sociale.
- GALVANI, Pascal. 2004 *L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles*. *Interaction*, vol. 8 n° 2 Automne. Université de Sherbrooke pp.95-122
- GAMACHE, Francois. 2005. *Le mythe du chevalier ou comment trouver l'être qui se cache derrière son armure de faire*. Mémoire de maîtrise en Études des pratiques psychosociale, Rimouski: Université du Québec.
- GENDREAU, Gilles et collaborateurs. 1993. *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal: Sciences et culture.329 p.
- GINGRAS, Jeanne-Marie. 2000. *Un cas méconnu d'autoformation: Paul Valéry dans ses cahiers*. Dans *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Sous la dir. de Roland Foucher et Mohamed Hrimech. Pp145-161. Montréal: Éditions Nouvelles.
- GORDON, Thomas. 2006. *Parents efficaces. Une autre écoute de l'enfant*. Barcelone : Éditions Marabout.352 p.
- GRONDIN, Jean. 2006. *L'herméneutique*. Paris: Presses universitaires de France. 127 p.
- LACHARITÉ, Carl. et coll. (2005). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire : Nouvelle génération*. Trois-Rivières (Québec) : GRIN/UQTR.
- LE TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. En ligne;
<http://atilf.atilf.fr/>. Page consultée le 12 novembre 2011.
- MICHARD, Pierre. 2005. *La thérapie contextuelle de Boszormenyi-Nagi. Une nouvelle figure de l'enfant dans le champ de la thérapie familiale*. Bruxelles, Édition de boeck. 362 p.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCHIELLI : 2008 *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*: 2^{ième} édition. Paris, Édition Armand Colin, 315p.
- Petit Larousse illustré 1991 Paris, Éditions Françaises Inc. 1690p.
- PILON, Jean-Marc. 2005 *L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action*. Dans *Formation des adultes aux cycles supérieur; Quête de*

savoir, de sens ou de compétence. sous la dir. de LANDRY, Carole et Jean-Marc PILON Presse de l'université du Québec. 216p.

SCHÖN, Donald A. 1994. *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Les éditions logiques Inc. 418 p.

SCRAIRE, Mathieu. 2007 *L'événement de la compréhension et la tâche herméneutique selon Hans-Georg Gadamer*. Dans Vérité et méthode. En ligne Revue Phares vol. 7. http://www.ulaval.ca/phares/vol7-07/texte13.html#_ftn2#_ftn2. Page consulté le 18 septembre 2011.

ST-ARNAUD, Yves. 2001. *La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme*. En ligne Recherche et Formation N° 36. http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web/fascicule.php?num_fas=250.

ST-ARNAUD, Yves 1999. *Le changement assisté : compétence pour intervenir en relations humaines*. Gaétan Morin, Boucherville 224p.

ST-ARNAUD, Yves. 1992. *Connaître par l'action*. Presse de l'université de Montréal. 111p.

VERMESH, Pierre. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

WHITAKER, Carl. 1998. *Les rêveries d'un thérapeute familiale*. Édition ESF, 253 p.

Wikipédia. 2011. Herméneutique. Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Html. En ligne <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Herm%C3%A9neutique&oldid=95931842>. Page consultée le 3 septembre 2011.

WINNICOTT, Donald W. 1975. *Jeu et réalité*. Paris : Galimard. 275p.