

Rapprocher les mondes de la recherche et de l'intervention sociale : quels processus médiateurs?

Catherine Bélanger Sabourin, Doctorante

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Joëlle Morrissette, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article présente les résultats d'une analyse inductive secondaire de la pratique de terrain d'une étudiante-chercheuse. L'analyse des auteures met en relief les processus médiateurs qu'elle mobilise afin de rapprocher les mondes de la recherche et de l'intervention sociale. Adossée au modèle théorique de la recherche collaborative, cette démarche doctorale se réalise avec un groupe d'intervenants sociaux de divers organismes, tous impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité. Le codéveloppement clinique (CC) permet d'aborder avec eux la complexité de leur pratique à partir de situations d'intervention qui les questionnent. Trois processus médiateurs mobilisés en CC ont été identifiés par induction analytique : 1) la déconstruction du sens de la situation présentée, 2) la reliance de perspectives impliquées dans la situation et 3) la reconstruction de sens à partir de la situation présentée. Les auteurs les illustrent en s'inspirant d'une situation présentée dans le groupe. Ces processus mettent en relief la manière dont l'étudiante-chercheuse favorise la rencontre recherche-pratique au profit d'une coproduction de savoirs jugés pertinents pour les deux mondes.

Mots clés

RECHERCHE COLLABORATIVE, CODÉVELOPPEMENT CLINIQUE, PROCESSUS MÉDIATEURS, INTERVENTION AVEC LES FAMILLES

Introduction

La recherche qualitative est attentive aux populations en situation de vulnérabilité et favorise l'étude de phénomènes complexes en permettant un rapprochement entre

Note des auteures : Remerciements à Suzanne Mongeau, directrice de thèse, sans qui cette démarche, cette pratique et cet article n'auraient pas été possibles.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série – numéro 23 – pp. 22-39.

L'ENQUÊTE QUALITATIVE AUPRÈS DE POPULATIONS EN CONTEXTE DE VULNÉRABILITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2019 Association pour la recherche qualitative

chercheurs et acteurs sociaux concernés. Notre contribution s'inscrit dans cette perspective en examinant comment une étudiante-chercheuse amène des mondes *a priori* éloignés à se rapprocher dans une visée de coproduction de savoirs autour de situations issues de la pratique. Spécifiquement, nous avons examiné les médiations qu'elle mobilise lors des rencontres de codéveloppement clinique (CC) auxquelles participent des intervenants de divers organismes, tous impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité. Chacune des rencontres porte sur une situation vécue par un intervenant et sur les savoirs qu'elle permet de produire pour les deux mondes (recherche-pratique). Notre analyse inductive a permis de dégager trois processus médiateurs mobilisés par l'étudiante-chercheuse lors des CC : 1) déconstruction du sens de la situation présentée, 2) reliance de perspectives impliquées dans la situation et 3) reconstruction de sens à partir de la situation présentée. Comme nous le verrons, ces processus éclairent en partie la boîte noire de la pratique de ces intervenants et celle de la coproduction de savoirs en recherche collaborative.

Problématique : rapports chercheur-intervenants et soutien clinique à la pratique

La problématique présentée conduit à interroger les rapports chercheur-intervenants dans le champ de l'intervention de proximité avec les familles en situation de vulnérabilité et la position de la recherche dans le soutien clinique à la pratique.

Rapports chercheur-intervenants sociaux : des mondes et des perspectives à rapprocher

En 2006, Dagenais remarquait que les connaissances issues de la recherche étaient peu mobilisées dans les milieux d'intervention sociale et que la dynamique hiérarchique descendante du transfert des connaissances gagnerait à miser davantage sur les savoirs locaux. Cela permettrait de développer des connaissances et des pratiques en phase avec les valeurs des milieux de pratique. Selon Depelteau, Fortier et Hébert (2013), les organismes communautaires ont une approche plus ascendante, démocratique qui mise sur la participation sociale. Ainsi, le traditionnel rapport asymétrique chercheur-intervenants contraste avec les valeurs de certains milieux de pratique en intervention sociale, tout particulièrement avec celles des milieux communautaires et associatifs.

À l'instar de Brousseau (2012) et Gilbert, Lafortune, Charland, Lapointe et Lussier (2013), nous constatons que la recherche s'est peu intéressée à la pratique intervenante dans ces milieux. Les intervenants qui y sont impliqués en proximité avec les familles en situation de vulnérabilité occupent pourtant une position clé à l'interface entre elles et les espaces institués. Dans un contexte d'accroissement des inégalités économiques et sociales, leur pratique médiatrice se complexifie (Chouinard, Couturier, & Lenoir, 2009). La diversification des acteurs impliqués avec les familles et les difficultés des réseaux multisectoriels (communautaire, institutionnel, scolaire, etc.) à coordonner leur action soulèvent des défis de discontinuité, de dédoublement et de

morcellement des interventions (Bourque, 2009). Les divergences de perspectives concernant les situations et la pratique fragiliseraient la réponse aux besoins complexes de ces familles (Savard, Turcotte, & Beaudoin, 2003). Dans ce contexte, la nécessité d'un soutien à la pratique semble faire consensus et s'appuie sur les liens entre le regard posé par les intervenants (sur les familles, les situations, la pratique) et l'issue de leurs interventions (Madsen, 2007; Savard & Turcotte, 2000).

Quant à la position de la recherche vis-à-vis de ces besoins « terrain », elle s'intéresse principalement au développement et à l'évaluation de programmes/approches prenant en considération la complexité des besoins de ces familles et l'implication d'une diversité d'acteurs dans leur vie (Chamberland et al., 2015; Dufour, Clément, Milot, & Léveillé, 2015). Certaines initiatives du milieu académique incluent une dimension de soutien aux acteurs de terrain. Cependant, ce soutien est souvent lié à la mise en place d'interventions spécifiques issues du monde académique.

Ainsi, d'un côté, peu de recherches s'intéressent à la pratique de proximité des intervenants telle qu'ils la conçoivent eux-mêmes; d'un autre, le terrain mobiliserait peu les savoirs issus de la recherche. Comment rapprocher les mondes de la recherche et de la pratique afin de mieux répondre aux besoins complexes des familles en situation de vulnérabilité et des intervenants impliqués avec elles? Comment contribuer à rapprocher les perspectives des divers acteurs impliqués dans leur vie?

Positionnement de la recherche en soutien clinique à la pratique?

Le courant des recherches participatives est en phase avec l'aspiration des milieux d'intervention souhaitant une symétrisation des rapports avec la recherche. En raison de la complexification de la pratique et de l'injonction à la professionnalisation, ces méthodologies se positionnent davantage en soutien à la pratique et proposent des rapports chercheur-praticiens plus égalitaires (Bourassa & Boudjaoui, 2012). Bien que, comme le souligne Doucet et Viviers (2016), certains professeurs d'université s'impliquent dans le soutien aux praticiens en mobilisant des dispositifs d'analyse et de transformation des pratiques (ATP), les connaissances sur la pratique demeurent lacunaires (ex. situations singulières, sens attribué par les praticiens, interactions complexes entre acteurs, etc.) (Araújo-Oliveira, Chouinard, & Pellerin, 2018).

Peu d'écrits au Québec témoignent de la place des chercheurs dans le soutien clinique à l'intervention sociale et des connaissances que produisent ces initiatives. La notion de clinique s'inspire ici de Karsz (2011) : qu'elle soit en contexte d'intervention ou de soutien à la pratique, la clinique s'attache à éclairer des enjeux, des conflits, des impasses et à faire œuvre utile pour les acteurs impliqués dans la situation sur laquelle elle se penche. La clinique implique de se situer au plus près des situations singulières et complexes rencontrées par les acteurs, permettant ainsi d'accéder à la mise en sens et au récit qu'ils en font. La relecture conjointe des situations permet de dégager des enseignements et de nouvelles possibilités.

Nous analysons ici un des positionnements possibles pour la recherche en prenant pour matériau la démarche doctorale de Bélanger Sabourin. Avec des intervenants sociaux de divers organismes d'un même territoire, elle se penche sur le sens des situations impliquant une diversité d'acteurs et de perspectives.

Modèle théorique : la recherche collaborative

La recherche collaborative a des visées médiatrices au sens où elle conduit au rapprochement entre les mondes de la recherche et de la pratique. S'inscrivant dans un large courant de démocratisation des savoirs, elle valorise les démarches d'exploration dans le cadre desquelles s'associent chercheur-praticiens autour de préoccupations communes (Morrissette, 2013). Elle s'éloigne du modèle des sciences appliquées qui propose une vision descendante de la théorie vers la pratique pour se référer à un modèle de science impliquée (Pilon, 2012).

Modèle d'acteur et complémentarité chercheur-praticiens

En plus de mettre de l'avant une symétrisation des rapports, les recherches collaboratives visent la légitimation de l'implication des acteurs de terrain dans la production de savoirs qui les concernent (Desgagné & Bednarz, 2005). Elles s'appuient sur un modèle d'acteurs compétents (Giddens, 1987) en reconnaissant le potentiel réflexif et critique des praticiens qui leur permet d'ajuster leur action en contexte (Morrissette, 2010). Pour cette raison, le chercheur sollicite leur « voix » et leurs savoirs afin d'éclairer un objet de préoccupations mutuelles (Desgagné, 2001). D'une part, il est garant du processus permettant une théorisation collective et une production de savoirs en collaboration avec des acteurs de terrain (Bednarz, Desgagné, Maheux, & Savoie-Zajc, 2012). D'autre part, ces acteurs partagent leur point de vue renseigné sur les situations et débattent du sens de la pratique, ce qui est susceptible d'avoir une portée émancipatoire pour eux.

Critère de double vraisemblance : un guide pour les rapports chercheur-praticiens

Selon le modèle de Desgagné (2001), trois phases balisent la démarche : *cosituation*, coopération, coproduction. À celles-ci correspondent les activités à tenir (processus) et les indicateurs du critère de « double vraisemblance » (Dubet, 1994) selon lesquels les données produites doivent être crédibles et pertinentes pour les mondes de la pratique et de la recherche. Ce critère sert de phare pour réguler la démarche collaborative et favorise la fécondité du travail chercheur-praticiens (voir Tableau 1).

Lors de la phase de *cosituation*, le chercheur et les praticiens s'entendent sur un objet de préoccupations mutuelles et négocient le contrat collaboratif qui se noue autour de la reconnaissance de leurs savoirs complémentaires. Au moment de la *coopération*, un espace réflexif et formatif est élaboré afin d'interroger la pratique à propos de cet objet. Cette activité comporte une double visée de formation (soutien à la pratique) et de recherche (collecte du matériau). Finalement, la phase de *coproduction* pose le défi des doubles retombées attendues pour les mondes académique et pratique. L'intégration des

Tableau 1

L'approche collaborative et le critère de double vraisemblance

Phases de la recherche	Processus	Critère de double vraisemblance (recherche-pratique)
Cosituation	Définition d'un objet de préoccupations communes Négociation du contrat collaboratif	Double pertinence sociale
Coopération	Élaboration d'un espace réflexif et formatif Soutien à la pratique et collecte du matériau de recherche	Double sensibilité du chercheur Double rigueur méthodologique
Coproduction	Présentation de résultats qui relève d'un croisement entre la recherche et la pratique	Double fécondité des résultats

différentes compréhensions (recherche/pratique) permet de favoriser la coconstruction d'un savoir inédit qui résulte du croisement entre ces deux mondes.

Historique et contexte de la démarche

Adossée à ce type de recherche collaborative, cette démarche doctorale s'inscrit dans une collaboration existante depuis 2012. Une demande initiale de la pédiatrie sociale s'adressant à une professeure de l'École de travail social de l'UQAM¹ en a été l'amorce; elle concernait un besoin de soutien clinique interdisciplinaire. Une collaboration s'est progressivement développée avec d'autres organismes du territoire² et a été encadrée par le Service aux collectivités de l'UQAM. Le soutien clinique en groupe, initialement assuré par Mongeau puis par Bélanger Sabourin, a été adapté aux besoins des intervenants et à la spécificité de leur pratique (Mongeau, Bélanger Sabourin, & Vanier, 2017). Maintenant étudiante-chercheuse, Bélanger Sabourin anime mensuellement sept groupes de codéveloppement clinique; six groupes « locaux » avec des intervenants d'un même organisme et un groupe « mixte » composé de huit intervenants des différents organismes partenaires³. Sa recherche doctorale se fait en collaboration avec les participants du groupe mixte.

Codéveloppement clinique (CC) mobilisé dans le cadre de la recherche

Ce dispositif se conçoit comme un espace médiateur au sens où il vise le rapprochement entre des mondes (recherche, pratique), des acteurs présents (intervenants et organismes d'un même territoire) et différentes perspectives présumées d'acteurs absents (famille, école, DPJ, etc.). Sans occulter les autres référents théoriques et cliniques de l'étudiante-chercheuse et des intervenants, le dispositif s'appuie sur des approches rassembleuses : systémique dans l'optique de la complexité (Elkaïm, 2003; Morin, 1990) et narrative (Madsen, 2007; White & Epston, 2003). Selon le contrat collaboratif noué entre les parties, le groupe mixte se penche sur des situations interrogeant les rapports entre les acteurs impliqués. L'étudiante-chercheuse y est garante du cadre et de l'éthique de la rencontre. Bien qu'elle privilégie le questionnement à l'affirmation, elle participe aux échanges et assume une position engagée.

Depuis ses débuts, le CC s'est coconstruit avec les participants. Mongeau s'était initialement inspirée du codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) en l'adaptant au champ de l'intervention avec les familles. Menées par l'étudiante-chercheuse, les rencontres comporte actuellement 11 temps balisés (voir Tableau 2).

En complément à la séance, un récit de la rencontre est envoyé aux participants et, s'ils le souhaitent, un texte en lien avec les thèmes abordés.

Conceptualisation et présentation des processus médiateurs mobilisés

Pour les besoins de cette contribution, nous avons réalisé une analyse inductive afin de saisir en quoi cette démarche de recherche pourrait tendre à rapprocher des mondes et des perspectives. Nous nous sommes intéressées à la manière dont l'étudiante-chercheuse favorise ce rapprochement en CC, c'est-à-dire aux processus médiateurs mobilisés à cette fin. Pour ce faire, lors de nos séances de production de ces analyses, l'étudiante-chercheuse décrivait son action et l'une ou l'autre de ses codirectrices mobilisait des techniques d'explicitation (Vermersch, 2017) en lui demandant par exemple: « *Quand tu fais représenter les personnes absentes par un participant, que fais-tu exactement? Que vises-tu?* ». C'est ainsi que nous avons regroupé plusieurs actions en sous-processus et que nous sommes parvenues à conceptualiser les processus généraux mobilisés par l'étudiante-chercheuse lors des rencontres du groupe mixte : 1) déconstruction du sens de la situation présentée, 2) reliance de perspectives impliquées dans la situation et 3) reconstruction de sens à partir de la situation présentée. Par exemple, pour conceptualiser le processus nommé « reliance de perspectives impliquées dans la situation », nous avons regroupé différentes actions initiées par l'étudiante-chercheuse (la représentation graphique, la première synthèse, l'analyse des résonances, etc.) que nous avons regroupées en trois sous-processus. L'illustration de l'ensemble des processus s'inspire d'une situation présentée par l'un des participants (voir l'Encadré 1).

Tableau 2.

Codéveloppement clinique

Centration	Exercice où les participants identifient une situation concernant la dynamique entre les acteurs
Présentation et représentations	Choix du narrateur et des représentants des absents
Narration	Présentation de la situation, représentation graphique, question/besoin
Clarification	Période de questions où le groupe explore la situation du narrateur, les rapports entre les acteurs impliqués, etc.
Synthèse	-Synthèse d'éléments relevant des dimensions: individuelle, familiale/relationnelle et socioculturelle. Retour sur le besoin/question du narrateur
Voix des absents	Tour de parole aux représentants des absents qui énoncent leur possible définition de la situation
Voies de compréhension et transformation	Échange en vue de soutenir la réflexion et le repositionnement du narrateur
Synthèse	Synthèse des voies de compréhension/transformation Métacommunication sur ce qui a pu se (re)jouer dans le groupe Mise en lumière des liens théorie-pratique mobilisés et de la conceptualisation émergente
Voix des absents et retour au narrateur	Tour de parole aux représentants des absents Retour au narrateur
Enseignements	Écriture de ce que chacun retient pour sa pratique et tour de table
Clôture	Exercice où les participants anticipent sur la manière dont cet enseignement se traduira dans leur pratique

Un enfant (dix ans) fugue de l'école. L'intervenant nomme avoir été interpellé par la direction et par la mère. Il ressent l'urgence de l'école et la pression de la mère afin que la médication de l'enfant soit ajustée. Le personnel de l'école n'arriverait plus à contenir les débordements de l'enfant qui dérangerait son groupe et les classes environnantes. La mère ne peut pas se permettre de mettre en péril son insertion socio-professionnelle étant monoparentale (trois enfants). L'intervenant se demande comment se positionner alors que le personnel de l'école et la mère se montrent insistants et dépassés. Il sent qu'on tente de lui remettre le problème entre les mains. Selon lui, la médication ne serait pas la cause des comportements problématiques de l'enfant. Sans enthousiasme, il envisage une référence en pédopsychiatrie et un signalement à la DPJ. Concevant son rôle comme étant celui de coordonner les interventions, il se demande comment réagir autrement à ces pressions alors qu'il n'a pas accès à l'enfant.

Encadré 1. Pris entre la mère et l'école.

Déconstruction du sens de la situation présentée

Le premier processus médiateur mobilisé engage le groupe à déconstruire le sens initial de la situation présentée afin de mieux cerner ce qui s'érige en obstacles dans la dynamique du système d'intervention. Les sous-processus qui y sont liés concernent : a) la définition de la situation et du positionnement initial du narrateur et b) la distinction des histoires et des perspectives en jeu.

a) Définition de la situation et du positionnement initial du narrateur

Lors de la *centration*, l'étudiante-chercheuse invite les participants à identifier une situation qui les interroge, leurs rapports avec les autres acteurs impliqués et le questionnement qui y est lié. Suivant l'écriture de ce qui a émergé durant l'exercice, le groupe désigne le narrateur et les représentants des absents concernés par sa situation. Lors de la *narration*, l'étudiante-chercheuse convie les participants à écouter ce qui est dit (explicite) et ce qui ne l'est pas (implicite), qu'il s'agisse de la situation, de son contexte, des acteurs impliqués ou de la dynamique entre eux. Comme les autres participants pourraient être tentés d'intervenir, l'étudiante-chercheuse oriente leur attention sur le récit du narrateur; ce qu'il révèle (processus) au-delà de l'exactitude des informations rapportées (contenu). Par exemple, lors de la *narration* de la situation ci-haut mentionnée, l'intervenant hésitait à savoir qui, de la mère ou de l'école, l'avait d'abord interpellé. Dans la représentation graphique initiale, il avait positionné son organisme entre l'école et la mère (voir Figure 1).

Ainsi, son positionnement de départ semblait subsumé à celui de son organisme en tension entre l'école et la mère. Le narrateur a également informé le groupe de la planification d'une rencontre d'urgence avec l'enfant, la mère, la direction d'école,

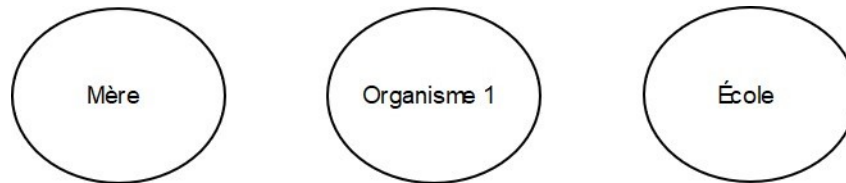


Figure 1. Représentation graphique.

l’enseignante, l’éducatrice scolaire et le médecin. L’étudiante-chercheure l’a ensuite invité à préciser ses attentes vis-à-vis du groupe, ce qui a permis au narrateur de clarifier ses questionnements : comment coordonner les actions en ne partageant pas le point de vue des « partenaires » qui souhaitent augmenter la médication? Comment faire pour se rapprocher de l’enfant?

b) Distinction des histoires et des perspectives en jeu

Au moment de la *clarification*, l’étudiante-chercheure invite les participants à poser des questions leur permettant d’explorer ce qui est connu et ce qui serait pertinent de connaître à propos de la situation. Par exemple, en répondant aux questions, le narrateur a réalisé qu’il n’avait pas eu l’occasion d’entendre la voix de l’enfant, qu’il y avait toujours un intermédiaire entre eux (ex. : directeur, mère). Cette exploration a permis de distinguer certaines histoires racontées par ces intermédiaires, elles-mêmes révélatrices de leur perspective à propos de la situation : un enfant qui fuit ou qui dérange, une école en urgence qui fait pression concernant la médication de l’enfant, une mère épuisée dont l’intégration socioprofessionnelle est compromise par les difficultés croisées de l’enfant et de l’école. Le groupe a pu distinguer certains fils dans la trame narrative de l’intervenant. Par exemple, son organisme est impliqué à la demande du CIUSSS afin de consolider les acquis à la suite de nombreuses interventions de crises; le narrateur est le troisième intervenant de son organisme à être impliqué depuis un an; l’éducatrice scolaire avec qui l’enfant avait un lien privilégié vient de démissionner.

Cette exploration a permis au groupe de s’intéresser à d’autres perspectives à propos de la situation et de l’enfant. Les participants ont appris qu’il avait reçu un diagnostic de trouble d’adaptation par le passé et qu’il y avait actuellement de nombreux changements à l’école puis à la maison. Au-delà des histoires centrées sur les problèmes, le groupe a su que l’enfant fréquentait régulièrement un autre organisme communautaire (aide aux devoirs, activités sportives, etc.) et qu’il y avait un lien significatif, stable et positif avec un intervenant impliqué en proximité avec lui et sa famille.

Reliance⁴ de perspectives impliquées dans la situation

Le deuxième processus médiateur engage le groupe à rapprocher différentes perspectives pouvant être impliquées dans la situation présentée. Pour ce faire, l’étudiante-chercheur

mobilise trois sous-processus : a) l'assemblage des dimensions et des perspectives, b) la décentration et la prise en compte de l'altérité et c) l'identification de ponts entre les acteurs.

a) Assemblage des dimensions et des perspectives

Ce sous-processus s'étaye tout particulièrement sur la représentation graphique et sur la première *synthèse* de l'étudiante-chercheuse qui permettent de lier certaines dimensions et perspectives à propos de la situation présentée. Selon Elkaïm (1989), l'assemblage est « l'ensemble créé par différents éléments en interrelation dans une situation particulière » (p. 157). En tant qu'élément tiers, la représentation graphique permet au groupe de se représenter visuellement le système d'intervention, les différents acteurs et les liens perçus entre eux. Elle est réalisée librement et peut s'inspirer du génogramme et de l'écocarte mobilisés dans les CC locaux (Mongeau, Asselin, & Roy, 2013). Elle convie le narrateur à s'y inscrire en tant que protagoniste et elle invite le groupe à s'y référer afin d'envisager de nouvelles *voies de compréhension et de transformation* à propos de la situation présentée. La représentation graphique révèle bien souvent des points aveugles autrement occultés par le groupe (voir Figure 2).

À la suite du temps de *clarification*, le narrateur a pu modifier sa représentation graphique initiale et poser de nouvelles hypothèses : le roulement de personnel au sein de son organisme a pu rendre difficile la création d'un lien avec l'enfant et contribuer à ce que la mère et l'école l'instrumentalisent. Un participant a réalisé que l'intervenant de l'organisme 2 était le seul acteur stable du réseau formel de l'enfant et qu'il n'avait pas été invité à la rencontre d'urgence.

La première synthèse animée par l'étudiante-chercheuse propose une autre forme d'assemblage selon trois dimensions interreliées : individuelle, familiale/relationnelle et socioculturelle (Onnis & Guzzi, 2013). Cette synthèse participe à la relecture de la situation présentée et propose une réflexion sur la dynamique et les rapports sociaux à l'œuvre entre les acteurs. La dimension socioculturelle abordée par l'étudiante-chercheuse favorise un mouvement de pensée entre les aspects micro et macrosociaux en jeu dans la situation. Ici, elle a interrogé les liens entre les discours professionnels et les rapports entre les acteurs impliqués. En tension d'un côté, un discours dominant où le professionnalisme s'incarne dans la posture d'expert centrée sur l'évaluation des déficits/carences/pathologies et de l'autre, un discours qui se traduit par une posture de collaboration centrée sur les aspirations/ressources/possibilités des acteurs (Madsen, 2007). Le groupe a fait un rapprochement entre la situation présentée et le discours professionnel dominant, c'est-à-dire celui de l'expert en mesure d'évaluer le problème et de guérir l'enfant. Cette dimension donnait un autre sens à l'inconfort du narrateur, à son souhait de référer en pédopsychiatrie et à la manière dont il était interpellé par la mère et l'école. Il semblait y avoir une inadéquation entre différents discours et perspectives concernant son rôle et les actions à poser.

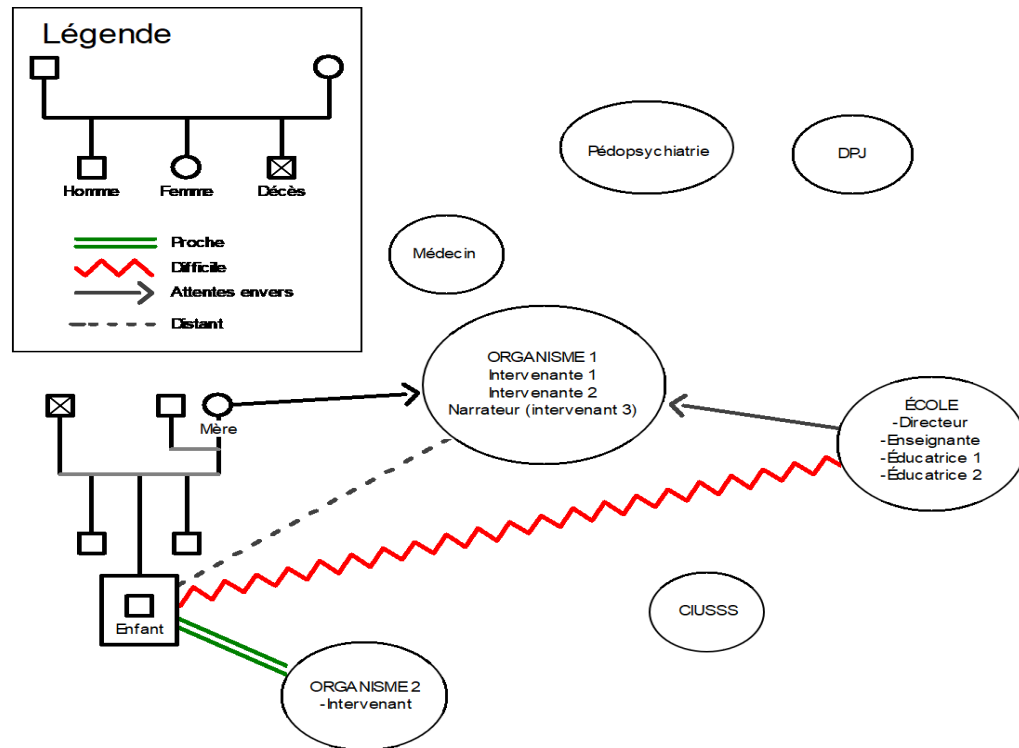


Figure 2. Représentation graphique.

b) Décentration et prise en compte de l'altérité

Ce sous-processus s'appuie sur un levier méthodologique récemment intégré par l'étudiante-chercheuse et qui vise à introduire la *voix des absents* dans le groupe. Certains participants représentent ces acteurs qui, sans être présents, sont directement concernés par la situation présentée (enfant, mère, autres intervenants, etc.). Les participants sont alors invités à se mettre à leur place et à se prononcer en leur nom. L'étudiante-chercheuse favorise ainsi la décentration, la prise en compte des enjeux vécus par l'absent et une intermédiation entre différentes définitions possibles de la situation. Cette façon de faire met l'emphasis sur la pertinence clinique des échanges plutôt que sur les enjeux/préoccupations d'ordre personnels, professionnels ou organisationnels des participants. Les moments où l'étudiante-chercheuse interpelle les représentants des absents permettent au groupe de s'ouvrir à la multiplicité des perspectives intriquées dans la situation.

En donnant une voix aux absents, les représentants ont distingué différents positionnements et perspectives dans la situation : l'enfant en quête d'une place et de liens qui peut se sentir délaissé/incompris; la mère coincée entre ses besoins, ceux de son fils et de l'école; la nouvelle éducatrice scolaire parachutée qui n'arrive pas à avoir accès ni à l'enfant, ni aux informations qui lui permettraient de mieux intervenir; le directeur d'école pris entre le roulement de personnel et le maintien des conditions d'apprentissage qui craint d'être blâmé; le médecin prudent qui serait ouvert à ajuster la médication si d'autres actions sont envisagées afin d'évaluer et de répondre aux besoins de l'enfant. Au moment d'explorer *les voies de compréhension et de transformation*, les participants ont posé l'hypothèse que la perspective de l'intervenant de l'organisme 2 permettrait de nuancer l'histoire dominante centrée sur les difficultés de l'enfant.

c) Identification de ponts entre les acteurs

En ayant distingué différentes perspectives, l'étudiante-chercheure prépare le terrain à la création de ponts entre elles. L'identification de ce qui relie les acteurs entre eux participe au processus général de reliance. Il s'étaye notamment sur l'analyse des résonances, c'est-à-dire les thèmes communs et la fonction de ce qui est vécu pour le système en présence (Elkaïm, 1989). Ici, certains participants ont pu remarquer que le narrateur semblait : comme l'enfant en quête d'une place et de liens; comme la mère coincée par des injonctions paradoxales (répondre au besoin exprimé l'empêche de remplir son rôle/remplir son rôle l'empêche de répondre au besoin exprimé); comme l'éducatrice parachutée en manque d'informations et d'accès à l'enfant; comme le directeur qui craint d'être blâmé et qui peine à exercer son rôle vu le roulement de personnel; comme le médecin qui n'envisage pas la médication comme unique solution.

L'analyse des résonances a également mis en lumière la recherche commune d'une pilule miracle ou d'une intervention miracle qui arriverait à contenir l'enfant. L'étudiante-chercheure a souligné les thèmes liés aux débordements et à l'impuissance, et a proposé de réfléchir à l'idée du narrateur d'interpeller un expert (pédopsychiatrie) ou une autorité sociale supérieure (DPJ). Quelles positions ces nouveaux acteurs seraient-ils invités à occuper dans le système d'intervention? Est-ce que cette démarche s'inscrit dans une dynamique de répétition ou de changement? Le groupe s'est interrogé à savoir si ces démarches n'allaient pas dans le sens d'occulter les ressources et les possibilités qui permettraient aux acteurs en place de mieux contenir ces débordements, qu'il s'agisse de ceux l'enfant, de sa famille ou du réseau formel. Dans un contexte où l'enfant semble vivre de grands bouleversements, certains participants jugeaient contre-productive cette dynamique d'urgence qui appelle à d'autres changements plutôt qu'à un apaisement.

Reconstruction de sens à partir de la situation présentée

Suivant la déconstruction du sens initial et la reliance de perspectives impliquées dans la situation, ce dernier processus engage le groupe dans une reconstruction de sens en

procédant à : 1) la relecture de la situation présentée et au repositionnement du narrateur et 2) la conceptualisation collective et à la formalisation du sens de la pratique.

a) Relecture de la situation et repositionnement du narrateur

Bien qu'il soit transversal, ce sous-processus s'adosse particulièrement aux échanges autour des *voies de compréhension et de transformation* et à la *synthèse* qu'en propose l'étudiante-chercheuse. Ces moments favorisent une compréhension de la dynamique partagée par les acteurs et une prise en compte de la multiplicité des perspectives impliquées. Dans cette situation, le groupe s'interrogeait sur la possibilité de donner une plus grande place à l'enfant et à l'intervenant duquel il est le plus proche, et ce, en préservant leur lien privilégié et en veillant à ne pas « contaminer » cet espace avec l'histoire de problèmes concernant l'enfant.

Lors de la seconde *synthèse*, l'étudiante-chercheuse revient sur les hypothèses coconstruites en groupe. Ici autour de cet enfant qui « se sauve », elle a pu relever que l'urgence ressentie semble étriquer la vision de la situation et les possibilités pour l'action. À la lumière des échanges, elle a proposé de nommer la dynamique du système d'intervention « tu sauves ou c'est ta faute ». Cette relecture a permis au groupe de lier cette dynamique aux débordements qui semblent exercer une telle pression sur les acteurs qu'ils cherchent à se décharger vers l'extérieur, sur un ou plusieurs autres acteurs. Suivant cette *synthèse*, l'étudiante-chercheuse donne la *parole aux représentants des absents* afin qu'ils relèvent ce qui leur semble pertinent pour l'absent représenté. Par exemple, porter intérêt à ce qui est stable et qui va bien (enfant), viser à consolider les interventions en place plutôt que d'interpeller la DPJ (mère), ne pas réduire la situation à un problème scolaire (directeur), rencontrer les acteurs qui connaissent bien l'enfant (éducatrice), développer une vision globale des besoins et répartir les responsabilités (médecin).

Lors du *retour avec le narrateur*, il réalisait avoir été « pris » dans une commande⁵ et happé par la dynamique d'urgence. Il se disait éclairé par les enjeux vécus par les autres acteurs et comptait repenser son action avec eux.

b) Conceptualisation collective et formalisation du sens de la pratique

À différents moments du CC, l'étudiante-chercheuse relève les interventions posées, les compréhensions et les valeurs partagées par les participants quant à leur pratique. Elle se permet également d'injecter du contenu théorique et favorise une montée en conceptualisation à partir des différents savoirs en présence. Ce processus tend à lier les interventions à leurs visées.

Au moment de partager les *enseignements* retenus, l'étudiante-chercheuse demeure vigilante afin que ceux-ci ne se réduisent pas à créer de nouvelles injonctions pour la pratique des participants. Ces enseignements peuvent concerner la spécificité de leur pratique, la dynamique complexe des systèmes d'intervention, les contraintes et les

ressources avec lesquelles ils doivent composer, etc. Par exemple, cette situation a pu révéler un des enjeux dans leurs rapports entre eux et avec les autres acteurs impliqués : celui de participer au processus de marginalisation de leurs propres interventions de proximité. En effet, un participant mentionnait se reconnaître dans la position accessoire/occultée qu'occupe l'intervenant de l'organisme 2 dans le système d'intervention, au sens où la valeur clinique de ses interventions (aide aux devoirs, activités sportives, etc.) ne semble pas reconnue par les intervenants impliqués.

Dès le départ, le narrateur reconnaissait le besoin de coordonner les actions autour de l'enfant, mais il ne voyait pas comment y arriver sans occuper une position privilégiée auprès de lui. Le processus de groupe a permis de repositionner l'angle d'intervention et le sens de la pratique; de la distance relationnelle avec l'enfant comme obstacle à la coordination des interventions, à la médiation entre les différents acteurs et perspectives comme voie pour s'en rapprocher.

Discussion conclusive

Selon la perspective interactionniste de Becker (2010), pour aller « rondement », chaque pratique nécessite « l'action jointe » des acteurs rendue possible par leurs compréhensions partagées et l'emboîtement de leurs perspectives. Dans le champ de l'intervention avec les familles en situation de vulnérabilité, cet angle éclaire la pertinence d'un rapprochement des mondes et des perspectives afin de contrer la tendance à l'action dédoublée et morcelée. Les processus médiateurs présentés visent à mieux appréhender la singularité et la complexité des situations d'intervention et éclairent en partie la boîte noire de la pratique de ces intervenants (ex. : situations singulières, dynamique entre les acteurs, etc.) et de la coproduction de savoirs dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec eux.

Sous un angle plus critique, l'analyse présentée propose un assemblage nécessairement incomplet, et provisoire d'une pratique de recherche en construction. Les processus médiateurs et leur illustration ne sauraient traduire avec exhaustivité cette démarche terrain, ni permettre l'ensemble des médiations envisagées. Cet article présente un récit possible parmi d'autres à propos d'une situation vécue sur le terrain. Ainsi, bien que l'illustration proposée puisse être révélatrice de certaines facettes de la pratique des intervenants, elle peut laisser penser à une injonction supplémentaire à l'action coordonnée sans approfondir le contexte qui restreint le pouvoir d'agir des acteurs impliqués. Aussi, bien que le CC ait le souci d'introduire la voix des familles en situation de vulnérabilité, il importe de poursuivre la réflexion quant aux manières de solliciter leur participation dans les activités de recherche et de formation qui les concernent.

Sous son versant plus engagé (Anadón, 2007), la recherche qualitative permet au chercheur de se positionner en soutien à la pratique dans un rapport de complémentarité avec les acteurs de terrain, et ce, dans une visée de rapprochement entre les mondes

(recherche-pratique). Certaines méthodologies, dont celle du CC, permettent ce type de pratique médiatrice. Possédant une connaissance en contexte des objets de préoccupations mutuelles recherche-pratique, les acteurs de terrain ont une perspective complémentaire à celle des chercheurs. Aussi est-il surprenant que persistent des enjeux de reconnaissance vis-à-vis ce type de démarche collaborative dans certains milieux académiques.

Notes

¹ Suzanne Mongeau, alors professeure titulaire des cours portant sur l'intervention avec les familles.

² Le territoire concerné par le projet comprend deux quartiers voisins de Montréal où l'on retrouve une forte concentration de familles en situation de vulnérabilité.

³ Pour protéger l'anonymat des participants et des acteurs impliqués, nous n'identifions pas précisément les organismes.

⁴ La reliance est un travail du lien qui implique une médiatisation et un mouvement de rapprochement entre les acteurs. Elle peut se comprendre comme la médiatisation de liens sociaux (Bolle De Bal, 2003).

⁵ Demande qui vient d'un tiers, souvent d'un autre intervenant.

Références

- Anadón, M. (Éd.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I., & Pellerin, G. (Éds). (2018). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : perspectives plurielles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, (14), 129-152.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131.
- Bourassa, B., & Boudjaoui, M. (Éds). (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Bourque, D. (2009). *Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brousseau, M. (2012). Interventions et programmes en contexte de négligence : évolution et défis de l'intervention auprès des familles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 95-112.
- Chamberland, C., Lacharité, C., Lessard, D., Lemay, L., Dufour, S., Clément, M.-È. & Plourde, S. (2015). L'initiative AIDES : une approche centrée sur les besoins des enfants vulnérables. Dans M.-A. Poirier, S. Léveillé, & M.-È. Clément (Éds). *Jeunesse en tête : au-delà du risque de maltraitance, les besoins de développement des enfants* (pp. 103-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, I., Couturier, Y., & Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice? La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45.
- Dagenais, C. (2006). Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert de connaissances privilégier? *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 23-35.
- Depelteau, J., Fortier, F., & Hébert, G. (2013, Mai). *Les organismes communautaires au Québec : financement et évolution des pratiques* [Rapport de recherche]. Montréal : Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS).
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Doucet, M.-C., & Viviers, S. (Éds). (2016). *Métiers de la relation : nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dufour, S., Clément, M.-È., Milot, T., & Léveillé, S. (2015). *Évaluation de la mise en œuvre et des processus du programme-cadre montréalais en négligence « Alliance »* [Rapport de recherche final]. Montréal : Université de Montréal.
- Elkaïm, M. (1989). *Si tu m'aimes ne m'aime pas : pourquoi ne m'aimes-tu pas toi qui prétend m'aimer? Approche systémique et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Elkaïm, M. (Éd.). (2003). *Panorama des thérapies familiales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.

- Gilbert, S., Lafortune, D., Charland, S., Lapointe, S., & Lussier, V. (2013). Une intervention singulière et spécialisée auprès des jeunes parents en difficulté : le service à la famille de l'organisme communautaire « Dans la rue ». Montréal : Groupe de recherche sur l'inscription sociale et identitaire des jeunes adultes (GRIJA).
- Karsz, S. (2011). *Pourquoi le travail social : définition, figures, clinique*. Paris : Dunod.
- Madsen, W. C. (2007). *Collaborative therapy with multi-stressed families* (2^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- Mongeau, S., Asselin, P., & Roy, L. (2013). L'intervention clinique avec les familles et les proches en travail social, pour une prise en compte de la complexité-prise deux. Dans E. Harper, & H. Dorvil (Éds), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques* (pp. 211-242). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mongeau, S., Bélanger Sabourin, C., & Vanier, C. (2017). Coconstruction d'un projet autour de l'intervention avec les familles en situation de vulnérabilité sociale : retour réflexif sur les groupes de codéveloppement clinique. *Intervention*, 146, 25-40.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Onnis, L., & Guzzi, S. (2013). *Anorexie et boulimie, le temps suspendu individu, famille et société*. Bruxelles : De Boeck.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel : guide pratique à l'usage des participants et des animateurs*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pilon, J.-M. (2012). La recherche collaborative, une reconnaissance des savoirs d'expérience au service du renouvellement des pratiques psychosociales. Dans B. Bourassa, & M. Boudjaoui (Éds), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (pp. 155-197). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savard, G., & Turcotte, D. (2000). Les représentations sociales des familles à risque chez des intervenants sociaux : un paradoxe révélateur. Dans M. Simard, & J. Alary (Éds), *Actes du 5^e Symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 239-259). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Savard, S., Turcotte, D., & Beaudoin, A. (2003). Le partenariat et les organisations sociosanitaires du secteur de l'enfance, de la famille et de la jeunesse : une analyse stratégique. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 160-177.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- White, M., & Epston, D. (2003). *Les moyens narratifs au service de la thérapie*. Bruxelles : Éditions Satas.

Catherine Bélanger Sabourin est chargée de cours et doctorante à l'École de travail social de l'UQAM. Elle donne également de la formation en pédiatrie sociale et à la clinique transculturelle du CIUSSS-du-Nord-de-L'Île-de-Montréal. Son expérience à titre de travailleuse sociale est notamment liée à l'intervention de proximité avec les familles puis à la coordination de situations complexes impliquant plusieurs acteurs. Elle s'intéresse à la singularité et à la complexité des situations d'intervention, aux liens théories-pratique et à la formation d'intervenants sociaux. Elle anime des groupes de codéveloppement clinique dans différents organismes impliqués en proximité avec des familles en situation de vulnérabilité. Ses intérêts de recherche portent sur la coproduction de savoirs à partir de situations d'intervention selon une méthodologie collaborative.

Joëlle Morrissette est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle œuvre au développement des méthodologies qualitatives depuis le début de sa carrière, étant d'ailleurs présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Elle est spécialiste de l'entretien de groupe et de l'analyse de conversations. Au début de sa carrière, elle s'est intéressée aux pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants, et depuis 2013, sa programmation de recherche est centrée sur le phénomène de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises, qu'elle éclaire à partir d'une sociologie interactionniste des professions.

Pour joindre les auteures :
belanger-sabourin.catherine@uqam.ca
joelle.morrissette@umontreal.ca