



Programme d'aide aux parents d'adolescents. Approche interactionnelle et centrée sur les solutions

Gérard Lavoie

Volume 45, numéro 2, 1996

Droit et pratiques sociales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/706727ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/706727ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavoie, G. (1996). Programme d'aide aux parents d'adolescents. Approche interactionnelle et centrée sur les solutions. *Service social*, 45(2), 73–100. <https://doi.org/10.7202/706727ar>

Résumé de l'article

Cet article présente un programme d'aide aux parents qui éprouvent de la difficulté dans l'éducation de leur adolescent. S'inscrivant dans une perspective interactionnelle et orientée vers les solutions, une attention y est apportée à l'identification de solutions concrètes à mettre en œuvre dans la famille. L'exploration du problème dans le cadre des interactions qui y ont cours et l'analyse minutieuse de moments d'exception où ce problème ne se manifeste pas, de même que l'identification de moments privilégiés partagés en famille, sont à la base de la démarche. Afin d'améliorer les relations familiales, ce programme préconise d'éviter la répétition des solutions inopérantes tout en encourageant ce qui fonctionne déjà bien. Par cette attention accordée à ce qui est positif, l'intervenant met en évidence, voire amplifie les forces et ressources présentes dans le répertoire familial.

Programme d'aide aux parents d'adolescents

Approche interactionnelle et centrée sur les solutions

Gérard LAVOIE
Professeur

*Département des sciences du comportement
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda*

Plusieurs écrits soulignent la difficulté particulière posée par l'intervention auprès d'une clientèle adolescente, qui rend incertaine son efficacité (Lavoie, 1993). Toutefois, les parents d'adolescents sont souvent désireux de résoudre les difficultés éprouvées dans la famille et, lorsque tel est le cas, ils se présentent eux-mêmes comme clients d'une intervention. Or, l'approche interactionnelle privilégie justement l'intervention auprès de tels clients plutôt que directement auprès du « patient », particulièrement lorsque ce dernier, comme c'est souvent le cas avec un adolescent, n'est pas motivé pour la démarche (Fisch, Weakland et Segal, 1986).

Ce programme d'intervention auprès de parents d'adolescents renvoie à une conception spécifique des problèmes d'adaptation ainsi qu'à une façon tout aussi spécifique d'orienter l'intervention. L'approche interactionnelle sert de modèle pour l'évaluation du problème présenté par les parents (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975; Watzlawick et Weakland, 1981). Dans cette approche, un problème est considéré comme faisant partie d'une séquence de comportements entre des personnes, et non isolé de ce cadre ou encore comme appartenant exclusivement à l'une ou l'autre des personnes en cause. En ce qui concerne l'intervention découlant d'une telle évaluation, une approche stratégique (Fisch, Weakland et Segal, 1986) est proposée, qui tient pour acquis qu'un changement chez les parents trouve écho dans un changement parallèle chez l'adolescent. Ce programme vise ainsi à amener les parents à modifier stratégiquement leurs attitudes et comportements dans les interactions qu'ils ont avec leur adolescent.

L'approche centrée sur les solutions sert aussi de fondement à ce programme (Efron et Rowe, 1987; De Shazer, 1985; De Shazer, Berg, Lipchik, Nunnaly, Molnar, Gingerich et Weiner-Davis, 1986; Molnar et De Shazer, 1987)*. L'intervention prenant pour cible la relation entre les parents et l'adolescent, elle procède spécifiquement par une recherche de solutions à mettre en action dans l'interaction. Il s'agit alors d'identifier les forces et ressources déjà présentes dans le répertoire familial, en explorant en détail les moments d'« exception » au problème, c'est-à-dire les moments où celui-ci ne se manifeste pas. Dans cette approche, les solutions résident dans les éléments qui font la différence entre les moments problèmes et ceux d'exception, l'intervenant recherchant « la différence qui fait la différence » (De Shazer, 1991) de manière à s'en servir comme levier d'intervention. Le principe d'« utilisation » (O'Hanlon et Wilk, 1987) est à cet effet au cœur du programme.

Bien que la résolution du problème qui amène les parents à consulter passe par des changements concrets de comportements et d'attitudes, l'objectif poursuivi par le programme consiste davantage en une « réorganisation des conduites et des significations » (Gagnier, Lacharité et Éthier, 1994) ou, selon De Shazer et ses collègues (1986), en une reconstruction plus

* Le lecteur francophone intéressé par cette approche est renvoyé aux ouvrages de O'Hanlon et Weiner-Davis (1995) et de Lavoie (1996).

favorable des représentations de la réalité vécue. Watzlawick (1986) soutient dans le même sens que tout changement thérapeutique est avant tout un changement dans l'« image du monde ». Les objectifs poursuivis sur le plan des comportements et attitudes ne sont donc qu'instrumentaux par rapport aux modifications escomptées relativement aux représentations des parents et de l'adolescent. Seules ces modifications sont d'ailleurs garantes de la généralisation et du maintien des acquis au-delà de l'intervention.

Pour inscrire son action dans ce contexte spécifique, une connaissance du phénomène en cause, ici la famille avec adolescent, devient dès lors importante. Dans son texte « Milton H. Erickson : Un thérapeute hors du commun », Haley (1984) souligne la place centrale réservée par Erickson aux cycles de la vie familiale. Artaud (1989) a bien illustré pour sa part que les difficultés posées par l'éducation de l'adolescent renvoient à la relation entre un adolescent en développement et des parents eux aussi en développement. Dans cette perspective, un problème rencontré dans la famille résulte d'une impasse dans le passage d'un cycle à l'autre, soit ici dans la transition conduisant au cycle de la vie familiale avec adolescent. Il importe donc que les stratégies définies trouvent appui sur de telles connaissances relatives à l'interaction parents-adolescent.

La première partie du présent article apporte des précisions quant aux relations qui prévalent dans la famille à la transition de l'adolescence. Une attention particulière sera aussi mise sur le sens et l'importance des rites familiaux. La perspective interactionnelle adoptée permet de nuancer la responsabilité de l'adolescent et celle de ses parents par rapport aux conflits qui se manifestent à l'occasion dans la famille au cours de cette étape de la vie. Une seconde partie est consacrée à la présentation des principes généraux servant de balise à l'opérationnalisation du programme d'aide qui, pour terminer, sera brièvement décrit.

LE CYCLE DE LA VIE FAMILIALE AVEC ADOLESCENT

Une adaptation efficace exige [...] un équilibre favorable entre le besoin de préserver son identité et sa continuité et le besoin de s'ajuster au changement. Elle nécessite la préservation de ce qui est déjà établi combiné à une ouverture à la nouveauté [...].

(Ackerman, cité par Melito, 1985 : 90)

Kidwell, Fisher, Dunham et Baranowski (1983), Artaud (1989), de même que Silverberg, Tennenbaum et Jacob (1992), soutiennent l'idée selon laquelle le développement de l'adolescent agit comme stimulus du changement, voire du développement de la famille. Cette idée est aussi explicite dans les écrits traitant des relations parents-adolescent dans la perspective de leurs interactions réciproques (Powers, Hauser et Kilner, 1989) et du cycle de la vie familiale (Garcia Preto, 1989; Ackerman, 1980). Pour leur part, Olson et McCubbin (1983) affirment que la famille avec adolescent est appelée à se transformer afin de s'accommoder aux besoins spécifiques de l'adolescent. Selon le modèle circomplexe du système familial qu'ils ont développé, la famille avec adolescent doit devenir plus flexible et tolérer une proximité émotionnelle moindre entre ses membres. Garcia Preto (1989) considère en ce sens que la flexibilité est la clé du succès de la famille de ce cycle, les règles et limites devant devenir suffisamment souples pour laisser davantage d'autonomie et d'indépendance à l'adolescent.

L'adaptation du système familial est d'abord sollicitée par la croissance pubertaire. Des recherches récentes indiquent que la famille avec enfant pubère fait face à une diminution des liens émotionnels et à un besoin croissant d'autonomie de la part de l'enfant (Silverberg, Tennenbaum et Jacob, 1992). Sur le plan cognitif, une pensée plus développée permet en outre au jeune adolescent d'argumenter de façon plus articulée avec ses parents. S'ouvrant graduellement au monde du possible, ses acquis cognitifs l'amènent maintenant à remettre en question les règles familiales acceptées telles quelles au cours de l'enfance (Gauquelin, 1970). Sur le plan social, l'adolescent entre en contact avec diverses réalités extrafamiliales et est amené à adopter de nouveaux comportements et, dans le contexte d'une société pluraliste, de nouvelles valeurs et attitudes. Tout cela rend nécessaires des ajustements dans la famille. Sur ce point, Artaud (1989) considère les questionnements suscités par les comportements nouveaux de l'adolescent comme de réelles occasions de développement pour les parents.

L'ensemble de ces changements suscite une modification dans les patrons interactionnels existant entre l'enfant et ses parents. Powers, Hauser et Kilner (1989) soulignent que des ajustements sont rendus nécessaires par les perspectives nouvelles apportées par l'adolescent, et que de ces ajustements dépend la poursuite de son développement et de celui de sa famille. Cela implique toutefois que les parents acceptent de s'ouvrir au

changement et de remettre en question leur mode de vie. Kidwell *et al.* (1983) présentent un modèle qui permet de situer l'intervention éducative selon qu'elle concourt à préserver la stabilité de la famille ou qu'elle favorise l'ouverture au changement. Alors que les deux premiers niveaux s'inscrivent dans l'ordre de la stabilité du système, les deux derniers exigent une modification dans la famille, soit de ses règles (niveau 3), soit de ses buts (niveau 4). La figure 1 et le texte qui l'accompagne présentent ces niveaux d'intervention.

FIGURE 1
Niveaux de transformation d'un système familial
dans le but de gérer la stabilité et le changement (Kidwell *et al.*, 1983)

Les buts fixés demeurent les mêmes.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Une réponse automatique est exigée.	Des façons connues d'intervenir sont appliquées.	Les façons connues d'intervenir sont évaluées et d'autres façons sont recherchées et appliquées.	La famille s'ouvre au changement. Les buts fixés sont évalués et d'autres buts acceptables sont recherchés.
<i>Les façons d'intervenir ne sont pas évaluées et elles demeurent inchangées.</i>		<i>Les façons d'intervenir sont modifiées ou remplacées.</i>	<i>Les buts visés sont changés.</i>

NIVEAUX D'INTERVENTION DES PARENTS

Il y a dans chaque famille des exigences ou des règles dont les parents demandent le respect. Par exemple, ils peuvent exiger de leur enfant qu'il se brosse les dents avant de se coucher ou qu'il dise merci lorsqu'on lui donne quelque chose. De leur adolescent, ils peuvent demander le respect d'une heure d'entrée ou encore qu'il range sa chambre.

Au fil du développement de leur enfant, les parents sont appelés à modifier leur façon de s'y prendre en fonction des difficultés qui se présentent. Ils doivent s'adapter aux situations et aux réactions de leur enfant, tout en respectant leurs croyances et leurs valeurs en matière d'éducation. Il va sans dire que leur intervention sera différente selon qu'il s'agit d'un jeune enfant, d'un enfant d'âge scolaire ou d'un adolescent. Le texte qui suit présente quatre niveaux différents d'intervention de la part des parents.

Le **premier niveau** d'intervention consiste en une simple demande qui est faite à l'enfant. On l'utilise lorsqu'une règle est établie dans la famille, par exemple garder sa chambre rangée. Dans ces circonstances, les parents ne s'interrogent pas sur une façon spéciale de le demander ; une réponse automatique est

attendue et l'enfant réagit habituellement bien aux exigences posées par ses parents. Ainsi, la simple remarque « va faire ta chambre maintenant » peut être suffisante.

Au **second niveau**, la règle demeure la même, mais il est possible que l'enfant ne réponde pas automatiquement à l'exigence posée. Les parents observent de plus que, lorsqu'ils insistent, cela a malheureusement souvent pour effet d'empirer la situation. Du mieux qu'ils le peuvent, les parents vont donc tenter de modifier leur façon d'adresser leur demande à l'enfant. Pour ce faire, ils s'appuient sur la connaissance qu'ils ont de leur enfant et se servent de « trucs » ou de « recettes » éducatives qu'ils connaissent déjà.

À ce niveau, les parents peuvent parfois tenter de justifier leur demande par des explications telles : « lorsque tu laisses ta chambre en désordre, c'est moi qui dois chercher ton linge à laver et ça me fait un surplus de travail » ou encore : « tu ne te retrouves plus et cela te rend de mauvaise humeur ». Les parents peuvent aussi accorder des privilèges à l'enfant tels : « lorsque ta chambre sera rangée, tu pourras inviter tes amis » ou : « si tu la ranges pendant quatre semaines, ça me fera plaisir de t'acheter la cassette que tu désires ». Le retrait de privilèges peut aussi être tenté, par exemple : « ta chambre doit être rangée à l'heure du souper, sinon tu seras privé de sortie ce soir » ou : « tant qu'elle ne sera pas en ordre, tu ne pourras pas recevoir d'amis ».

Si l'enfant ne réagit toujours pas, les parents ont tendance à amplifier ces interventions, à être encore plus sévères. Cette attitude a souvent l'effet inverse de ce que les parents désirent. C'est ainsi que, de façon malencontreuse, la relation avec leur adolescent se détériore graduellement et que les solutions adoptées pour régler une difficulté deviennent elles-mêmes la source d'un problème qui s'accroît.

Les parents se retrouvent alors démunis. Après avoir essayé les diverses façons d'agir qu'ils connaissent, ils ne savent vraiment plus ce qu'ils peuvent faire. Leur répertoire de « trucs » ou de « recettes » éducatives est épuisé. C'est à ce moment que le **troisième niveau** d'intervention se pose. Les parents doivent élargir leur répertoire, trouver d'autres moyens d'action. Pour ce faire, ils peuvent consulter d'autres parents, lire des ouvrages traitant de l'enfance ou de l'adolescence, rencontrer des enseignants... Il ne s'agit pas pour eux de modifier leurs exigences, mais de savoir comment les faire respecter par leur enfant.

Ces trois premiers niveaux d'intervention suffisent habituellement pour maintenir à un niveau acceptable les écarts de conduite de l'enfant. Cependant, et particulièrement à l'approche de l'adolescence, l'éducation de l'enfant peut exiger un changement dans la façon de régler les difficultés qui se présentent. Un **quatrième niveau** d'intervention est alors nécessaire. À ce moment, les parents acceptent de s'interroger sur la pertinence des exigences qu'ils imposent à leur enfant maintenant devenu adolescent. Des circonstances nouvelles exigent en effet une transformation du mode de fonctionnement dans la famille.

À l'adolescence, les parents doivent favoriser l'apprentissage à l'autonomie de leur enfant. C'est ainsi qu'ils peuvent lui permettre de prendre progressivement certaines responsabilités, à la mesure de ses capacités. Par exemple, dans ce contexte, l'exigence d'une chambre rangée peut être remplacée par l'exigence d'une porte fermée. Les parents acceptant de modifier ainsi la nature de leurs exigences, la famille s'ouvre graduellement au changement. À l'adolescence, une telle attitude des parents permet à l'enfant de faire ses propres choix, de choisir par exemple entre une chambre rangée et une chambre en désordre. Cette attitude peut aussi se refléter à la fois dans de nouvelles responsabilités et dans de nouveaux privilèges accordés à l'adolescent.

Par les comportements et attitudes qu'il adopte, souvent par conformisme à l'égard de son groupe de pairs, l'adolescent cherche à acquérir son autonomie. Ce mouvement vers l'indépendance ne va cependant pas à l'encontre du soutien recherché dans le cadre familial (Garcia Preto, 1989), donc d'une certaine dépendance à l'égard de ses parents. S'appuyant sur plusieurs recherches, Silverberg, Tennenbaum et Jacob (1992) concluent que l'encouragement porté par les parents à l'individualité de l'adolescent dans un contexte de soutien et d'attachement constitue le contexte optimal pour son développement. Artaud (1989) présente pour son part le climat éducatif coopératif comme favorable à la maturité et à l'autonomie de l'adolescent. Dans ce climat, les parents sont à la fois sensibles aux besoins de ce dernier, besoins qui se traduisent dorénavant par une émancipation graduelle, tout en considérant comme nécessaire le maintien de règles claires à respecter.

Dans l'approche interactionnelle, un problème entre parents et adolescent renvoie au contexte qui le circonscrit. Il ne s'explique ni par la seule mauvaise volonté de l'un, ni d'ailleurs par quelque action de l'autre, mais plutôt par un contexte familial constitué d'interactions diverses. Par des comportements difficiles, l'adolescent exprime le malaise qu'il ressent dans la famille et signifie à ses parents que des changements sont nécessaires. À l'adolescence, la personne poursuit la tâche visant à acquérir une identité personnelle, parallèlement à une recherche d'indépendance à l'égard des parents (Erikson, 1972). Cette quête de soi, concomitante à divers changements de l'ordre de la maturation et du développement, n'est pas aisée pour l'adolescent qui tend alors à réagir à ce qui contrarie ses tentatives initiales de se définir (Lavoie, 1993). Les difficultés posées par l'adolescent peuvent être conçues en ce sens comme une protection devant ce qui risque d'ébranler sa fragile stabilité psychique.

Lorsque les parents d'un adolescent demandent une aide spécialisée, ils se trouvent habituellement dans une impasse. La difficulté qu'ils éprouvent à apporter les changements que nécessite la transition vers une famille avec adolescent, en répétant des patrons éducatifs devenus désuets, se traduit par une détérioration des relations familiales. Dans une telle circonstance, Garcia Preto (1989) considère que l'intervention doit favoriser, voire adoucir le passage vers ce nouveau cycle familial. De façon plus explicite, Collins (1990) souligne quant à lui l'importance du processus par lequel des relations de qualité doivent être

maintenues au moment où des ajustements sont graduellement apportés selon les exigences liées au développement de l'adolescent. Dans ce programme, en s'appuyant sur une intervention préalable qui vise à apporter de tels ajustements dans la famille, la planification d'un rite de passage permet de marquer la transition effectuée.

Le rite de passage au service de l'intervention

Les rites de passage sont utiles en tant que façon formelle de redistribuer le pouvoir et de réorganiser le système relationnel tout en donnant aux adolescents la possibilité développementale d'augmenter leur confiance en eux-mêmes en faisant l'expérience du sens de l'accomplissement et de l'acceptation.

(Quinn, Newfield et Protinsky, 1985 : 106)

Morval (1992) affirme que les rites exercent une fonction d'éducation et de régulation qui permet à la famille de s'adapter aux cycles qui se succèdent, tout en tenant compte des besoins de croissance de chacun de ses membres. Soulignant l'importance des rites de passage et s'intéressant spécifiquement à la famille avec adolescent, Quinn, Newfield et Protinsky (1985) conçoivent les rites comme des façons d'encadrer, voire de guider le développement de l'adolescent. La famille d'aujourd'hui n'offre trop souvent que de vagues points de repère à l'adolescent sur les rôles et les valeurs auxquels il peut se référer ; il devient dès lors indiqué d'identifier ces repères et de les affirmer clairement dans la famille par des rites de passage.

Lax et Lussardi (1988) considèrent que l'adolescence correspond moins à un âge chronologique qu'à l'ensemble des « significations » qui lui sont associées dans une culture donnée. Or, selon eux, ces significations étant devenues plus vagues et confuses dans plusieurs familles, l'adolescent se retrouve devant un vide pour orienter son existence. Grand'Maison (1992) soutient que les jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus dans le flou, devant ce qu'il appelle des « valeurs molles ». Se reportant à une même situation alarmante, Cloutier (1993) affirme que « ce qui importe avant tout pour un jeune, c'est de sentir qu'il appartient à une famille dans laquelle il y a des "rites" » (p. 56). Dans une période plus propice à l'ambiguïté et à la confusion, le rite permet de bien délimiter et de clarifier les attentes familiales respectives de chaque membre. Il est donc particulièrement important pour la famille avec adolescent.

Le rite a pour fonction de marquer ou de ponctuer les transitions. Dans le contexte de la relation éducative parents-adolescent, il contribue à fixer un cadre aux interactions familiales sur lequel prennent appui les comportements et attitudes de chacun. La transition de l'adolescence impliquant une distanciation dans les rapports entre les membres de la famille, de même que l'établissement de nouveaux rôles, Dickerson et Zimmerman (1992) insistent sur la nécessité de distinguer ce que les parents désirent pour leur adolescent et ce que ce dernier désire pour lui-même. Par l'intermédiaire d'une démarche de redéfinition familiale, le rite aide ainsi à débloquer l'impasse qui existe dans les relations (Quinn, Newfield et Protinsky, 1985). Il va sans dire que tous les membres de la famille doivent y trouver un profit, l'adolescent pouvant se voir investi d'un statut convoité, bénéficier de nouveaux privilèges ou de responsabilités accrues.

Wolin et Bennett (1984) estiment que les rites familiaux constituent une fenêtre ouverte vers l'identité familiale. En définissant des façons précises de faire les choses et en délimitant le rôle de chacun, ils permettent à chaque membre d'avoir une représentation claire de ce qu'est sa famille. En apportant de telles précisions, les rites favorisent le sens d'appartenance à la famille, tout en conférant une confiance aux personnes qui peuvent confronter leurs comportements et attitudes avec des repères clairement définis. Dans ce programme, à la suite d'une démarche initiale visant l'amélioration du climat relationnel dans la famille, l'intervenant se préoccupe de planifier avec les parents un rite qui permet de bien marquer la transition effectuée et de cristalliser dans la perception de chacun les façons de faire susceptibles de contribuer à son maintien.

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Quelques principes généraux servent de guide à l'opérationnalisation du programme. Mentionnons d'abord qu'en cours d'élaboration un principe d'économie a en tout temps motivé les orientations retenues. Il fallait que le programme puisse répondre aux orientations sociales actuelles qui, par souci de rationalisation des services, commandent une intervention à la fois efficace, opérationnelle et brève. Afin de départager les approches thérapeutiques à la base du programme, soulignons que le modèle interactionnel de Palo Alto s'intéresse aux problèmes,

à ce qui les maintient et à la façon de les résoudre, alors que la thérapie brève orientée vers les solutions se préoccupe des solutions et de la façon de les identifier, voire de les construire. Les principes qui suivent, doublés de ce qui a déjà été présenté, visent à transmettre l'orientation particulière de ce programme.

Les problèmes résultent souvent de la façon dont les personnes en cause tentent de répondre à une difficulté de la vie. Selon l'approche interactionnelle, un problème surgit et se maintient habituellement par le contexte social des interactions qui le circonscrit. Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) identifient deux conditions qui font qu'une simple difficulté se transforme en problème: a) on répond inadéquatement à une difficulté et b) on s'astreint à appliquer davantage une solution qui ne donne pas de bons résultats.

Les problèmes qui se posent dans la famille avec adolescent correspondent ainsi aux interactions entre ce dernier et les personnes significatives de son entourage, particulièrement ses parents. La façon dont on a répondu initialement à une difficulté et l'utilisation répétitive d'une même solution inopérante, ou de variantes de celle-ci, au lieu d'avoir pour effet d'améliorer la situation, concourent au contraire au développement et au maintien du problème. C'est ainsi que la solution adoptée devient le problème et qu'il faut rechercher et, surtout, faire autre chose. Un virage à 180 degrés, un lâcher-prise ou, paradoxalement, une prescription de symptôme deviennent dès lors, en approche interactionnelle, des solutions alternatives à celles qui ont pour effet de maintenir et même d'exacerber la difficulté initiale.

Sur le plan de l'évaluation, il importe de définir la façon dont l'adolescent et ses parents ont répondu jusqu'à maintenant à la situation. L'intervenant doit pouvoir se faire une image fidèle des interactions entourant le problème, comme s'il les visualisait sur une bande vidéo. Ce faisant, il tente de saisir les patrons interactionnels qui prévalent dans la famille (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972) et de cerner les positions respectives de l'adolescent et de ses parents. En ce qui concerne l'intervention, il s'agit d'amorcer chez les parents une démarche visant à restreindre l'usage des solutions inopérantes et à les remplacer par d'autres, différentes, que l'évaluation aura au préalable permis d'identifier.

Si ça donne de bons résultats, poursuis dans ce sens. Si ce n'est pas le cas, fais autre chose (De Shazer et al., 1986). Tenant pour acquis qu'un changement de la part des parents se traduit en un

changement parallèle chez l'adolescent, il faut viser à ce que le changement se fasse dans une orientation favorable. Pour ce faire, et sans minimiser l'ampleur du problème présenté, il faut relever certains aspects positifs de la situation afin d'en faire profiter l'intervention (De Shazer *et al.*, 1986). Dans un programme centré sur la recherche de solutions avec des groupes de parents, Selekman (1991) affirme « qu'aucun problème ne se manifeste en tout temps » (p. 37). En reconnaissant ce qui fait la différence entre les moments où le problème se manifeste et ceux où il ne se manifeste pas, il devient possible d'élaborer des solutions. Dans l'esprit d'une tradition humaniste d'intervention, Milton H. Erickson (Peacock, 1987) a su mettre en évidence une telle orientation positive. D'une façon imagée, Peacock (1991) se réfère à lui et propose d'« arroser[r] les graines, pas les mauvaises herbes », suggérant ainsi de miser sur le positif et non sur les aspects négatifs d'une situation. De même, De Shazer et ses collègues (1986) orientent spécifiquement leur recherche de solutions en fonction de l'identification des exceptions aux moments-problèmes.

Cette volonté d'agir différemment et au profit d'interactions plus favorables dans la famille se traduit par la façon dont la situation est évaluée. Lorsqu'ils se présentent en thérapie, les parents sont habituellement dépassés et envahis par les seuls aspects négatifs du problème. Comme leur situation est construite sous un angle défavorable, l'intervenant doit, au fil des rencontres, co-construire avec eux une situation plus positivement orientée. Une rencontre initiale permet d'abord d'identifier les moments d'exception au problème, afin d'en dégager les aspects caractéristiques. Cette rencontre vise en outre à faire ressortir certains moments privilégiés partagés entre l'adolescent et ses parents, et à déceler des situations ou des moments particulièrement délicats. L'intervention qui en découle vise ensuite à amener les parents à maximiser l'occurrence des exceptions et des moments privilégiés, ainsi qu'à diminuer les moments ou situations plus à risque. Les rencontres subséquentes visent à poursuivre l'identification d'autres solutions et, dans la perspective de la co-création d'une nouvelle réalité, elles portent une attention particulière à l'amplification de tout changement positif observé, si minime soit-il.

Un conflit parents-adolescent correspond habituellement davantage à un bris de relation qu'à l'objet spécifique de la discorde justifiant la consultation. Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) affirment

que « toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation » (p. 52). Ils soutiennent en outre que, dans une relation défectueuse, l'aspect « relation » de la communication prend plus d'importance, alors que le contenu passe à l'arrière-plan. Le conflit exprime en ce sens le besoin de redéfinir la relation, le strict contenu de la communication ne pouvant que difficilement être traité sans une intervention préalable sur le plan relationnel. Or, la période de l'adolescence est fragile à cet égard et exige justement une telle démarche de redéfinition des rôles, voire des relations dans la famille.

Lorsqu'un adolescent s'acharne à ne pas ranger sa chambre, c'est peut-être parce qu'il n'aime pas la ranger ou encore la voir rangée. Il est pensable aussi que ce soit parce qu'il veut déterminer lui-même la façon dont il l'aménagera. De même, le parent qui s'acharne à faire qu'un adolescent range sa chambre peut agir ainsi parce qu'il aime voir les pièces bien rangées. Il est envisageable aussi que ce soit parce qu'il désire que son enfant continue à lui obéir comme par le passé lorsqu'il lui demandait quelque chose. La question se pose donc de savoir si le problème renvoie au contenu du conflit, soit le ménage de la chambre, ou à la relation, soit le partage du pouvoir quant à la façon d'aménager les pièces de la maison.

En cas de conflit, et particulièrement au cours du cycle de la vie familiale avec adolescent, il est donc indiqué de se préoccuper de l'aspect relationnel de la communication. La cible de l'évaluation et de l'intervention passe ainsi de l'objet de la discorde, en tant que tel, à la relation qui le circonscrit. Pour le parent, comme pour l'adolescent, la difficulté qui se pose est liée à un problème spécifique auquel ils désirent apporter une solution. Or, la description détaillée de situations dans lesquelles ce problème se manifeste permet de mettre en lumière des patrons interactionnels problématiques. Aussi, toute action relative au contenu de la plainte doit être précédée d'une intervention sur le plan de l'amélioration du contexte relationnel.

Ce programme préconise une approche qui porte à la fois sur l'action et sur la représentation. Selon l'approche interactionnelle, la résolution d'une difficulté s'effectue par des changements concrets de comportements et d'attitudes, et non par la seule compréhension du problème, par des prises de conscience ou encore par l'« insight ». La thérapie brève orientée vers les solutions nuance une telle orientation vers l'action en s'intéressant tout autant, en cours de thérapie, à l'élaboration de représen-

tations favorables entourant la situation du client. Dans cette approche, représentation et action sont ainsi conjointement mises au service de l'intervention. Que ce soit dans la scénarisation détaillée des solutions identifiées ou lors des conversations subséquentes autour de leurs effets, un souci permanent est porté aux représentations accompagnant les situations factuelles rapportées. Qu'est-ce que ces dernières nous apprennent en tant que parents, au sujet des relations qui prévalent dans la famille, à propos de notre adolescent... ? Que pouvons-nous en dégager comme enseignement ?

Ce programme n'adhère pas à l'image de l'« iceberg » véhiculée particulièrement en psychanalyse, et selon laquelle un symptôme ne représenterait qu'une parcelle d'une dysfonction sous-jacente beaucoup plus importante. Aussi, au lieu de viser un changement global à la mesure de l'« iceberg », l'intervenant d'approche interactionnelle et centrée sur les solutions s'intéresse plutôt à un changement clairement circonscrit (Weakland, Fisch, Watzlawick et Bodin, 1981 ; De Shazer *et al.*, 1986) et significatif, quoique en apparence restreint. La situation-problème étant ainsi clairement délimitée, cela facilite l'identification et la mise en scène d'actions spécifiques et susceptibles de porter fruit. De plus, un tel changement, si limité soit-il, peut avoir un impact positif sur le plan des représentations, en créant des attentes positives quant à la résolution graduelle de la situation-problème ainsi qu'en encourageant la poursuite de la démarche. Par voie de réverbération chez les personnes en cause, cela favorise en outre la généralisation des acquis dans l'ensemble de leurs interactions.

Ce principe se répercute dans la manière d'évaluer la situation. Celle-ci doit s'accorder à la façon particulière dont la formation des problèmes humains est considérée. Dans la mesure où il fait référence à une situation interactionnelle actuelle, l'évaluation doit viser cette situation présente, les causes passées étant jugées non essentielles à l'évaluation, comme d'ailleurs à l'intervention. Dans la mesure où ce principe renvoie à « une image du monde » (Watzlawick, 1986) défavorable, il faut apporter une attention aux représentations en jeu. En ce qui concerne l'intervention, la centration porte ainsi à la fois sur l'identification d'actions concrètes à poser et sur la « réorganisation des conduites et des significations » (Gagnier, Lacharité et Éthier, 1994).

Ce programme accorde une place centrale à l'utilisation. Selon Dionne (1991), l'utilisation est une opération professionnelle

par laquelle l'intervenant se sert des expériences vécues par la personne afin de susciter des prises de conscience favorables à une amélioration de sa situation. En un même sens, Gendreau (1978) la définit ainsi : « Aider un individu à prendre conscience des éléments de la réalité impliqués dans une expérience vécue ou à généraliser une conduite nouvellement expérimentée ou acquise » (p. 100). La centration sur la prise de conscience colore donc ce concept, du moins dans l'approche psychoéducative, ce qui restreint sa portée par rapport à la perspective retenue dans ce programme.

Prenant appui sur les travaux de Milton H. Erickson, O'Hanlon et Wilk (1987) se réfèrent à l'utilisation « des ressources des clients, habiletés, connaissances, convictions, motivations, comportements, symptômes, réseau social, circonstances, et particularités personnelles, afin de les conduire à leurs objectifs » (p. 132). Il s'agit ainsi d'employer tout ce qui peut être mis au profit de l'intervention, en ne restreignant pas ce concept à la seule prise de conscience. Par exemple, Berg et Miller (1992) rapportent une démarche effectuée auprès d'une femme et de son mari « alcoolique », dans laquelle « l'utilisation de ces périodes où le problème de consommation n'était pas présent, ces périodes de "santé" déjà existantes mais non reconnues par le couple, est devenue le thème central de la réussite du traitement » (p. 3). L'exploration minutieuse de ces moments particuliers, et l'attention portée à l'ensemble des éléments les caractérisant, a fourni ainsi une matière première et diversifiée à l'utilisation.

Dans l'approche interactionnelle, le principe d'utilisation se traduit par l'évaluation de la position du client et par la volonté d'inscrire l'intervention en continuité de celle-ci (Fisch, Weakland et Segal, 1986). L'hypothèse sous-jacente à ce principe consiste à considérer la personne comme possédant toutes les ressources nécessaires à la résolution de ses difficultés. Accordant une entière confiance à son client, l'intervenant accepte de travailler en conformité avec son cadre de référence. Or, dans les modèles traditionnels, c'est précisément le contraire qui se produit. On s'attend à ce que le client s'adapte au cadre du modèle de traitement, sous peine d'être considéré comme difficile ou encore résistant.

Malgré le fait qu'en psychoéducation l'utilisation renvoie à une réalité réduite à la prise de conscience, ce même concept maintenant élargi trouve écho dans une disposition spécifique

d'intervention. En effet, par souci d'utilisation, et ce tout au long de la démarche d'aide, une attention est portée à la mise en évidence, voire à l'amplification des forces et ressources identifiées, de quelque nature qu'elles soient. L'orientation préconisée et qui vise à encourager les parents à apporter des détails sur tout aspect positif identifié est en ce sens une façon pour l'intervenant de tirer profit, au fil des rencontres, de l'ensemble des composantes de la réalité du client susceptibles d'influer favorablement sur sa situation.

OPÉRATIONNALISATION DU PROGRAMME

Les étapes de l'intervention

Ce programme s'inscrit dans le cadre de la thérapie brève, et il est en cela d'autant plus pertinent dans une période de rationalisation des services. Il ne s'agit toutefois pas d'une simple thérapie en abrégé, mais d'une démarche spécifiquement conçue ainsi. De Shazer et ses collègues (1986) proposent la distinction entre la thérapie brève définie par une contrainte de temps et celle qui renvoie à une façon particulière d'aborder les problèmes humains. Weakland, Fisch, Watzlawick et Bodin (1981) posent une limite de dix rencontres et rapportent que 72 % de leurs clients ont atteint leurs buts après une moyenne de sept rencontres. Pour leur part, De Shazer et ses collègues (1986) proposent « aussi peu de rencontres que possible » et, se centrant sur l'identification de solutions, ils ont réduit le nombre moyen de rencontres à seulement cinq avec un taux de réussite comparable.

Ce programme comporte trois étapes. La première vise une amélioration du climat relationnel dans la famille. Pour ce faire, l'intervenant cible directement les relations familiales en recherchant avec les parents des actions concrètes à mener entre les rencontres. Cette recherche s'effectue par le moyen de discussions centrées sur la mise en évidence de solutions déjà présentes dans le répertoire des parents ou découvertes par ces derniers au fil des échanges de vues. Deux avenues sont, à cet égard, à explorer. D'abord, celle où l'on identifie les solutions tentées et inopérantes, bref des terrains fragiles qu'il va falloir éviter le plus possible. Ensuite, celle des moments d'exception dans lesquels le problème ne s'est pas posé, ainsi que les moments privilégiés dont il va falloir augmenter la fréquence.

Sur la base d'un contexte relationnel amélioré, une seconde étape vise à clarifier et à actualiser le rôle des parents à l'égard

de leur adolescent. Alors que ce dernier manifeste un désir d'indépendance par des comportements et des attitudes qui dépassent les limites prescrites par ses parents, ceux-ci tentent de ramener ces écarts de conduite à un niveau qui leur est acceptable. Il ne s'agit pas de déterminer qui est responsable du conflit, mais plutôt d'y voir un adolescent en quête d'indépendance et des parents tentant du mieux qu'ils le peuvent d'assumer l'éducation de leur enfant. En réaction à un mouvement d'émancipation de l'adolescent, les parents sont amenés à redéfinir leur rôle. Ils doivent graduellement laisser place à l'auto-détermination de leur adolescent tout en s'assurant d'établir clairement les limites jugées nécessaires. Alors que l'adolescent demande de façon souvent explicite une plus grande indépendance, il réclame aussi de façon implicite des limites ou des balises afin de se sécuriser dans son expérimentation autonome (Artaud, 1978 ; Erikson, 1972).

Une troisième étape vise à marquer la transition dans les relations familiales, à cristalliser en quelque sorte les acquis de l'intervention. Il s'agit de bien souligner le passage entre l'« avant » et l'« après », c'est-à-dire entre la situation « passée » qui posait un problème et la situation « présente », maintenant satisfaisante pour chacun. À un moment spécifiquement prévu à cet effet, il importe de mettre clairement en évidence la transition effectuée, de l'identifier et de la « célébrer ». En termes de modalités concrètes, cela peut être l'occasion d'une fête organisée en l'honneur d'une nouvelle réalité familiale, accompagnée d'une hausse des allocations hebdomadaires de l'adolescent, de la permission de faire usage de l'automobile, etc. Cette cristallisation des rôles permet dorénavant à chacun des membres de la famille de profiter de points de repère mieux définis pour guider ses agirs dans ce nouveau cycle de la famille.

Intervention initiale : orientation vers les solutions

L'intervention débute dès l'appel téléphonique visant à planifier un premier rendez-vous. Après avoir convenu du moment de la rencontre, l'intervenant propose une tâche initiale. Il s'agit de « la tâche-formule de première session » élaborée par De Shazer et ses collègues (De Shazer, 1985), et qui a pour but d'orienter les parents vers l'identification de moments où les choses vont déjà bien, bref de solutions potentielles. Il s'agit de déplacer l'attention mise sur le problème vers ce qui est susceptible de concourir à le résoudre. Cette tâche s'énonce ainsi : « D'ici à notre première

rencontre, j'aimerais que vous observiez, afin de pouvoir me le décrire, ce qui arrive dans votre relation avec votre adolescent et que vous aimeriez voir se reproduire plus souvent » (p. 137). Initialement conçue pour la fin de la première session, cette tâche est utilisée dans ce programme en tant que démarche prétraitement.

Premier entretien

Avant la rencontre, les parents doivent remplir deux questionnaires. Le premier vise la collecte de renseignements d'ordre général, alors que le second consiste en une évaluation de la qualité de la relation parents-adolescent. Ce dernier comprend dix items sélectionnés parmi les quinze items de l'instrument « Questionnaire sur la relation parents-adolescents » suggéré par Cloutier (1994). La sélection a été faite sur la base de la corrélation entre chacun des items et le score total du questionnaire (r de Pearson : 0,38 à 0,71). La consistance interne de ces items a été appréciée par l'analyse *alpha* de Cronbach et les indices statistiques obtenus varient de 0,79 à 0,81. Une dernière question permet de situer sur une échelle analogue-numérique (Berg et De Shazer, 1993) l'état actuel de la situation relationnelle qui prévaut entre les parents et l'adolescent. Cette question s'énonce ainsi : Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant les périodes les plus déplaisantes que vous avez vécues avec votre adolescent et 10 étant la situation telle qu'elle serait dans la mesure où nos rencontres permettraient de résoudre de façon satisfaisante ce qui vous amène aujourd'hui à consulter, où vous situez-vous présentement ?

Description de la situation-problème

Au début de l'entretien, l'intervenant informe les parents des modalités du programme d'aide en insistant sur la démarche de *recherche commune d'actions à entreprendre* par rapport à la situation qui les amène à consulter. Il commence ensuite l'exploration de la situation. Dans ce programme qui s'inscrit dans une approche interactionnelle, il est important d'obtenir une description concrète et fidèle des interactions entourant la situation-problème, afin d'y déceler des patrons qui se répètent. Pour ce faire, les parents sont encouragés à relater des situations qui décrivent précisément ce qui est dit et fait au cours d'interactions familiales problématiques.

EXEMPLE DE QUESTIONS :

Qu'est-ce qui vous amène ici aujourd'hui ?

Pouvez-vous me décrire quelques anecdotes qui illustrent bien cette situation ?

Imaginez que je sois en train de filmer une scène qui représente bien cette situation, qu'est-ce que je verrais et qu'est-ce que j'entendrais ?

Excusez-moi, j'ai l'esprit très concret. Qu'est-ce qui a été dit et fait exactement ?

Il ne vous écoute plus lorsque vous lui parlez. Racontez-moi comment les choses se passent dans de telles situations.

Au cours de l'échange, l'intervenant utilise ce qui est rapporté de manière à faire prendre conscience aux parents des patrons interactionnels identifiés, tout en leur suggérant d'éviter de les reproduire dorénavant dans des situations similaires. Il les invite au contraire à tenter « autre chose » dans de telles circonstances. Afin de trouver d'autres façons d'agir, l'intervenant propose des mises en situation en employant ce qui vient d'être rapporté par les parents. *À cette occasion, qu'est-ce que vous auriez pu faire de vraiment différent ? Comment croyez-vous que votre adolescent aurait réagi à cela ?* Ce premier questionnement vise, de façon imagée, à bien reconnaître les champs de mines à éviter, ainsi qu'à rechercher des solutions concrètes à mettre en pratique.

Les solutions tentées

Afin d'obtenir une description plus détaillée de la situation-problème, de son développement et de sa persistance, l'intervenant s'intéresse ensuite aux solutions déjà tentées par les parents afin de résoudre le problème. Ce faisant, il obtient en plus une information importante relative aux réactions de l'adolescent. Par cette démarche, il détermine ce qui s'est révélé inefficace et qu'il est inutile de répéter. Il faudra donc rechercher des solutions de nature différente. Comme pour l'étape précédente, il s'agit de se pencher sur des situations concrètes permettant de visualiser ce qui a été dit et fait par les parents, de même que ce qui a été dit et fait par l'adolescent en réaction à ces essais infructueux. L'intervenant doit obtenir suffisamment de précisions pour pouvoir se représenter les scènes familiales.

EXEMPLE DE QUESTIONS :

Mis à part ce que vous avez déjà rapporté, avez-vous tenté autre chose afin d'améliorer la situation ?

Qu'avez-vous fait et dit exactement ? Racontez-moi comment ça s'est passé.

Et votre adolescent, comment a-t-il réagi à ce que vous avez fait et dit ?

Pourriez-vous me raconter quelques situations qui décrivent bien ce qui s'est produit à ces occasions, ainsi que la réaction de votre adolescent ?

Et qu'avez-vous tenté d'autre ?... et quoi d'autre encore ?

Les réponses des parents permettent de cerner le déroulement des interactions familiales concrètes. Si de nouveaux patrons relationnels sont identifiés, l'intervenant se préoccupe de bien les mettre en évidence afin d'en faire prendre conscience aux parents. Il est fréquent que plusieurs solutions tentées, quoique distinctes en apparence, renvoient à un dénominateur commun. Les parents peuvent avoir essayé la voie autoritaire, ainsi que plusieurs autres solutions qui s'inscrivent toutefois dans cette même orientation de l'usage de l'autorité. Il s'agit dès lors de réfléchir à « autre chose » à faire dans des situations futures. Pour faciliter cette tâche, des mises en situation sont proposées aux parents. *Comment auriez-vous pu agir autrement dans telle circonstance ? Selon vous, quelle aurait été la réaction de votre adolescent ? Et si vous aviez plutôt agi ainsi, sa réaction aurait-elle été plus favorable ?* De cette façon, des clés d'intervention sont identifiées au fil de la conversation, soit ce qu'il est préférable d'éviter et ce qu'il est préférable de faire plutôt.

Le but de l'intervention

L'intervenant s'intéresse ensuite à la réponse apportée à l'échelle analogue-numérique, par laquelle les parents ont apprécié l'état actuel de la relation avec leur adolescent. Afin de préciser le but initial du traitement, les parents sont invités à décrire cette relation dans la mesure où un premier échelon de l'échelle serait gravi. Les conflits entre parents et adolescent sont rarement restreints à un seul aspect bien défini. Lorsque les parents décident de consulter, ils se réfèrent souvent au contraire à la relation en tant que telle, à des difficultés d'ordre scolaire, au choix des amis, aux heures de rentrée, à l'entretien de la maison... Il faut donc déterminer ce par quoi on va débiter.

La thérapie brève interactionnelle s'intéresse à la résolution d'un problème clairement circonscrit (Fisch, Weakland et Segal, 1986 ; Weakland, Fisch, Watzlawick et Bodin, 1981). De même, dans l'approche orientée vers les solutions (O'Hanlon et Weiner-Davis, 1995 ; Walter et Peller, 1992), l'amélioration

d'une situation passe d'abord par de petits changements, ceux-ci facilitant par effet d'entraînement d'autres changements plus importants. Il faut donc commencer par un pas initial, ce qui suppose que celui-ci soit clairement défini au préalable. Autre particularité à noter, le but du traitement ne doit pas être terminal ; il doit plutôt être le signe que la situation s'améliore.

EXEMPLE DE QUESTIONS

(avec comme référence une relation d'échelon 2) :

Admettons que vous vous comportiez différemment et que cela porte fruit au point que vous passiez à l'échelon 3. Qu'est-ce qu'il y aurait de différent à ce moment ?

Qu'est-ce que votre adolescent ferait de différent?... et vous ?

Quel est le premier signe qui vous indiquerait que la situation s'améliore ?

Je crois que vous allez trop rapidement et que vous vous référez à un échelon plus élevé. Qu'est-ce qui serait vraiment le premier signe d'une amélioration ?

Ce questionnement vise à encourager les parents devant une situation qui, quoique maintenant circonscrite, présente dorénavant une issue probante. Les parents ne font désormais plus face à un problème envahissant, généralisé et insoluble. Il leur est dès lors possible d'envisager des actions susceptibles de favoriser l'atteinte d'un but initial. La représentation concrète de l'état d'une situation légèrement améliorée est plus susceptible de favoriser l'identification des actions à entreprendre dans cette direction et, bien sûr, leur mise en pratique. À cette fin, l'intervenant doit se préoccuper non seulement d'identifier les avenues à emprunter, mais aussi de les paver, en amenant les parents à détailler au fil de la conversation les actions envisagées de manière à pouvoir se les représenter clairement.

Les exceptions à la situation-problème

Tenant pour acquis que les interactions difficiles ne se produisent pas en tout temps, cette partie de l'entretien vise à relever des situations dans lesquelles le problème ne s'est pas présenté. Au cours de la conversation, l'intervenant tente de cerner les éléments qui font la différence entre les moments où le problème se manifeste et ceux d'« exception » où tel n'est pas le cas. Il demande donc une description détaillée de ces moments. Dans l'élaboration d'une intervention initiale, cette démarche permet l'identification de clés de choix. De plus, en sensibilisant les parents au fait qu'il y a des heures, des jours ou même des semaines

où le problème n'est pas présent, on fait en sorte que les réponses de ces derniers modifient positivement la représentation qu'ils ont de leur situation, ce qui est par ailleurs encourageant.

EXEMPLE DE QUESTIONS :

Racontez-moi quelques situations au cours desquelles le problème ne s'est pas présenté alors que cela était prévisible.

Qu'avez-vous fait de particulier à ces moments?... et votre adolescent ?

Comment ça s'est passé concrètement ? Avez-vous remarqué quelque chose de particulier ?

Vous souvenez-vous d'autres situations?... et quoi d'autre aussi?... et quoi encore ?

L'identification de moments privilégiés poursuit un objectif similaire.

EXEMPLE DE QUESTIONS :

Revenons sur la tâche prescrite par téléphone. Qu'avez-vous remarqué comme situation que vous aimeriez voir se produire plus souvent avec votre adolescent ?

Pouvez-vous me parler de moments agréables que vous vivez à l'occasion avec lui ?

Que faites-vous de différent lorsque les choses vont bien avec votre adolescent ?

Qu'est-ce que vous pourriez faire pour que ces moments se répètent à nouveau ?

Imaginez que vous voulez faire plaisir à votre adolescent cette semaine, qu'est-ce que vous pourriez faire?... et quoi d'autre ?

Au cours de cet échange spécifiquement orienté vers la découverte de solutions potentielles, il est indiqué d'encourager le plus possible un approfondissement dans les réponses. L'intervenant demande donc un maximum de détails sur chacune des exceptions rapportées. De plus, afin qu'il tire profit de ce questionnement particulièrement important, la question « Et quoi d'autre ? » lui est d'une utilité appréciable. Les parents ont ainsi la possibilité de relater toute exception qu'ils ont en mémoire ; ils peuvent aussi relever des moments privilégiés qu'il sera indiqué de mettre ensuite à profit dans l'intervention.

Élaboration d'une intervention initiale

L'ensemble des renseignements recueillis permet d'envisager une ligne de conduite visant à améliorer la situation, à favoriser

un premier pas en ce sens. Comme fil directeur, il s'agit de multiplier la fréquence des moments privilégiés et d'« exception », et de réduire celle des moments plus fragiles. L'intervenant entreprend la démarche en présentant l'ensemble des clés identifiées au cours de la conversation. Il revient sur les interventions différentes susceptibles d'entraîner des réactions plus favorables chez l'adolescent, sur les solutions tentées et inopérantes, donc à éviter, sur les moments d'exception et les éléments les caractérisant, ainsi que sur les moments privilégiés. Ensuite, il propose aux parents de réfléchir à ce qu'ils pourraient faire de tout cela. Bref, à quoi ressembleraient les interactions futures dans la mesure où elles tiendraient compte de certains de ces éléments ? Il s'agit en quelque sorte de scénariser la semaine à venir.

Dans une perspective d'utilisation, et afin d'en tirer davantage profit, les parents sont encouragés à signaler toute voie plausible d'amélioration. Des détails leur sont demandés afin que le scénario soit le plus concret possible. Ce faisant, les parents pavent graduellement la route conduisant à un échelon supérieur. Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, il ne s'agit pas uniquement de définir des solutions, mais bel et bien de les construire, voire de les co-construire au fil de la conversation. L'intervenant rappelle ensuite l'ensemble des orientations retenues et, dans le but d'évaluer le niveau de confiance des parents, il leur propose une nouvelle échelle analogue-numérique. Cette dernière s'étend de l'échelon 1, où ils n'ont aucune confiance dans les solutions identifiées, à l'échelon 10 qui représente une entière confiance en celles-ci. Pour terminer, les parents sont invités à observer et à noter toute autre situation vécue avec leur adolescent qu'ils aimeraient voir se répéter plus souvent.

Seconde rencontre et suivantes

Les rencontres suivantes débutent par une évaluation de l'état de la relation au moyen de la présentation d'une échelle analogue-numérique. Peu importe la réponse, l'intervenant met à nouveau en évidence toute amélioration ou situation agréable notée. Dans la mesure où l'échelon-cible a été atteint, il s'informe sur ce que les parents ont fait pour y arriver. Par contre, s'il y a une détérioration de la situation, il s'intéresse alors à la façon dont ils ont su maintenir la situation afin qu'elle ne se dégrade pas davantage. Toutefois, avant de s'engager dans cette voie, il

vérifie soigneusement si des améliorations à différents niveaux auraient été constatées, si minimales soient-elles. À cette fin, il est indiqué qu'il effectue un bref retour sur chacune des journées depuis la dernière rencontre.

Le questionnement s'inscrit toujours dans une même orientation, soit d'éviter les terrains fragiles et de maximiser l'occurrence des moments privilégiés et ceux d'exception. Les clés identifiées au cours des rencontres sont ensuite utilisées pour la scénarisation des semaines à venir. L'intervenant oriente alors les entretiens sur toute amélioration observée et, en demandant des détails à ce sujet, il amène les parents à visualiser clairement ce qu'ils doivent continuer à faire dans la poursuite de leur but. Alors que les interventions initiales visent à améliorer le climat relationnel prévalant dans la famille, des retours réguliers sur ce qui a été vécu au fil des semaines permettent de dégager des enseignements durables concernant les attitudes éducatives à conserver et à manifester davantage. Un souci d'utilisation est ainsi présent tout au long de la démarche.

Après une amélioration notable de la situation, l'intervenant passe à la seconde étape du programme. Il interroge d'abord les parents sur quelques règles qui leur semblent plus importantes. Il les invite ensuite à imposer clairement certaines d'entre elles à leur adolescent et à observer ses réactions. Ces observations permettent aux parents de modifier et de raffiner leur façon d'exiger des choses de leur adolescent. Cette hiérarchisation des règles constitue en outre une façon pertinente pour les parents de déterminer ce qui est vraiment important pour eux, de même que certaines règles jugées de moindre valeur, voire superflues. Le lâcher-prise par rapport à ces règles devient alors utilisable dans la négociation parents-adolescent. Il y a certes des règles à poser clairement, mais il y a aussi un espace à libérer dans le contexte de la recherche d'indépendance de l'adolescent.

Une fois la situation familiale devenue acceptable pour chacun, l'intervenant planifie un rite avec les parents, soit une activité particulière qui soulignera clairement les changements survenus dans la famille au cours des dernières semaines, bref de ponctuer la transition. Au moment où l'adolescent remet en question son attachement à l'identité familiale, ce type d'activités a pour effet d'encourager une certaine continuité dans les améliorations apportées. À cette fin, le rite marque d'abord la séparation qu'implique la transition adolescente, mais aussi et

surtout, dans un contexte d'impasse familiale, il clarifie les représentations qui en découlent pour chacun. L'intervenant demande alors : *Avez-vous une idée d'activité spéciale et intéressante à partager avec votre adolescent ?* Il peut s'agir d'un repas, d'une fête, d'un moment vraiment privilégié. Dans le but de concrétiser l'activité choisie, il s'informe ensuite des modalités de réalisation envisagées par les parents.

Afin de bien marquer la transition, ainsi que les attentes qu'elle implique pour chacun, un message doit être constitué minutieusement à l'occasion de cette même rencontre. Celui-ci doit d'abord comporter une allusion à la satisfaction des parents par rapport à la qualité de la relation actuelle, ainsi qu'une reconnaissance des efforts fournis et ayant conduit à son amélioration. Ensuite, le message doit refléter la confiance des parents dans les capacités de l'adolescent de se prendre maintenant en main et leur ouverture, dans ce contexte, à lui concéder graduellement de nouvelles responsabilités. Pour terminer, les parents sont invités à verbaliser leurs dispositions quant à l'avenir de la famille. Ce qui importe, c'est que le ton soit affirmatif et ne laisse pas place au doute. Une dernière rencontre est prévue à la suite de cette activité, qui permettra d'effectuer le bilan de la démarche, bref de l'utiliser et d'en tirer profit à nouveau. Une relance téléphonique est prévue trois mois après la dernière rencontre.

CONCLUSION

Ce programme s'est révélé attrayant pour les parents rencontrés, particulièrement pour son aspect pratique. Lorsque des parents se présentent en traitement, ils se sentent habituellement démunis et impuissants. Ils ont l'impression d'avoir tout tenté et aimeraient trouver d'autres façons d'agir dans une situation devenue inconfortable. Bref, l'orientation du programme vers la recherche de solutions concrètes convient particulièrement bien à ce qu'ils attendaient en venant consulter un intervenant, ce qui les motive d'ailleurs à collaborer à la démarche.

Une difficulté s'est présentée parfois quant au questionnement sur les moments d'exception où le problème ne se manifeste pas. Cela ne se fait pas toujours aisément, les parents se présentant en traitement pour parler de leur problème. Certes, il y a des périodes réservées à cet aspect précis, mais la majeure

partie des rencontres porte sur les moments où les choses vont bien. Cependant, une fois cette orientation entamée, les attitudes des parents au cours des rencontres dénotent un confort manifeste. De plus, et c'est l'un des objectifs du programme, cette centration sur les forces et les ressources se traduit en une confiance élevée des parents quant à l'amélioration future de la situation.

Bien que l'expérimentation de ce programme d'aide n'ait touché qu'un nombre restreint de familles, et que la méthode d'étude de cas employée pose une limite à la généralisation, il apparaît toutefois qu'il offre des pistes intéressantes d'intervention auprès de parents d'adolescents. Il est souhaitable que les intervenants dont la curiosité a été suscitée par certains aspects du programme se réapproprient ceux-ci dans le développement de leur propre pratique. Cet article constitue en ce sens un apport souhaité à l'amélioration des services thérapeutiques offerts aux familles.

En dehors des aspects techniques d'intervention présentés dans cet article, il faut souligner la créativité dont doivent faire preuve les intervenants. Les choses ne sont jamais simples dans les affaires humaines, la nécessité d'avoir du doigté y est d'ailleurs davantage la règle que l'exception, si minimaliste que puisse être l'intervention. Comme pour toute autre approche, les thérapies interactionnelle et orientée vers les solutions ne sont pas une panacée. Il y a toutefois un soulagement certain pour les parents et leur adolescent, dans une période particulièrement difficile, à pouvoir extérioriser leur problème en le situant plutôt dans l'interaction ou encore en reconsidérant la réalité familiale sous un angle nouveau et plus positif, celui des exceptions aux moments-problèmes.

Références bibliographiques

- ACKERMAN, N.J. (1980). « The family with adolescents », dans E. Carter et M. McGoldrick, *The family life cycle*. New York : Gardner Press, p. 147-169.
- ARTAUD, G. (1978). *Se connaître soi-même : La crise d'identité de l'adulte*, Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative : Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- BERG, I.K. et S. DE SHAZER (1993). « Making numbers talk : Language in therapy », dans S. Friedman (dir.), *The new language of change : Constructive collaboration in psychotherapy*. New York : The Guilford Press, p. 5-24.
- BERG, I.K. et S.D. MILLER (1992). *Working with the problem drinker : A solution-focused approach*. New York : Norton.
- CLOUTIER, R. (1993). « Comment les jeunes en sont-ils arrivés là ? » (compte rendu d'une entrevue effectuée par A. Dagenais), *Châtelaine*, mai, p. 55-56.
- CLOUTIER, R. (1994). *Mieux vivre avec nos adolescents*. Montréal : Le Jour.
- COLLINS, W.A. (1990). « Parent-child relationships in the transition to adolescence : Continuity and change in interaction, affect, and cognition », dans R. Montemayor, G.R. Adams et T.P. Gullotta (dir.), *From childhood to adolescence : A transitional period ?* London, Sage Publications, p. 85-106.
- DE SHAZER, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York : Norton.
- DE SHAZER, S. (1991). *Putting difference to work*. New York : Norton.
- DE SHAZER, S., I.K. BERG, E. LIPCHIK, F. NUNNALLY, A. MOLNAR, W. GINGERICH et M. WEINER-DAVIS (1986). « Brief therapy : Focused solution development », *Family process*, vol. 25 : 207-222.
- DICKERSON, V.C. et J. ZIMMERMAN (1992). « Families with adolescents : Escaping problem lifestyles », *Family process*, vol. 31 : 341-353.
- DIONNE, J. (1991). « La supervision centrée sur les opérations professionnelles : Un outil de gestion de la qualité des interventions », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 20, n° 2 : 109-121.
- EFRON, D. et B. ROWE (1987). *The strategic parenting manual*, London, Ontario : J.S.S.T.
- ERIKSON, E.H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- FISCH, R., J.H. WEAKLAND et L. SEGAL (1986). *Tactiques du changement : Thérapie et temps court*. Paris : Seuil.
- GAGNIER, J.P., C. LACHARITÉ et L. ÉTHIER (1994). « Les transitions familiales : Repères théoriques et cliniques », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 15, n° 3 : 155-174.
- GARCIA PRETO, N. (1989). « Transformation of the family system in adolescence », dans B. Carter et M. McGoldrick, *The changing family life cycle : A framework for family therapy*. Toronto : Allyn and Bacon, p. 255-283.
- GAUQUELIN, F. (1970). « Le raisonnement », dans A. Fillioud *et al.*, *La psychologie moderne, l'adolescence*. Loos-lez-Lille : Les Presses des petits-fils de Léonard Danel, p. 364-385.
- GENDREAU, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative : Solution ou défi ?* Paris : Fleurus.
- GRAND'MAISON, J. (1992). « Nos jeunes : Une bombe à retardement » (compte rendu d'une entrevue effectuée par P. Godin), *Châtelaine*, octobre, p. 57-59.
- HALEY, J. (1984). *Milton H. Erickson : Un thérapeute hors du commun*. Paris : EPI.

- KIDWELL, J.J., L. FISCHER, R.M. DUNHAM et M. BARANOWSKI (1983). « Parents and adolescents : Push and pull of change », dans H.I. McCubbin et C.R. Figley, *Stress and the family: Volume 1: Coping with normative transitions*. New York : Brunner/Mazel Publishers, p. 74-89.
- LAVOIE, G. (1996, sous presse). « Steve de Shazer et la thérapie brève orientée vers les solutions », *Revue canadienne de psycho-éducation*.
- LAVOIE, G. (1993). *L'environnement thérapeutique tel que perçu par l'adolescent comme prédicteur de collaboration au traitement*. Université d'Ottawa. Thèse de doctorat inédite.
- LAX, W.D. et D.J. LUSSARDI (1988). « The use of rituals in families with an adolescent », dans E. Imber-Black, J. Roberts et R.A. Whiting, *Rituals in families and family therapy*. New York : W.W. Norton, p. 158-176.
- MELITO, R. (1985). « Adaptation in family systems : A developmental perspective », *Family process*, vol. 24 : 89-100.
- MOLNAR, A. et S. DE SHAZER (1987). « Solution-focused therapy : Toward the identification of therapeutic tasks », *Journal of marital and family therapy*, vol. 13, n° 4 : 349-358.
- MORVAL, M. (1992). Étude des rituels familiaux, dans G. Pronovost, *Comprendre la famille : Actes du 1^{er} symposium québécois de recherche sur la famille*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 113-127.
- O'HANLON, W.H. et M. WEINER-DAVIS (1995). *L'orientation vers les solutions : Une approche nouvelle en psychothérapie*. Bruxelles : Satas.
- O'HANLON, B. et J. WILK (1987). *Shifting contexts : The generation of effective psychotherapy*. New York : The Guilford Press.
- OLSON, D.H. et H.I. MCCUBBIN (1983). *Families : What makes them work*. Beverly Hills : Sage Publications.
- PEACOCK, F. (1987). *Basic Ericksonian Principles*. Montréal : McGill University Library. Master's thesis.
- PEACOCK, F. (1991). *La communication orientée vers les solutions*, Montréal : Les Entreprises Fletcher Peacock Inc.
- POWERS, S.I., S.T. HAUSER et L.A. KILNER (1989). « Adolescent mental health », *American Psychologist*, vol. 44, n° 2 : 200-208.
- QUINN, W.H., N.A. NEWFIELD et H.O. PROTINSKY (1985). « Rites of passage in family with adolescents », *Family process*, vol. 24 : 101-111.
- SELEKMAN, M. (1991). « The solution-oriented parenting group : A treatment alternative that works », *Journal of strategic and systemic therapies*, vol. 10, n° 1 : 36-49.
- SILVERBERG, S.B., D.L. TENNENBAUM et T. JACOB (1992). « Adolescence and family interaction », dans V.B. Van Hasselt et M. Hersen, *Handbook of social development : A lifespan perspective*. New York : Plenum press, p. 347-370.
- WALTER, J.L. et J.E. PELLER (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York : Brunner / Mazel Publishers.
- WATZLAWICK, P. (1986). *Le langage du changement*. Paris : Seuil, collection Points-Essais.

- WATZLAWICK, P., J.H. BEAVIN et D.D. JACKSON (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- WATZLAWICK, P., J.H. WEAKLAND et R. FISCH (1975). *Changements : Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- WATZLAWICK, P. et J.H. WEAKLAND (1981). *Sur l'interaction*. Paris : Seuil.
- WEAKLAND, J.H., R. FISCH, P. WATZLAWICK et A.M. BODIN (1981). « Thérapie courte : Résolution d'un problème circonscrit », dans P. Watzlawick et J.H. Weakland, *Sur l'interaction*. Paris : Seuil, p. 356-389.
- WOLIN, S.J. et L.A. BENNETT (1984). « Family rituals », *Family Process*, vol. 23 (sept.) : 401-420.