

L'empowerment en CPE

Nathalie Jean
Jean-Marie Miron

Université du Québec à Trois-Rivières

Table des matières

Introduction.....	3
Quelques notions d'empowerment.....	5
Éléments contextuels favorisant ou non l'habilitation des parents.....	6
Éléments contextuels favorisant ou non l'appropriation des parents.....	7
Les conditions liées aux attitudes de l'éducateur.....	8
Les conditions liées aux stratégies de communication.....	9
Étude menée ... programme instauré.....	10
Les pratiques d'empowerment en première ligne.....	10
Naître égaux – Grandir en santé.....	11
Synthèse ...de la théorie vers la pratique.....	13
Les principes de Dunst appliqués aux interventions en CPE.....	15
Références.....	35

L'empowerment comme visée d'intervention parentale

Introduction

« Vous êtes éducatrice dans un Centre de la Petite Enfance où vous travaillez avec des tout-petits de 4 ans. Parmi le groupe d'enfants qui vous est confié, vous constatez que trois enfants sur huit semblent avoir des difficultés au niveau de la motricité fine. Avec toute votre bonne volonté d'aide, vous décidez de faire parvenir, à tous les parents des enfants de votre groupe, un document comportant une grille d'évaluation des habiletés que ces enfants devraient avoir acquis à leur âge et des informations relatives aux conséquences futures de ces difficultés. Vous mobilisez de plus vos énergies à monter un projet d'atelier où vous pourrez échanger avec les parents à ce sujet. Le jour venu où vous attendez les parents en grand nombre à votre activité, personne ne vient...

Vous vous retrouvez déçu par cette démarche dans laquelle vous avez investi temps et énergie. Vous vous dites que les parents semblent désintéressés de l'évolution du développement de leur enfant, qu'ils ne semblent pas se soucier ni vouloir s'investir pour le bien de leur enfant, et qu'ils sont peut-être même inconscients que toute petite difficulté peut devenir problématique à cet âge si on laisse s'aggraver les choses. Et si vos suppositions s'avéraient faussées ? ...

Quelques semaines plus tard vient le temps des rencontres individuelles de parents afin de faire une petite mise à jour du fonctionnement global de l'enfant en milieu de garde. Voici quelques commentaires que vous recevez lors de ces rencontres :

- « j'aurais aimé être à votre atelier mais cela me rendait inconfortable, je ne voulais pas être perçu comme un mauvais parent »
- « je croyais que cet atelier s'adressait aux parents ayant des difficultés monétaires »
- « j'étais débordé avec les devoirs de mes autres enfants, le boulot et la vie monoparentale ».
- « mon problème se situe davantage au niveau des moyens concrets que je peux utiliser pour améliorer la situation »

- « comme je suis peu scolarisé, j'avais peur de ne pas bien comprendre d'être vu comme incompétente ».

Suite à ces rencontres, vous vous apercevez que les parents ne sont pas insensibles aux difficultés de leur enfant. Vous réalisez qu'il vous faudra donc réajuster vos méthodes d'intervention afin de donner un rôle plus actif aux parents dans vos démarches. »

C'est ce que propose l'empowerment, une visée d'intervention parentale où l'acteur principal se veut le parent et où l'intervenant devient un accompagnateur vers l'atteinte des objectifs fixés. Ce petit document tentera donc d'initier les professionnels de la petite enfance ainsi que les étudiants en formation dans ce domaine à l'intervention axée sur le concept d'empowerment. Une portion plus théorique vous informera sur les assises de cette notion d'intervention. Des vignettes cliniques s'ensuivront afin de bien illustrer chacun des principes visant la collaboration et le soutien au rôle parental.

Quelques notions d'empowerment

L'empowerment est un processus qui vise à soutenir et renforcer, chez les membres de la famille, leur pouvoir d'agir sur eux-mêmes et sur leur environnement, de manière à mobiliser les ressources (internes ou externes) nécessaires à la réalisation de leurs aspirations, projets ou besoins personnels et familiaux (Lacharité, 2002).

Les pratiques d'empowerment utilisées dans les interventions auprès de parents vivant des difficultés de parentage ou vivant une adaptation à leur nouveau rôle de parent s'appuient sur plusieurs concepts. Cette perspective d'intervention fait constamment référence « aux faits de mobiliser les ressources des parents, de miser sur leurs forces, de favoriser la prise en charge, de donner du pouvoir, de responsabiliser ou d'autonomiser les parents » (St Cyr Tribble, Gallagher, Paul & Archambault, 2001).

Certains auteurs soutiennent que le processus d'empowerment tient compte principalement des forces, des droits et des capacités des parents au lieu d'être axé sur les déficits de ces derniers. Cela implique de considérer les parents comme ayant des ressources personnelles, des solutions à leurs problèmes, et que l'intervention doit permettre une reconnaissance de ces capacités et donner accès à ses solutions (Gibson, 1993; Ausloos, 1995, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001).

Le fait de considérer les parents comme détenteur d'un savoir plutôt que comme récepteur du savoir professionnel a pour effet de rallier les compétences des parents à celles des professionnels pour permettre un équilibre entre les initiatives parentales et celles des ressources professionnelles (Cardone & Gilkerson, 1990; Zerwekh, 1992, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001). Parmi les stratégies utilisées pour développer la capacité des parents à « se prendre en charge », on retrouve l'écoute de leurs préoccupations, le soutien à leur prise de conscience des choix dont ils disposent et l'élargissement de l'éventail de leurs possibilités.

En fait, les pratiques d'empowerment impliquent d'établir une relation égalitaire avec le parent faisant face à un problème, de situer l'intervention dans un processus de collaboration et de respect vers la recherche de solutions. Cela implique également que les parents définissent leurs propres besoins et que les intervenants ou éducateurs favorisent l'empowerment en mettant l'accent sur le parent et les contextes familial et social dans lesquels il s'inscrit (St Cyr Tribble, Gallagher, Paul & Archambault, 2001).

Ce processus qu'est l'empowerment a pour effet de renforcer certaines conduites et d'amener les individus à faire davantage preuve de contrôle sur les événements et les situations importantes dans leur vie (Dunst & Trivette, 1996). Au niveau psychologique, ce processus contribue à améliorer l'estime de soi, le sentiment de compétence et le développement d'habiletés dans la résolution de problèmes (Drolet, 1997, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001).

L'empowerment est un concept englobant deux dimensions complémentaires : le processus d'habilitation, qui renvoie à l'intervention professionnelle visant à reconnaître, soutenir et mettre en valeur les capacités des parents pour contrôler leur vie et le processus d'appropriation, qui renvoie aux résultats ou aux effets de cette intervention sur les parents en regard de l'augmentation du sentiment de contrôle sur leur vie (St Cyr Tribble, Gallagher, Paul & Archambault, 2001).

Éléments contextuels favorisant ou non l'habilitation des parents

L'habilitation est un processus à travers lequel les parents se rendent capables d'assumer le contrôle de leur vie et d'agir pour changer leur situation (Lessard, 2001). Certains éléments risquent de freiner la mise en place de l'habilitation des parents par des pratiques professionnelles inadéquates (St-Cyr Tribble & coll, 2001) :

- une lecture de la situation des parents axée sur les problèmes et les déficits (Gibson, 1993)
- une méconnaissance des ressources parentales (Finch, 1989)
- l'existence d'images stéréotypées des capacités et des limites de certains parents en fonction de leur classe sociale et de leur structure familiale (Ford-Gilboe & Campbell, 1996)
- une propension à considérer le point de vue professionnel comme fiable et à laisser peu de place à celui des parents (Beaton, 1990; McKnight, 1977)

- des conceptions variables et parfois opposées de la définition du pouvoir entre les intervenants et les parents et de la distribution du pouvoir dans l'intervention (Gibson, 1991, 1993; Rissel, 1994).

En situation d'intervention, il importe donc de s'adonner, en tant qu'acteur professionnel, à un processus réflexif sur les pratiques utilisées tout en considérant, dans la situation des parents, les caractéristiques contextuelles, culturelles et structurelles (Dufort & Guay, 2001) ayant contribué à l'émergence du problème.

Éléments contextuels favorisant ou non l'appropriation des parents

L'appropriation des parents est en fait l'appropriation de leurs pouvoirs en ce sens qu'ils acquièrent la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel, de se transformer, et ce, dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conduites de vie et de son environnement (Lessard, 2001). Il semble donc que les ressources personnelles peuvent favoriser ou ralentir le processus d'appropriation. Les ressources personnelles favorisant ce processus sont :

- avoir des valeurs bien ancrées
- être en mesure de recourir aux ressources du milieu
- pouvoir prendre ses responsabilités
- posséder une certaine force intérieure
- travailler au développement de la confiance en soi
- avoir le désir de s'améliorer et de croire en l'avenir.

Ces forces amènent le parent à s'engager dans un processus d'empowerment (Lord & Hutchison, 1993, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001). Trois éléments sont nécessaires à l'atteinte de ce processus : la capacité d'utiliser les ressources externes en ayant l'impression d'être en pouvoir; l'obtention de résultats par rapport au projet qui peuvent briser le cycle de l'échec et permettre aux parents d'être reconnus; l'amélioration de leurs habiletés personnelles au plan de la conscientisation, l'estime de soi, l'affirmation de soi et la motivation à agir (Ouellet, René, Durand, Dufour, & Garon, 2000, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001).

Cette augmentation de contrôle que les individus ont sur leur vie semble liée à l'acquisition d'une variété d'attributs cognitifs telle qu'une motivation intrinsèque, un sentiment d'efficacité et une conscience de soi qu'ils développent à la suite d'expériences passées et à la croyance en leur capacité de produire les effets désirés (Dunst & Trivette, 1996). De plus, les conditions de vie sont un facteur important au niveau de l'empowerment. En effet, le manque de ressources matérielles peut freiner le processus d'empowerment; la pauvreté maintient l'individu dans un état d'impuissance (Drolet, 1997; LeBossé & Lavallée, 1993; Fawcett, Paine-Andrews, & Francisco, 1995, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001). La qualité de l'environnement social est un second facteur à considérer puisqu'il est en soi un accès aux ressources. Le soutien reçu par une tierce personne apporte à l'individu un modèle (mentor) à travers le processus d'empowerment ainsi qu'une source de protection (Kieffer, 1984; Lord & Hutchison, 1993; Callaghan & Morrissey, 1993, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001).

Les conditions reliées aux attitudes de l'éducateur

Les attitudes de l'éducateur envers la compétence et le pouvoir à partager avec les parents influencent le développement d'une relation de coopération (Lescarbeau, Payette & Saint-Arnaud, 1990; Paquette, 1991, dans Baillargeon & Gagnon, 2000). Daher (1984, dans Baillargeon & Gagnon, 2000) suggère certaines de ces attitudes :

- ouverture à la différence : permet aux différences de coexister par complémentarité ou négociation, permet le partage dans la relation entre l'éducateur et les parents
- capacité d'offrir une présence chaleureuse et empathique malgré les difficultés : la présence de l'éducateur doit être teintée d'authenticité et de respect du rythme de la famille
- centration sur la personne et ses ressources dynamiques : l'éducateur portant son attention sur les parents et la famille et non sur le problème donne confiance aux parents en leurs capacités
- capacité d'agir soi-même d'une façon existentielle : capacité d'être au présent et de s'intégrer consciemment aux expériences vécues sans être bloqué par ses angoisses issues du passé ou des appréhensions face à l'avenir.

Les conditions reliées aux stratégies de communication

En plus des attitudes, l'éducateur, lorsqu'il dialogue avec les parents, adopte des comportements qui vont favoriser la coopération. Selon Saint-Arnaud (1981; dans Baillargeon & Gagnon, 2000) et Tessier (1973; dans Baillargeon & Gagnon, 2000), l'éducateur peut adopter trois stratégies de communication :

1. la stratégie de réception : c'est une stratégie d'écoute où l'éducateur adopte un comportement non verbal incitant le parent à parler (faire face à l'interlocuteur, adopter une position corporelle ouverte, émettre des sons discrets faisant foi d'une présence attentive.
2. la stratégie de facilitation : l'éducateur intervient, par un comportement verbal, pour amener les parents à introduire de nouvelles informations.
3. la stratégie concernant l'information que l'éducateur donne. Deux types d'information peuvent être donnés :
 - *l'information sur le contenu* consiste à intervenir pour donner son opinion, pour fournir des faits, pour suggérer des solutions en rapport avec la situation initiale qui porte sur l'un ou l'autre des aspects suivants : la nature du problème, les causes ou les solutions envisagées.
 - *l'information sur le processus* consiste à porter attention sur le déroulement de l'intervention ou sur la relation elle-même : suggérer de faire le point, donner des rétroactions et commenter les observations.

Étude menée ... programme instauré

Les pratiques d'empowerment en première ligne

L'étude de St Cyr Tribble, Gallagher, Paul & Archambault (2001) évaluait l'efficacité des pratiques visant l'empowerment chez des parents de jeunes enfants ayant été suivis entre autres pour des difficultés en lien avec leur rôle parental. Les résultats démontrent que les intervenants (es) agissant dans une perspective d'habilitation s'activaient à : contribuer à la mise en place ou au maintien du lien thérapeutique (dans l'atteinte de résultats, c'est ce qui est le plus important), travailler à partir du point de vue du parent et de ses forces (interventions centrées sur le parent, son vécu, ses préoccupations, ses sentiments, ses désirs), encourager et soutenir la prise de décision du parent (inviter le parent à proposer des thèmes devant être abordés), permettre au parent d'élargir sa vision de ses possibilités (aider le parent à prendre conscience de ses forces, des éléments impliqués dans une situation, des solutions à sa disposition), et faciliter l'apprentissage de nouveaux savoir, savoir-faire et savoir-être (répondre aux besoins du parent en favorisant l'acquisition et le développement de connaissances, d'attitudes ou de savoir faire utiles dans les situations rencontrées par le parent).

Les résultats démontrent également qu'une proportion élevée de parents ont pris eux-mêmes l'initiative de recourir à une ressource formelle d'aide (42,3%) ou ils l'ont fait à la suite d'un conseil venant de leur entourage (38,5%). De plus, la majorité des parents ont usé d'un suivi d'une durée variant entre 6 mois et 2 ans (80,8%). Les motifs ayant conduit ces parents vers un suivi infirmier ou psychosocial étaient de façon générale associés au rôle parental. En effet, un peu plus de la moitié (53,8%) des parents ont demandé le programme OLO pendant la période prénatale vu leur situation financière difficile (besoin de support matériel gratuit). Bien que plusieurs parents consultaient en vue de s'inscrire à un programme de soutien alimentaire (programme OLO), un nombre considérable d'entre eux avaient recours à une ressource professionnelle parce qu'ils rencontraient une situation problématique ou un changement dans leur vie.

Ces observations démontrent que le processus d'empowerment prend souvent naissance lors de crises ou d'un changement dans le contexte de vie (Lord, 1991; Lord & McKillop Farlow, 1990; Shields, 1995, dans St-Cyr Tribble & coll, 2001). Plusieurs thèmes autres que le parentage ont été abordés au cours des rencontres. Un des sujets fréquemment

soulevé fut tout ce qui se rapporte aux ressources communautaires ou professionnelles. Plusieurs interventions ont porté sur les attitudes et les sentiments des parents, les aspects relationnels (relations conjugales ou amoureuses, relations avec la famille et l'entourage, différents aspects de la communication).

Certains indices ont également témoigné de l'existence d'un processus d'appropriation à la suite d'une intervention d'habilitation : réflexion et prise de conscience de la situation (forces et besoins), développement de l'estime de soi, diminution des sentiments désagréables (stress, anxiété et tristesse), prises de décisions éclairées qui correspondent aux attentes ou besoins du parent et qui sont pertinents compte tenu de la situation, apprentissage et développement d'habiletés (parentales, communicatives, sociales ou autres), passage à l'action (essayer de nouvelles façons de faire, s'affirmer, mettre des projets à exécution), développement de relations avec le réseau d'échange et de soutien ainsi qu'avec les ressources communautaires, et amélioration des conditions de vie.

Certains défis sont associés aux pratiques visant l'empowerment. Notamment, ceux d'établir un lien significatif avec le parent (être attentif aux ressources d'aide développées par le parent pour ne pas créer une dépendance), d'axer l'intervention sur la dimension individuelle mais également sur la dimension collective (soutenir le parent dans l'utilisation des ressources communautaires et dans son intégration sociale pour briser l'isolement), d'ajuster l'intervention au processus d'habilitation propre à chaque parent (demeurer sensible au rythme et aux particularités de chacun), et au soutien professionnel nécessaire à ce type de pratique (avoir des occasions d'échanger avec des collègues, mise à contribution de l'expérience pour le mieux-être de la clientèle).

Naître égaux – Grandir en santé

Ce programme visant la promotion de la santé et du bien-être des familles et des jeunes enfants en situation de pauvreté a fait ressortir trois stratégies principales d'intervention, basées sur le concept d'empowerment des familles et des milieux en situation de pauvreté (Martin & Boyer, 1995).

La stratégie du renforcement du potentiel individuel vise à accroître la capacité des parents ainsi que celle des intervenants à faire face aux situations rencontrées. Cette stratégie se fonde sur le concept d'empowerment, qui se construit à partir des

compétences, des expériences et des intérêts de chacun. Cette stratégie comprend principalement des activités visant une meilleure éducation dans le domaine de la santé, dans un contexte individuel ou à l'intérieur d'un petit groupe; des activités favorisant une relation d'aide et un accompagnement vers des services d'aide matérielle et de dépannage; des activités liées au suivi de santé des personnes; des activités de formation des intervenants et des gestionnaires, etc.

La seconde stratégie utilisée est la stratégie de renforcement du milieu et vise à consolider ou à modifier les milieux de vie de la famille (réseau immédiat, ressources du milieu, école...) et les services de façon à ce que ceux-ci soient mieux adaptés aux besoins des familles. Cette stratégie se réalise des changements organisationnels (modifications d'horaire et amélioration de la structure d'accueil), au moyen de changements dans les pratiques professionnelles (déploiement d'efforts structurés en actions communautaires, participation à la concertation et à l'action intersectorielle), par la création de nouvelles ressources ou la consolidation des ressources existantes (organisation d'un système de transport et de gardiennage pour les familles souhaitant utiliser des services ou participer à des activités, soutien des groupes de rencontre pour parents, des ressources de développement socio-économique, des groupes d'alphabétisation, ou mise en place de tels groupes ou ressources, etc.).

La dernière stratégie est une stratégie d'influence qui englobe des activités de sensibilisation allant de la diffusion d'information à des efforts plus structurés de persuasion visant à modifier les attitudes et les connaissances d'une personne, d'un groupe ou d'une communauté, et à modifier les valeurs sociales et les décisions des instances en cause en vue d'offrir un plus grand soutien aux familles (par exemple : une campagne de sensibilisation sur les préjugés à l'égard des personnes assistées sociales). Elle englobe aussi des actions politiques visant à faire pression sur les gouvernements et les instances de décision afin qu'ils modifient certaines lois, certaines politiques et certains programmes en vue d'améliorer les conditions de vie des personnes et des communautés en situation d'extrême pauvreté (par exemple : soutien d'un mouvement de pression pour la modification des politiques de sécurité du revenu).

Synthèse ...de la théorie vers la pratique

Selon Dunst et Trivette (1991), les intervenants doivent garder à l'esprit que le concept d'empowerment suppose que les personnes (en l'occurrence les parents dans le cas présent) possèdent les forces et les capacités de devenir plus compétentes; qu'ils doivent donner à ces personnes le pouvoir de prendre des décisions au niveau de la définition de leurs besoins et du choix des ressources particulières et des sources de support qu'elles souhaitent obtenir; et que comme intervenant, ils soient activement impliqués dans l'accession aux ressources nécessaires à ces personnes.

Trois conditions semblent essentielles pour favoriser l'empowerment (Dunst, Trivette, Davis & Cornwell, 1988; Sylvain, 1999 dans Lessard, 2001) :

1. reconnaître que les gens sont compétents ou peuvent éventuellement le devenir.
2. ce ne sont pas les déficits personnels qui expliquent l'apparente absence de compétence chez quelqu'un, mais plutôt les lacunes des systèmes sociaux qui ne parviennent pas à créer des opportunités, des expériences facilitant la manifestation de ces compétences.
3. Pour acquérir un sentiment de contrôle sur les événements de leur vie et ainsi détenir plus de pouvoir, les personnes doivent : avoir l'information nécessaire pour prendre des décisions éclairées, être en position d'actualiser leur compétence à obtenir les ressources satisfaisant leurs besoins, attribuer les changements à leurs propres actions.

Lacharité (2002) décrit les résultats du processus d'empowerment comme se manifestant sur plusieurs plans chez les membres de la famille :

- les membres de la famille se perçoivent plus efficaces à atteindre les objectifs qu'ils se fixent et à répondre aux exigences de leur rôle de parent.
- ils se perçoivent comme ayant un meilleur sentiment de prévisibilité et de contrôle sur les circonstances de leur vie.
- ils acquièrent une meilleure connaissance d'eux-mêmes, concernant leurs forces et leurs limites sur le plan personnel et familial
- ils acquièrent une meilleure connaissance de leur environnement, notamment des ressources potentiellement disponibles et des obstacles.

- ils deviennent plus actifs et compétents dans :
 - la définition et l'expression de leurs projets, aspirations et besoins
 - la mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation de ces projets
 - les décisions qui concernent leur vie et celle de leur famille
 - la recherche de solutions aux problèmes qu'ils rencontrent
 - la lutte aux obstacles qui entravent l'exercice de leurs compétences et la réalisation de leurs projets ou aspirations.

Soutenir et renforcer le pouvoir d'agir des familles exige des pratiques d'aide qui (Lacharité, 2002) :

- suscitent le respect et la confiance des membres de la famille
- favorisent les expériences participatives concrètes en lien avec leurs projets
- encouragent une réflexion « regrandante¹ » sur leur identité et leur histoire personnelle et familiale

Les intervenants sont davantage susceptible d'utiliser des pratiques ayant comme résultats l'empowerment s'ils adoptent certaines croyances et comportements dans leur travail auprès des familles. Ainsi leur aide sera plus efficace s'ils (Dunst & Trivette, 1991) :

- démontrent une attitude positive et pro-active envers les familles
- mettent l'accent sur la responsabilité de la famille dans la résolution des problèmes et la satisfaction des besoins
- supposent que toutes les familles ont la capacité de comprendre, apprendre et gérer les événements dans leur vie
- s'appuient sur les forces de la famille plutôt que de corriger des déficits
- travaillent « proactivement » avec les familles d'une manière anticipative plutôt que d'attendre que les choses aillent mal avant d'intervenir
- font la promotion de l'acquisition de compétences qui permettent qua familles d'améliorer leur capacité à négocier avec leur processus de développement

¹ Ce néologisme provient des travaux de Michael White et se définit en opposition à l'adjectif « dégradant ». Il signifie donc une réflexion qui vise à re-qualifier la valeur de la personne (Lacharité, 2002).

Les principes de Dunst appliqués aux interventions en CPE

Dunst, Trivette et Deal (1988, 1994) ont fait ressortir de leurs travaux 12 caractéristiques des pratiques de soutien efficaces dans une visée d'empowerment. Ces caractéristiques vous sont présentées ici dans le but d'aider à orienter vos interventions auprès des parents, et vous aider à bien intégrer le processus d'empowerment comme méthode d'intervention.

Chacun des principes de Dunst est illustré afin d'imager ces caractéristiques² de pratiques de soutien. Pour aider à la compréhension de ces principes, voici le récit de Mathilde, une petite fille de 3 ans qui fréquente le Centre de la Petite Enfance « Petit bourdon » :

Mathilde fait partie des « marguerites » (les 3-4 ans), groupe animé par l'éducatrice Sarah. Ses parents sont ensemble depuis 6 ans; le père, Antoine, est technicien en informatique et la mère, Laurence, est agente de voyage. Mathilde a également un petit frère de un et demi, Émile, qui fait parti du groupe des « jonquilles » du CPE « Petit bourdon ».

Mathilde va à la garderie depuis l'âge de 18 mois, moment où son frère est né. Sa mère, Laurence, aux prises entre les rendez-vous à l'hôpital et les séances d'ergothérapie pour Émile, qui semble présenter un retard de développement, n'avait d'autres choix que de confier Mathilde, les jours de semaine, à des gens qui auraient à cœur son développement affectif, cognitif et moteur. Le père, devant cumuler les heures supplémentaires pour contrer ses absences au bureau, est dans l'impossibilité de pallier aux besoins émotionnels des membres de sa famille.

Mathilde, apparemment mécontente de se séparer de ses parents et de sa maison, s'est opposé dès le départ à ce changement de rythme de vie. Elle dort peu, pleure beaucoup, mange de temps à autre; elle est pratiquement enfermée derrière ce que l'on appelle « mutisme ». Les parents, à bout de souffle et de ressources, se culpabilisent de l'état

² Les 12 illustrations utilisées dans ce document proviennent de la source suivante : <http://www.edutic.ugtr.ca>. Cette adresse Internet mène vers un portail thématique développé, en collaboration avec les milieux éducatifs de la Mauricie, par une équipe multidisciplinaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce portail met d'avant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) présenté sous une approche originale de formation et de collaboration entre les milieux éducatifs.

émotionnel de leur fille et ne se sentent plus à la hauteur devant les responsabilités qu'entraîne le rôle parental.

Sarah, l'éducatrice du groupe des « marguerites », s'est aperçu que depuis quelques semaines, les parents de Mathilde ne s'éternisent plus lors de leur halte journalière à la garderie, eux qui habituellement donnent des surprises aux enfants ou s'attardent devant la murale que les enfants ornent jour après jour avec leurs bricolages. En fait, Antoine et Laurence semblent exténués. Ils viennent porter leur fille matin et soir d'une façon automate, sans éclats de rire ni attention portée à ce qui les entoure. Désormais, la murale de la garderie ne suscite plus d'intérêt et les surprises aux enfants se font plutôt rares. Sarah désire ardemment leur apporter un soutien adéquat mais ne sait pas quelle attitude adopter...

1. Le soutien est plus efficace quand l'aidant adopte une attitude positive et invitante (désir de prendre soin de l'autre, chaleur, encouragement). Lorsque l'aidant est perçu comme agissant par gentillesse ou par générosité, le soutien est considéré de manière plus favorable.



Comment Sarah peut-elle adopter une attitude positive et invitante face aux parents de Mathilde ?

- être accueillante et chaleureuse
- aller au devant du parent et s'informer de la vie familiale à la maison
- encourager le parent dans ses initiatives

- *procurer du réconfort en rassurant le parent*
- *être positif et compréhensif*

Les semaines passent et l'état d'esprit des parents de Mathilde ne semble pas s'améliorer. En fait, Antoine et Laurence sont plutôt d'humeur maussade. Maintenant, même les sourires se font rares... Sarah, qui observe la situation depuis quelques temps, remarque de plus en plus de changements chez les parents de Mathilde. Laurence et Antoine, tous deux fièrement vêtus, ne soignent plus leur apparence autant qu'avant; ils ont le teint plutôt terne; ils n'ont pas demandé à Sarah comment a été la journée pour Mathilde depuis des jours; ils ont même oublié de faire le sac de lunch de leur petite fille pour deux sorties durant le mois dernier. Sarah voit bien l'épuisement dans leurs yeux et croit fortement que cette famille a besoin d'aide avant que l'irréversible ne se produise. Cependant, elle ne sait pas s'il est préférable d'attendre que les parents en fassent la demande ou s'il est préférable qu'elle leur offre...

2. Le soutien a plus de chances d'être reçu favorablement si l'aidant offre du soutien plutôt que d'attendre qu'on lui demande. La sensibilité de l'aidant aux messages verbaux et non-verbaux de l'aidé est une qualité essentielle pour pouvoir agir de façon appropriée. Le soutien est perçu comme étant plus efficace lorsque l'aidant offre un soutien qui correspond à un besoin ressenti par l'aidé.



Comment Sarah peut-elle être sensible aux besoins des parents de Mathilde ?

- *être attentif aux messages verbaux du parent*

- être attentif aux changements dans les comportements (le non-verbal) du parent et de l'enfant
- s'intéresser au quotidien du parent, à son travail
- aller au devant : demander aux parents s'ils ont des questions, des choses sur lesquelles il voudrait discuter ou avoir de l'information
- être une source de soutien par une attitude bienveillante
- être attentif aux états d'âme et aux émotions qui sous-tendent le verbal du parent

Sarah se décide finalement à offrir son aide aux parents de Mathilde. Devrait-elle leur présenter une liste des ressources familiales disponibles dans le quartier ? Ou faire appel aux organismes communautaires afin de présenter le cas de cette famille, de façon anonyme, et demander le genre d'intervention qui leur serait bénéfique ? Peut-être devrait-elle aller de l'avant et proposer à Antoine et Laurence un plan d'intervention ?... Sarah, dans l'excitation d'enfin se sentir utile à quelque chose dans cette situation, en oublie que les parents sont les acteurs principaux dans cette affaire et que, même si elle connaît les grandes lignes de leur histoire, elle n'en sait que très peu quant à leurs besoins et leurs visions des choses à propos de l'aide qu'elle désire leur offrir. Sarah ne sait pas quelle place occuper dans ses interactions avec Antoine et Laurence...

3. Le soutien est plus efficace quand l'aidant permet que le processus de décision soit clairement contrôlé par l'aidé. Cela inclut les décisions à propos de besoins à satisfaire/buts à atteindre, des moyens utilisés et, en bout de ligne, de l'acceptation ou du rejet du soutien. Le droit de refuser l'aide offerte doit être explicitement reconnu par l'aidant, la décision de refuser doit être clairement validée (approuvée) et la possibilité d'échanges futurs doit être laissée ouverte. Moins l'aide implique une perte de liberté, plus elle est perçue comme favorable et efficace.



Comment laisser Antoine et Laurence libres d'action dans ce processus interactif ?

- *voir à ce que le parent sente qu'il a une place de choix, qu'il est un coéquipier, un partenaire et non une personne passive dans les interactions entre lui et l'intervenant*
- *impliquer le parent dans le processus d'aide :*
 - a. *lui conférer le pouvoir des décisions*
 - b. *établir avec lui une liste de besoins ou de buts prioritaires*
 - c. *aider le parent à trouver des moyens d'atteindre ses buts par ses propres ressources internes conjointement aux ressources externes disponibles*
 - d. *conférer le pouvoir de se retirer du processus d'aide tout en validant ce choix avec lui*

- e. ouvrir la discussion sur la possibilité d'échanges futurs si le besoin se présente

Voulant offrir une stratégie de soutien efficace à Antoine et Laurence, Sarah s'adonne à plusieurs heures de réflexion. Elle finit par se questionner sur le silence que ces parents gardent à propos de la précarité de leur situation. Pourquoi deux personnes aussi impliquées dans leur vie familiale sont-ils si inactifs face à une sphère de leur vie si chère à leurs yeux ? Sarah se dit qu'il est pratiquement impossible que deux parents instruits et aussi engagés socialement ne se rendent pas compte des effets négatifs à court et à long terme encourus par un problème non résolu qui ne fait que prendre de l'ampleur. Une idée lui traverse soudain l'esprit : et si les parents de Mathilde étaient, au contraire, si conscients de leur situation qu'ils en venait à se qualifier de parents incompetents ? Peut-être craignent-ils d'être étiquetés comme étant une famille « anormale » ...

4. Le soutien est plus efficace s'il permet d'éviter de laisser l'impression que l'aidé est anormal (comparé aux autres personnes dans la même situation). Le soutien non-normatif peut entraîner des sentiments d'infériorité et d'incompétence.



De quelle façon Sarah devrait-elle se comporter pour que les parents de Mathilde se perçoivent comme des personnes ayant besoin de soutien et non se qualifiant d'anormal par ce besoin ?

- *démystifier la problématique rencontrée en expliquant les causes (surtout celles rejoignant la situation du parent)*
- *dédramatiser la situation en se référant à d'autres exemples de parents ayant vécu une situation similaire (non en comparant les situations mais en donnant l'espoir du changement)*
- *axer votre discours sur les forces de cette famille*
- *discuter des sphères de vie où les parents fonctionnent avec succès*
- *orienter le discours du parent de par ses craintes et ses appréhensions vers les moyens et les possibilités de réussite*

Sarah offre finalement aux parents de Mathilde son soutien pour les aider à traverser cette période difficile. Les parents acceptent l'offre de Sarah avec gratitude et soulagement... vient ensuite le moment d'entamer la première étape de son plan d'action : arriver à comprendre le problème de cette famille dans son ensemble. Mais cet ensemble, de quoi se compose-t-il ? De nombreux détails de la vie de tous les jours qui sont cumulés, de squelettes dans le placard enfouis sous la poussière des années, des gens qui les entourent et de ceux qu'ils croisent dans la rue en se demandant comment tous arrivent à s'en sortir alors qu'eux s'enfoncent dans un sable mouvant sans fond. Prise de panique, Sarah se dit qu'elle sera vite dépassée par la situation et ne saura que répondre aux nombreuses questions des parents de Mathilde. Comment arrivera-t-elle à mettre de l'ordre dans tout ce brouhaha d'idées qui lui traversent simultanément l'esprit. Mais pourquoi ne pas simplement commencer par écouter ce qu'ils ont à dire...

5. Le soutien est plus efficace lorsqu'il correspond au type d'évaluation et de compréhension que l'aidé a de son problème ou de son besoin. La perception qu'une personne a de ses problèmes et de ses besoins exerce une grande influence sur la direction de sa conduite.



Comment Sarah peut-elle arriver à une bonne compréhension du problème des parents de Mathilde ?

- *user d'empathie (savoir se mettre à la place du parent)*
- *être capable de considérer les événements significatifs de la vie familiale pour arriver à comprendre le cheminement de la famille*
- *l'état émotionnel du parent est important à saisir puisqu'il permet d'évaluer la situation avec les « yeux » du parent*

Antoine et Laurence semblent prêts à s'investir dans le processus d'aide proposé par Sarah. Cette dernière décèle toutefois, dans certains discours tenus par les parents de Mathilde, quelques réticences. En fait, Antoine et Laurence ont déjà eu recours à quelques personnes ressources, trouvées à tâtons dans le bottin téléphonique. Ils ont finalement renoncés à ces ressources, justifiant leur geste par le fait qu'ils attendent toujours les bénéfices de ces rencontres dont ils n'ont jamais compris l'essence, puisque rien ne leur était expliqué mais tout leur était imposé. Les parents de Mathilde désirent

ardemment s'impliquer dans un processus d'aide qui leur permettra de remédier leur situation mais à quel prix, voilà où réside leurs réticences. Sarah désire trouver une façon d'exposer ses intentions aux parents afin qu'ils y trouvent bon compte...

6. Le soutien a plus de chances d'être reçu favorablement si les « coûts » entraînés par sa recherche et son acceptation n'excèdent pas les « bénéfiques » que la personne en retire. Le coût le plus évident et le plus tangible associé à l'acceptation d'une aide concerne le montant d'argent que la personne pourra devoir déboursier pour l'obtenir. Cependant, les « coûts » peuvent être beaucoup plus subtiles et moins tangibles. Le soutien aura tendance à être considéré comme une « bonne affaire » s'il réduit les risques d'une baisse de l'estime de soi, s'il définit une obligation de payer qui est considérée comme raisonnable, s'il encourage l'exercice des libertés (processus de décision) et s'il promulgue un sentiment de compétence et d'adéquité.



Comment Sarah trouvera-t-elle un équilibre souhaitable pour Antoine et Laurence, entre les « coûts » perçus et les « bénéfiques » reçus ?

- le soutien est perçu comme bénéfique si le parent reçoit, en retour d'une contribution monétaire raisonnable :
 - des conseils judicieux
 - une implication valorisante

- *une meilleure estime de soi*
- *un meilleur sentiment de contrôle sur sa vie et sur les événements qui la composent*
- *une relation de collaboration*
- *une prise de pouvoir et de liberté dans le processus d'aide*

À travers les heures intenses de travail et de coopération, entre les parents de Mathilde et Sarah, se glisse quelques instants de répit où les rires et les anecdotes dénotent d'une belle complicité dans la relation d'aide établie. Lors d'un de ces moments où l'on a une impression de tourner en rond et que tout semble ne mener nulle part, les parents de Mathilde et Sarah discutent de choses et d'autres afin de briser la mauvaise lancée réflexive. Ils parlent un peu des enfants et la discussion prend un tournant inattendu : Sarah se retrouve entraînée de parler du projet éducatif qu'elle désire organiser pour les enfants de son groupe. Emportée par l'excitation, Sarah leur apprend qu'elle souhaite fabriquer une locomotive en bois, où chaque enfant aura la responsabilité de décorer son propre wagon, et qu'elle devra penser économie puisque la garderie ne pourra lui fournir ce matériel neuf, ayant à déboursé pour 4 autres projets éducatifs. Les parents arrivent à la rencontre suivante avec des boîtes remplies du matériel nécessaire au projet de Sarah. Surprise par ce que lui offre les parents de Mathilde, Sarah ne sait pas comment recevoir ce présent...

7. Le soutien a plus de chances d'être reçu favorablement si l'aidé a la possibilité de « retourner la pareille » (réciprocité) et que cette possibilité est clairement approuvée par l'aidant sans être formellement attendue. La réciprocité est un moyen efficace pour réduire le sentiment de dette envers l'aidant, elle permet à l'aidé d'avoir l'impression d'avoir autant à donner qu'à recevoir.



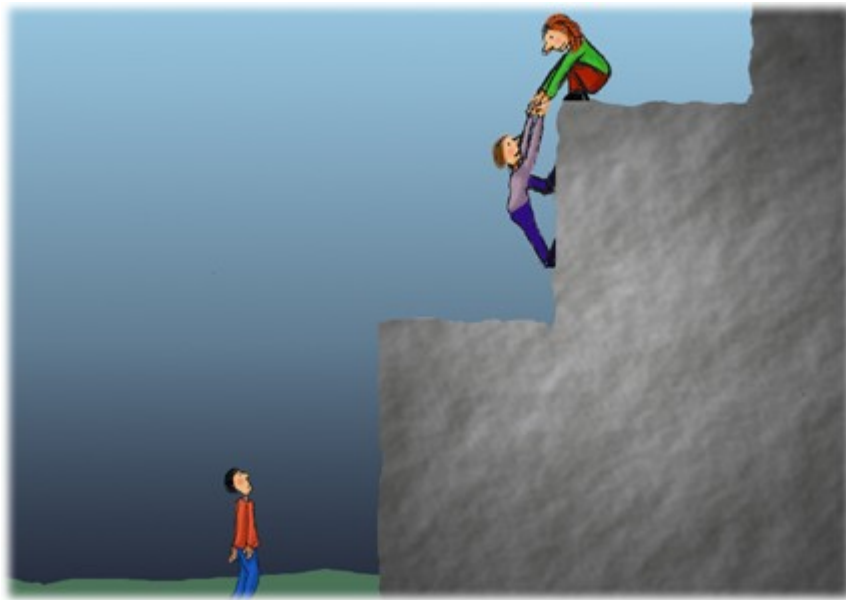
Comment Sarah peut arriver à instaurer la liberté de réciprocité, dans un contexte de soutien professionnel, à l'intérieur de sa relation avec Antoine et Laurence ?

- *permettre la réciprocité en tant que professionnel signifie être capable de :*
 - *recevoir les commentaires du parent*
 - *discuter des propositions faites par ce dernier*
 - *considérer le parent comme un acteur actif dans le processus*
 - *exploiter les ressources internes du parent de façon profitable pour lui et sa famille*
 - *élargir ses horizons en lui procurant l'information nécessaire et les outils pour l'aider à prendre des initiatives*
 - *mais également être capable de recevoir de l'aidé*
 - *être capable d'humilité dans son rôle d'intervenant et dans cette position quelque peu d'« autorité »*

- *avoir l'amabilité de souligner ce geste d'aide initié par le parent et en prendre un exemple d'autonomie dans la démarche faite par l'aidé*

Les parents en sont à un stade difficile de leur vie familiale; la santé d'Émile va bien, cependant ils ont peine à trouver un spécialiste pour les aider dans les apprentissages cognitifs et moteurs de leur fils ainsi que dans les techniques de stimulation appropriées à appliquer. Les parents en ont contactés plusieurs déjà qui ont, soit des listes d'attentes les menant beaucoup trop loin, soit des honoraires exorbitants. Comme cet obstacle peut prendre plusieurs semaines avant de se résorber et que les parents de Mathilde semblent avoir besoin d'un minimum de résultats pour s'encourager dans leurs démarches, Sarah désire faire quelque chose rapidement. Elle évalue la situation avec ces derniers afin d'établir ce qui est prioritaire et pourrait pallier temporairement à l'absence de services spécialisés. La demande des parents est claire : avoir de l'aide au niveau des besoins de stimulation d'Émile. Sarah décide donc, avec l'aide de l'éducatrice d'Émile, Sophie, de recueillir des techniques et des exercices de stimulation pour aider à maximiser le développement global d'Émile.

8. Le soutien a plus de chances d'être bénéfique si l'aidé a l'impression de réussir immédiatement à régler son problème ou à combler son besoin (ou à vivre des réussites immédiates sur le trajet le menant à la résolution de son problème ou la satisfaction de son besoin). Cela peut être accompli principalement en encourageant l'utilisation des forces/capacités existantes de la personne pour résoudre les petits problèmes (minimal steps).



Comment Sarah peut procurer un sentiment d'avancement positif à Antoine et Laurence dans le processus de soutien ?

- *établir avec le parent une liste de besoins et d'attentes*
- *orienter l'intervention à l'aide du procédé « minimal steps » :*
 - *commencer par régler les petits problèmes facilement solubles (donne un sentiment de réussite immédiat)*
 - *cela procure au parent le désir de poursuivre la démarche d'aide et de s'attaquer aux problèmes subséquents plus complexes*
 - *décortiquer ces problèmes complexes en petites étapes à franchir*
 - *le parent ayant l'impression d'avancer vers l'atteinte de ses objectifs aura davantage envie de mettre efforts et énergie pour contribuer au processus d'aide*

Les parents de Mathilde ont finalement trouvé un spécialiste pour Émile et les démarches de soutien avec Sarah vont bon train. Antoine et Laurence sont très satisfaits et surtout, très reconnaissant du soutien que celle-ci leur procure et de tous les efforts qu'elle déploie pour le mieux-être de leur famille. Cependant, quelque chose semble les préoccuper, peut-être même leur manquer. Lors d'une de leur dernière rencontre, Laurence a discrètement fait la remarque qu'elle se sent parfois un peu « à part ». Sarah, toujours très attentive aux dires des parents, se souvient de ce petit commentaire qui semblait anodin mais qui pourrait s'avérer prendre tout son sens en approfondissant le sujet avec elle. Vient le moment de leur rencontre hebdomadaire. Les parents, évoquant ne pas avoir de demandes particulières, Sarah se dit que le moment est bien choisi pour aborder le sujet. Sarah leur mentionne donc avoir retenu un commentaire de Laurence et vouloir explorer cette ouverture. Elle dit s'être souvenu que

Laurence parfois « se sentait à part » et ajoute désirer comprendre cette affirmation. Laurence tient d'abord à remercier Sarah pour son aide qui leur est si précieuse et ajoute qu'au niveau des services professionnels, que ce soit le médecin, l'ergothérapeute ou encore le physiothérapeute, elle se sent bien entourée et sent que ces professionnels ont à cœur la santé et le développement de son petit garçon Émile. Elle explique son commentaire en disant que si parfois elle se sent « à part », c'est qu'elle a l'impression qu'ils sont les seuls de sa famille à rencontrer des obstacles importants au niveau familial, de même que parmi les parents de la garderie, elle dit parfois se sentir seule et incomprise de leur entourage quant à ce qu'une situation particulière comme la leur peut demander en terme de temps, d'énergie et d'argent.

En entendant ces dires, Antoine renchérit qu'il a également ce sentiment, lorsqu'il parle de leur situation au bureau. Les parents désirent en fait partager ce qu'ils vivent avec des personnes vivant une situation similaire à la leur.

Les services professionnels sont importants pour eux, mais leur réseau social de soutien laisse à désirer...

9. Le soutien est plus efficace si l'aidant encourage l'utilisation des réseaux naturels de soutien de l'aidé et ne les remplace ni ne les supplée par un réseau d'aide professionnelle. Le soutien permet de redonner du pouvoir à l'aidé s'il sert à améliorer les échanges entre lui et les personnes de son réseau social naturel et à encourager le sentiment d'appartenir à une communauté (plutôt que d'être aliéné ou exclu).



Comment Sarah peut aider les parents de Mathilde à se construire un réseau d'aide naturel qui leur permettra doucement de faire une transition, une fois le réseau d'aide professionnel moins actif ?

- *établir une liste de personnes dans l'entourage susceptible de pouvoir venir en aide d'une façon ou d'une autre à la famille (soutien émotionnel et matériel, garder les enfants par exemple)*
- *faire connaître les organismes communautaires et les programmes de soutien (Maison de la famille, CLSC, programme YAPP, rencontres d'échanges entre parents vivant des situations similaires)*

Les parents de Mathilde, remerciant sans cesse toutes les personnes impliquées auprès d'eux, en oublie l'importance de leur propre implication nécessaire à l'apparition de changements positifs majeurs. Sarah décide donc de rendre les parents plus actifs dans le processus de soutien enclenché. Elle désire redéfinir leurs rôles respectifs et faire en sorte que Antoine et Laurence se voit comme acteurs à part égale; elle désire les conscientiser au fait que la moitié des bénéfices récoltés est le résultat de leur implication et de la constance des efforts qu'ils ont fournis. Elle veut faire de la relation parent-professionnel une relation de coéquipiers où les coûts supportés et les bénéfices obtenus sont divisés à part égale.

10. Le soutien a plus de chances de promouvoir un fonctionnement positif si l'aidant réussit à susciter chez l'aidé un sentiment de coopération et de responsabilité partagée (partenariat) dans le satisfaction d'un besoin ou la résolution d'un problème. La participation active de l'aidé aux décisions qui le concerne et le partage du fardeau des responsabilités entre lui et l'aidant permet à l'aidé de se sentir valorisé, important et égal.



Comment Sarah doit orienter son approche de soutien afin de favoriser, chez les parents de Mathilde, un sentiment de partage dans le processus d'aide ?

- *établir une relation égalitaire entre le parent et l'intervenant (donner la place qui revient au parent, et susciter chez lui le désir de coopérer et non seulement de se laisser guider)*
- *voir sa position d'intervenant comme une position d'accompagnement du parent*
- *établir un plan d'action où chacun a ses tâches et ses responsabilités dans l'atteinte des objectifs fixés*

Sarah, consciente que le rôle de soutien qu'elle remplit auprès des parents de Mathilde se doit d'être temporaire, débute sa réflexion sur la façon de procéder afin de rendre Antoine et Laurence plus autonomes, plus compétents... Mais comment réduire le besoin d'aide future de cette famille tout en démontrant une ouverture, c'est-à-dire en gardant une disponibilité advenant des besoins ultérieurs ? Sarah se questionne. Peut-être devrait-elle les laisser aller de l'avant sans trop orienter le futur ? Peut-être devrait-elle simplement distancer leurs rencontres ? Elle se rend bien compte que ces hypothèses sont un peu farfelues compte tenu que les besoins de ces parents seront toujours aussi présents si des mesures ne sont pas prises pour pallier au rôle qu'elle remplit auprès d'eux. Elle se demande en fait quoi faire pour orienter Antoine et Laurence vers une autonomie et une prise en charge plus complète de leur situation...

11. Le soutien a plus de chances d'être bénéfique si l'aidant encourage l'aidé à acquérir des habiletés/stratégies permettant de réduire le besoin d'aide future. Si l'aidant cherche activement à rendre l'aidé plus compétent et plus autonome, quelque soit le type de soutien fourni, ce soutien est perçu plus favorablement par l'aidé. Cela constitue l'une des caractéristiques les plus importantes de la relation de soutien entre l'aidé et l'aidant.



Comment Sarah peut favoriser l'autonomie des parents de Mathilde dans la relation de soutien ?

- *aider le parent à acquérir les compétences et les habiletés requises pour faire face à son problème*
- *devenir en quelque sorte une personne « validante » dans les initiatives du parent en l'aidant à s'orienter plutôt que de prendre les décisions seul et donner des indications fixes sur la démarche à suivre*
- *opter pour la mise en place du parent comme acteur principal dans la relation d'aide tout en laissant voir à ce dernier que votre position demeure soutenante et ouverte aux demandes ultérieures*

C'est maintenant l'heure de souhaiter bonne chance aux parents de Mathilde. À cette dernière rencontre officielle, Sarah désire que Antoine et Laurence se tournent vers le futur avec, comme outils principaux, un sentiment de confiance en leurs capacités et un sentiment de contrôle sur les événements de leur vie. Pour ce faire, elle désire procéder à un bilan des difficultés rencontrées, des solutions apportées, des efforts déployés, des forces et des habiletés de chacun et des plans stratégiques mis au point durant le processus d'aide. Elle désire que chacun d'eux reconnaissent la juste valeur de sa contribution aux résultats positifs obtenus. Elle souhaite que Antoine et Laurence puissent reconnaître leur contribution et se considérer comme responsable des changements survenus. Une fois cette rencontre terminée, où chacun a accepté le mérite qui lui revient, elle salut les parents de Mathilde satisfaite du travail accompli. Elle les regarde partir main dans la main, le sourire aux lèvres et l'esprit joyeux en se disant que tous ses efforts à elle sont récompensés en cet instant...

12. Le soutien a plus de chances d'être bénéfique si l'aidé peut percevoir les améliorations dans sa situation et se percevoir lui-même comme étant le responsable des changements (sentiment de contrôle/maîtrise). C'est surtout cet aspect qui permet aux changements de durer.



Comment Sarah peut faire durer les changements produits, chez la famille de Mathilde, au delà de la relation d'aide ?

- *conscientiser le parent aux efforts accomplis*
- *comparer la situation initiale à la situation présente en faisant ressortir les points suivants :*
 - *changements situationnels*
 - *habiletés et compétences acquises*
 - *actions que le parent a accompli seul*
 - *ressources internes et externes*
 - *forces du parent et faiblesses compensées*
 - *émotions ressenties*
 - *vécu familial*
 - *connaissances acquises*
 - *objectifs atteints*

Références

- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles* (2^e éd.). Toulouse :Érès. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- Beaton, J. I. (1990). Dimensions of nurses and patient roles in labor. *Health Care for Women International*, 11, 393-408.
- Callaghan, P. & Morrissey, J. (1993). Social support and health: a review. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 203-218. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- Cardone, I. A., & Gilkerson, L. (1990). Family administered neonatal activities: an exploratory method for the integration of parental perceptions and newborn behavior. *Infant Mental Journal*, 11 (2), 127-141. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- Daher, P. (1984). Les attitudes fondamentales de l'intervenant en intervention de réseaux. Dans C. Brodeur et R. Rousseau (dir.), *L'intervention de réseaux : une pratique nouvelle*. Montréal : Édition France-Amérique.
- Drolet (1997). L'empowerment et intervention familiale: concept paradoxal occultant parfois la pauvreté. *Reflets*, 3 (1), 55-79. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- Dufort, F.; Guay, J. (2001). *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Presse de l'Université Laval, pp. 75-115.
- Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: principles and guidelines for practice*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.

- Dunst, C., & Paget, K. (1991). *Parent-Professional Partnerships and Family Empowerment*. In Fine, M. Collaboration with Parents of Exceptional Children. Clinical Psychology Publishing Company Inc., USA. Chap. 2, pp. 25-43.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1994). *Empowering Case Management Practices: A Family Centered Perspective*. Dans Dunst, C., Trivette, C., & Deal, K. Supporting and Strengthening Families. Vol 1: Methods, Strategies and Practices. Brookline Books, Cambridge, USA. Chap. 15, pp. 187-196.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective helping practices and family-centered care. *Pediatric Nursing*, 22(4), 334-337, 343. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSH.
- Fawcett, S. B., Paine-Andrews, A., & Francisco, V. T. (1995). Using community empowerment theory in collaborative partnerships for community health and development. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 677-697. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSH.
- Finch, J. (1989). *Family obligation and social change*. Policy Press.
- Ford-Gilboe, M., & Campbell, J. (1996). The mother-headed, single-parent family: a feminist critique of the nursing literature. *Nursing Outlook*, 44, 173-183.
- Gibson, C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 354-361.
- Gibson, C. H. (1993). A study of empowerment in mothers of chronically ill children. Thèse doctorale. Boston College. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSH.
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment : a developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3 (2/3), 9-36. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSH.
- Lescarbeau, R., Payette M. et Saint-Arnaud, Y. (1990). *Profession : consultant*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Dans Baillargeon, P. & Gagnon, G. (2000). Les conditions susceptibles de générer une relation de coopération avec

les parents dans un contexte de Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation. *Apprentissage et socialisation*, 20 (1), 51-65.

LeBossé, Y. D. & Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspective d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*, 18, 7-20. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSR.

Lessard, D. (2001). *Une analyse du concept de l'empowerment à l'aide du modèle hybride de développement conceptuel*. Rapport de recherche, subvention FCAR/RECIF.

Lord, J. (1991). Lives in transition. *The process of personal empowerment*. Kitchener, ONT: Center for Research & Education in Human Services. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSR.

Lord, J., & Hutchison, P. (1993). The process of empowerment : implications for theory and practice. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 12 (1), 5-22. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSR.

Lord, J., & McKillop Farlow, D. (1990). Une étude sur l'habilitationnn: repercussions sur la promotion de la santé. *Promotion de la santé*, 29 (2), 2-8. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSR.

Martin, C., & Boyer, G. (1995). *Naître égaux – Grandir en santé : un programme intégré de promotion de la santé et de prévention en périnatalité*. Québec : Ministère de la santé et des services sociaux ; Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

McKnight, J. (1977). Le professionnalisme dans les services : un secours abrutissant. *Sociologie et sociétés*, 9 (1), 7-19.

Ouellet, F., René, J.-F. Durand, D., Dufour, R., & Garon, S. (2000). Intervention en soutien d'empowerment. Dans Naître égaux – Grandir en santé. *Nouvelles pratiques sociales*, 13 (1), 85-102. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.;

- Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- Paquette, C. (1991). *Éducation aux valeurs et projet éducatifs*. Montréal : Québec-Amérique. Dans Baillargeon, P. & Gagnon, G. (2000). Les conditions susceptibles de générer une relation de coopération avec les parents dans un contexte de Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation. *Apprentissage et socialisation*, 20 (1), 51-65.
- Rissel, C. (1994). Empowerment : the holy grail of health promotion ? *Health Prmotion International*, 9 (1), 39-47.
- Saint-Arnaud, Y. (1981). Les ingrédients de base de la relation professionnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 2, 92-120. Dans Baillargeon, P. & Gagnon, G. (2000). Les conditions susceptibles de générer une relation de coopération avec les parents dans un contexte de Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation. *Apprentissage et socialisation*, 20 (1), 51-65.
- Sheilds, L. E. (1995). Women's experiences of the meaning of empowerment. *Qualitative Health Research*, 5 (1), 15-35. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.
- Tessier, R. (1973). Relations de pouvoir et structure des buts : une typologie des tactiques de changement social intentionnel. Dans R. Tessier et T. Tellier, *Changement planifié et développement des organisations*. Montréal : Éditions de IFG.
- Zerwekh, J. V. (1992). Laying the groundwork for family self-help : locating families, building trust, and building strenght. *Public Health Nursing*, 9 (1), 15-21. Dans St-Cyr Tribble; d. Gallagher, D.; Paul, D.; Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherché, subvention CQRS et CRSH.