

Désinstitutionnalisation, «communautarisation» des services et formation des intervenants

Deinstitutionalization : community-orientated services and training of workersts

Jean-Marie Bouchard

Volume 11, numéro 2, novembre 1986

Politiques et modèles II (1) et La psychosomatique (2)

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/030339ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/030339ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Santé mentale au Québec

ISSN

0383-6320 (imprimé)

1708-3923 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouchard, J.-M. (1986). Désinstitutionnalisation, «communautarisation» des services et formation des intervenants. *Santé mentale au Québec*, 11(2), 26–36. <https://doi.org/10.7202/030339ar>

Résumé de l'article

La désinstitutionnalisation et la «communautarisation» des services impliquent des changements importants dans nos pratiques professionnelles. Le citoyen, le parent et les ressources de la communauté deviennent des partenaires nécessaires dans le maintien de la personne en difficulté d'adaptation dans son milieu familial et communautaire. Ce changement correspond à des modifications importantes de nos valeurs de société où l'on reconnaît aux parents et aux citoyens des habiletés et des ressources pour seconder l'action des réseaux de services professionnels. Nous devons nous questionner sur la nature des habiletés professionnelles à développer pour respecter et valoriser ces nouvelles ressources de l'écologie humaine et sociale des différents milieux communautaires. Il faut donc penser à une pédagogie de services qui visent à outiller le parent et le citoyen dans la prise en charge de certains besoins de la famille et de la collectivité. La formation et le perfectionnement du personnel requièrent des stratégies pédagogiques qui débordent le savoir théorique et associent le savoir-faire du milieu; en d'autres mots, qui intègrent le savoir théorique et le savoir empirique.

Deux expériences de formation sont présentées dont l'une implique la formation initiale (Projet de recherche et d'intervention à la maison) et l'autre le perfectionnement d'intervenants des réseaux (Services intégrés à la communauté). Ces expériences sont deux exemples parmi d'autres qui illustrent le besoin de redéfinir son rapport au savoir et au pouvoir afin de favoriser l'émergence de véritables alternatives institutionnelles en éducation, en psychiatrie, en service social... Enfin, on doit se demander quel modèle de société facilite le plus la concertation entre les ressources professionnelles alternatives et d'entraide?

Désinstitutionnalisation, «communautarisation» des services et formation des intervenants

Jean-Marie Bouchard*

La désinstitutionnalisation et la «communautarisation» des services impliquent des changements importants dans nos pratiques professionnelles. Le citoyen, le parent et les ressources de la communauté deviennent des partenaires nécessaires dans le maintien de la personne en difficulté d'adaptation dans son milieu familial et communautaire. Ce changement correspond à des modifications importantes de nos valeurs de société où l'on reconnaît aux parents et aux citoyens des habiletés et des ressources pour seconder l'action des réseaux de services professionnels.

Nous devons nous questionner sur la nature des habiletés professionnelles à développer pour respecter et valoriser ces nouvelles ressources de l'écologie humaine et sociale des différents milieux communautaires.

Il faut donc penser à une pédagogie de services qui visent à outiller le parent et le citoyen dans la prise en charge de certains besoins de la famille et de la collectivité.

La formation et le perfectionnement du personnel requièrent des stratégies pédagogiques qui débordent le savoir théorique et associent le savoir-faire du milieu; en d'autres mots, qui intègrent le savoir théorique et le savoir empirique.

Deux expériences de formation sont présentées dont l'une implique la formation initiale (Projet de recherche et d'intervention à la maison) et l'autre le perfectionnement d'intervenants des réseaux (Services intégrés à la communauté).

Ces expériences sont deux exemples parmi d'autres qui illustrent le besoin de redéfinir son rapport au savoir et au pouvoir afin de favoriser l'émergence de véritables alternatives institutionnelles en éducation, en psychiatrie, en service social...

Enfin, on doit se demander quel modèle de société facilite le plus la concertation entre les ressources professionnelles alternatives et d'entraide?

Avec le mouvement de désinstitutionnalisation et de «communautarisation» des services pour les personnes en difficulté d'adaptation (santé mentale, difficultés d'adaptation ou handicaps particuliers), la formation du personnel est devenue une préoccupation importante de la part de plusieurs milieux d'intervention.

Ainsi, la formation du personnel s'avère importante pour réintégrer dans la société des personnes qui ont vécu plusieurs années en institution ou en milieu psychiatrique. Comme nous le verrons, par la suite, la formation du personnel s'inscrit dans de nouveaux paramètres qui impliquent des modes de communication différents avec les personnes en difficulté, avec leur famille et avec les ressources communautaires du milieu.

Dans cet article, nous ferons un tour d'horizon

des questionnements relatifs aux besoins de formation du personnel. Le terme personne en difficulté d'adaptation concerne tous les secteurs de l'inadaptation, y compris celui des personnes âgées en perte d'autonomie. Le relevé de la documentation puise ses sources surtout dans les secteurs de la santé mentale et de la déficience mentale. Indépendamment de certaines clientèles, le mouvement de désinstitutionnalisation et de «communautarisation» des services s'inspirent des mêmes principes d'action et de démarche communautaires similaires. C'est pourquoi, nous avons choisi d'identifier, d'abord la nature des changements de la pratique professionnelle puis l'implication de ces changements pour la formation. Par la suite, nous présentons quelques principes pédagogiques et deux expériences de formation dans le cadre de la formation initiale et du perfectionnement.

LA DÉSINSTITUTIONNALISATION

La désinstitutionnalisation des personnes en dif-

* L'auteur est professeur au département des Sciences de l'Éducation de l'U.Q.A.M. et membre du Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale.

ficulté suppose des changements majeurs dans les pratiques professionnelles et nécessite une relocalisation des ressources dans le milieu naturel pour supporter la réintégration des personnes qui ont vécu plusieurs années en institution (M.A.S., 1985,72). Dans un contexte de transformation des façons de faire et des mentalités, la résistance au changement peut devenir un obstacle important si les intervenants manquent de confiance pour assumer les nouvelles tâches communautaires qu'on leur confie.

Ces changements nécessitent, par exemple, une meilleure coordination entre les intervenants pour faciliter l'accessibilité aux services requis et pour répondre aux besoins plus diversifiés des personnes et de leur famille. On doit devenir familier avec des outils comme le plan de services et les plans d'intervention, où les bénéficiaires, leurs parents ou leurs substituts sont partenaires des professionnels. De plus, l'intervenant doit développer une habileté à travailler sur le terrain de la famille ou de la communauté. Ce changement de milieu lui impose de concevoir différemment son rôle et ses fonctions. En procédant par analogie, la désinstitutionnalisation signifie pour l'intervenant un déracinement similaire à celui du citadin qui est né et a grandi dans une grande ville et qui doit apprendre à vivre à la campagne, isolé de ses voisins, et où les ressources du milieu sont différentes de celles de la grande ville.

Ainsi, l'intervenant doit apprendre à travailler sur le terrain familial, avec les parents et avec les autres membres de la famille élargie. Il lui faut donc collaborer avec les ressources écologiques du milieu, qui ne sont pas nécessairement les ressources professionnelles qui lui sont familières. Il doit apprendre à fonctionner sans avoir immédiatement accès à la kyrielle de spécialistes qu'il côtoie dans l'institution. La désinstitutionnalisation impose à l'intervenant de procéder à un nouvel enracinement en adoptant des stratégies et des pratiques d'intervention où il lui faut substituer à son rôle de spécialistes ou d'expert celui de partenaire des parents et des ressources d'entraide du milieu.

Ce changement ne peut s'opérer par mutation brusque ni par la seule acquisition de connaissances théoriques. La désinstitutionnalisation impose donc une nouvelle pédagogie qui associe le plus harmonieusement possible l'expérience et le savoir théorique. Cette pédagogie permet à l'intervenant

de prendre confiance dans ses moyens et dans ses ressources, dans la mesure où la formation est associée surtout à l'intervention en milieu familial et communautaire qu'à l'application d'outils adaptés à ses nouvelles tâches. La désinstitutionnalisation interpelle les milieux de formation et les invite à mettre au point de nouvelles formules pédagogiques de perfectionnement qui initient l'intervenant à la concertation avec d'autres partenaires non professionnels. C'est ainsi que l'échange avec cette gamme de partenaires est une autre condition à introduire dans les innovations pédagogiques de perfectionnement.

LA «COMMUNAUTARISATION» DES SERVICES

Le terme «communautarisation» des services est un néologisme qui peut se définir comme l'organisation communautaire des réseaux de services, tant d'entraide formels et informels que professionnels. La «communautarisation» des services vise le maintien dans son milieu de vie naturelle (familiale et communautaire) de toute personne en difficulté d'adaptation ou en perte d'autonomie. La désinstitutionnalisation s'inscrit dans le retour des personnes institutionnalisées vers la communauté, tandis que la «communautarisation» implique des mesures préventives à l'institutionnalisation des personnes par l'accessibilité à une gamme de ressources dans les milieux de vie familiale et communautaire.

L'objectif de «communautarisation» des services oblige les milieux à développer une plus grande diversité d'emplois et de fonctions. L'implication des professionnels, des bénévoles et des concitoyens dans la vie des personnes en difficulté y est significativement différente des modèles institutionnels. Il faut donc former de nouveaux intervenants et perfectionner les membres du personnel des institutions pour les intégrer aux programmes communautaires (Wharter et Kappel, 1984, 62). Dans ce sens, la formation doit se faire en continuité avec le mouvement de «communautarisation» et demeurer une préoccupation constante dans le développement du personnel. La formation académique, dite formelle, deviendrait secondaire par rapport à la nécessité d'offrir des services adaptés qui permettent à l'intervenant d'apprendre des bénéficiaires, de leurs parents et des ressources d'entraide. Tout comme

la désinstitutionnalisation, la «communautarisation» des services doit intégrer dans la formation des activités académiques mais aussi des activités pratiques sous forme de stage, pour faciliter le partage du savoir et l'apprentissage dans la réciprocité avec les bénéficiaires et les ressources du milieu. Étant donné les caractéristiques particulières de l'intervention en milieu familial et communautaire, il faut donc prévoir, en cours de formation, une application pratique assortie d'un processus d'encadrement collectif et de rétroaction continue.

MAINTIEN DANS LA FAMILLE

La famille devient donc un centre de ressources de première importance dans l'objectif de la «communautarisation» des services. Il faut, dans la formation des intervenants, favoriser l'émergence d'attitudes qui permettent aux familles d'exercer leurs responsabilités dans le processus d'intégration des personnes en difficulté d'adaptation.

Le *Document de consultation sur la politique familiale pour les familles québécoises* (Gouvernement du Québec, 1984, 90) propose un code d'orientation familiale qui repose sur une *pédagogie des services* correspondant aux techniques d'approche, aux manières d'engager les contacts avec les clientèles et de partager avec elles un vécu et des connaissances.

Dans cette pédagogie de services, s'inscrit une *pédagogie de support ou de soutien* favorisant l'autonomie de la famille; une *pédagogie de prévention* valorisant davantage le rôle de parent; une *pédagogie communautaire* privilégiant l'entraide.

Suite à la consultation nationale sur ce livre vert, les membres du comité, dans leur rapport intitulé *Le soutien collectif réclamé pour les familles québécoises* (Gouvernement du Québec, 1985, 139-40), précisent ce qu'implique une *pédagogie des services*:

On s'attend à ce que les professionnels-les et l'administration publique donnent aux familles et aux parents les supports financier, technique et professionnel, pour favoriser le plus possible la prise en charge des difficultés que vivent les familles par les familles elles-mêmes et par les ressources communautaires du milieu.

Le professionnalisme autoritaire et la spécialisation à outrance découragent les parents dans

l'exercice de leurs fonctions. On s'attend à ce que les professionnel-les n'écrasent pas les familles de leur savoir, mais aident leurs membres à devenir plus compétents (p. 144).

Pour ce groupe, il devient absolument nécessaire de développer de nouvelles approches professionnelles pour aider les familles, en particulier les familles en difficulté et les familles à risque. Ces nouvelles approches comprennent, entre autres, le support à donner aux familles et aux groupes d'entraide pour favoriser les dynamiques communautaires et la prise en charge des gens du milieu par les gens du milieu. On invite également les professionnel-les... à mettre tout en oeuvre pour partager leurs compétences avec les familles et les groupes du milieu.

CONTEXTE DES CHANGEMENTS

En reconnaissant les parents, les citoyens et les ressources d'entraide comme partenaires dans la poursuite des objectifs de désinstitutionnalisation, de «communautarisation», de réinsertion sociale ou de maintien dans le milieu familial, l'intervenant doit chercher à *habiliter* (empowerment) ces précieux collaborateurs pour qu'ils deviennent dans la communauté des agents intégrateurs de la personne en difficulté. C'est du moins ce que soutient Cohen:

Habiliter le citoyen est un objectif des réseaux de services. Ceci implique une relation nouvelle et différente entre le citoyen et le professionnel. Cela suppose aussi que le rôle tant du citoyen que du professionnel en sera un d'*éducateur*. Habiliter les citoyens comme objectif fondamental de la pratique des services à la personne impose un changement important de la position traditionnelle du professionnel vers une position d'égalité entre le client et le professionnel (La traduction est de nous) (Cohen, 1978, 15).

Ainsi, l'intervenant a une fonction pédagogique à assumer auprès des citoyens. Cette responsabilité s'inscrit dans ce que nous avons appelé une *pédagogie de services* où le professionnel de l'intervention partage son savoir avec les citoyens, favorisant ainsi la prise en charge des difficultés des citoyens par les citoyens eux-mêmes.

Dans l'application du plan de services à la personne en difficulté, le professionnel doit se prépa-

rer à échanger ses connaissances et son savoir-faire avec les autres partenaires, dans une approche interdisciplinaire où tous les membres de l'équipe apportent leur collaboration dans tous les secteurs du programme, tout en accordant de plus en plus d'importance à l'apport des parents et des intervenants jugés pertinents. L'intervenant doit aussi se préparer à travailler avec une approche transdisciplinaire, où l'on insiste beaucoup plus sur l'élimination des lignes de démarcation propres à chaque discipline, tant du point de vue de la formation que de celui de la spécialité. Tous les membres de l'équipe font un effort réel pour familiariser avec leur spécialité les autres membres de l'équipe y compris les parents, le tuteur ou les ressources du milieu impliqués dans le réseau de support (Loop et Hitzing, 1980).

En plus de s'habituer au travail inter et transdisciplinaire impliquant les partenaires identifiés précédemment, l'intervenant devra amorcer des collaborations avec les représentants des personnes en difficulté. En effet, il devra apprendre à travailler avec un autre genre de collaborateurs, qui sont les représentants des intérêts de la personne en difficulté (parrains civiques individuels ou collectifs, selon le cas).

Enfin, il faut souligner la nécessité de rendre l'intervenant apte à travailler avec différentes difficultés liées aux étapes de la vie, aux différentes clientèles de personnes en difficulté, à leur «décategorisation» et à la mobilité de plus en plus fréquente des ressources dans le réseau des services à la personne et à la famille.

En résumé, les changements impliquent des approches différentes, notamment:

- une connaissance pratique de l'intervention auprès de différents groupes de personnes en difficulté, notamment celles qui présentent des problèmes de santé mentale;
- une reconnaissance des parents et des ressources du milieu comme partenaires essentiels à l'action professionnelle;
- l'information et la formation des parents, des membres de la communauté et des ressources d'entraide pour faciliter leur collaboration au développement et à l'intégration de la personne en difficulté;
- la capacité d'utiliser ses ressources, ses aptitudes et son savoir-faire personnels;
- la capacité de vulgariser ses connaissances et

d'apprendre du savoir-faire des parents et des ressources communautaires;

- l'aptitude à participer à une équipe inter et transdisciplinaire où sont intégrés comme partenaires, la personne en difficulté, les parents, les parrains civiques, ou certains membres de l'entourage, selon le cas;
- la capacité de travailler avec les ressources alternatives du milieu;
- la capacité d'intervenir dans la famille ou dans le milieu communautaire;
- une approche holistique des réalités et des besoins de la personne et de la famille;
- une approche multi-fonctionnelle et décloisonnée de l'intervention;
- la capacité de gérer et animer les plans de services et les plans d'intervention.

Les savoirs correspondants

Ces changements supposent la maîtrise de différents savoirs:

- savoir croire en la capacité d'auto-développement de la personne en difficulté, de sa famille et de son entourage et valoriser leurs ressources respectives;
- savoir se situer dans une approche multi-fonctionnelle d'intervention et dans une démarche transdisciplinaire de concertation;
- savoir communiquer ses connaissances professionnelles et son savoir-faire aux partenaires familiaux et communautaires;
- savoir utiliser ses expériences, son sens de la créativité et de l'initiative dans l'intervention familiale et communautaire.

Principes et stratégies pédagogiques

Les principes pédagogiques découlant de ces changements s'inscrivent, nous le rappelons, dans des objectifs de partage du savoir, d'apprentissage dans la réciprocité et d'auto-formation assistée.

Les stratégies éducatives correspondantes doivent favoriser l'interaction entre les parents naturels, les parents de famille d'accueil, les ressources bénévoles de la communauté et les intervenants familiaux et communautaires des services. Chacun apprend de l'autre. L'aspect pratique implique que le participant à un programme de formation doit intervenir hebdomadairement dans un milieu familial ou auprès d'un noyau communautaire d'accueil pour aider la personne en difficulté à s'intégrer. Cette in-

tervention devient, en quelque sorte, le point de référence de sa formation théorique et pratique. Dans la recherche de la plus grande hétérogénéité des participants, cette stratégie facilite les échanges avec les autres partenaires sur leurs réalités et leurs ressources respectives. Un processus d'encadrement favorise la rétroaction au niveau de leurs connaissances, de leurs savoir-faire collectifs et des expériences individuelles. Voyons comment ces principes s'inscrivent dans des programmes de formation initiale et de perfectionnement.

Exemple de programme de formation initiale

Lorsque le *Projet de recherche et d'intervention à la maison* (P.R.I.M.) a instauré en 1978 l'intervention dans les familles, notre intention était à cette époque d'aider la famille qui vit avec un tout jeune enfant handicapé. Très rapidement, nous avons réalisé que cette forme d'aide de l'étudiant dirigée vers le parent était plutôt multi-directionnelle et multi-dimensionnelle, puisque les parents à leur tour aidaient l'étudiant dans sa formation professionnelle par l'accès à leurs réalités et par l'échange de leur savoir-faire. On a donc dû modifier et adapter le mode de relation avec les parents pour que ceux-ci ne se sentent pas subjugués ou brimés dans leur autonomie. L'intervenant doit agir différemment avec eux. Au début, il ne peut s'intégrer ni comme expert ni comme spécialiste, mais comme quelqu'un qui est d'abord intéressé à lier une relation d'amitié. Rapidement l'étudiant perçoit les limites de sa compétence, il est donc plus enclin à accepter d'apprendre des parents et à leur offrir de concerter ses connaissances et leur savoir-faire afin de chercher ensemble les solutions aux problèmes identifiés.

Au fur et à mesure que se déroulait l'expérience avec les familles, il a été possible de dégager les paramètres et les caractéristiques éducatives d'un mode d'intervention à la maison qui favorise le plus l'autonomie des parents et l'auto-développement des membres de la famille.

L'intervenant doit poursuivre des objectifs pédagogiques qui facilitent l'autonomie des parents, et l'auto-développement de la famille et de ses membres. Également, s'impose la prise de conscience que certaines façons d'intervenir peuvent avoir des effets contraires, comme une dépendance croissante des parents envers l'intervenant ou un sentiment d'incompétence par rapport à leurs ressources édu-

catives.

L'intervention dans la famille et dans la communauté comme nouveau milieu d'action professionnelle nous incite à trouver des modèles de formation plus respectueux de la démocratisation du savoir et où les parents peuvent mieux actualiser leurs responsabilités et leurs ressources éducatives dans le cadre de la concertation avec les différents partenaires socio-professionnels et communautaires.

En somme, cette mise en situation impliquant l'université, la famille et la communauté permet à des universitaires de s'arrimer aux réalités du milieu pour consolider leurs fonctions d'enseignement et de recherche. Au niveau de l'enseignement, il fallait assurer une cohérence entre le modèle d'intervention familiale et de formation professionnelle, de manière à promouvoir l'autonomie et l'auto-développement tant des parents que des étudiants. L'auto-formation assistée s'inscrit dans cette recherche de la cohérence où l'étudiant et la famille deviennent les principaux acteurs de leur apprentissage et de leur développement. En favorisant le rapprochement des différents partenaires, nous avons débouché sur un modèle épistémologique de la connaissance qui privilégie la symbiosynergie comme mode d'apprentissage et qui reconnaît le principe de l'apprentissage par l'action.

L'auto-formation assistée

La formule pédagogique retenue est l'auto-formation assistée, où l'intervenant prend progressivement en charge sa formation et son auto-développement. Le cadre d'assistance au début est imposé, et il se modifie au fur et à mesure que l'intervenant acquiert l'autonomie dans ses apprentissages théoriques ou pratiques. C'est ainsi que le leadership assuré par l'équipe de formation, au début de l'année universitaire, fait progressivement place au leadership des intervenants et des familles. L'équipe de formation prend alors en charge les besoins manifestés par les intervenants et les parents. Ces besoins de formation et d'information s'inscrivent dans des rencontres hebdomadaires d'encadrement, dans des séminaires, dans des conférences, dans des exposés sur des thèmes précis, dans des échanges avec les ressources communautaires et professionnelles du milieu, dans des discussions avec les familles, etc. Les occasions d'apprentissage deviennent nombreuses puisque les membres de l'équipe de forma-

tion, les intervenants et les parents se partagent leurs connaissances et leurs savoir-faire réciproques.

L'intervenant apprend progressivement à gérer ses apprentissages, à identifier ses ressources et ses besoins, à préciser ses buts personnels et professionnels, à reconnaître que les apprentissages les plus significatifs se déroulent souvent dans une perspective de réciprocité et de partage du savoir avec les autres partenaires.

Nous avons donc découvert dans les réseaux familiaux, professionnels, communautaires et alternatifs, un immense bassin de ressources, de connaissances et de savoir-faire qui donne plus de pertinence sociale à nos activités universitaires de formation professionnelle et de recherche.

Le partage du savoir et l'apprentissage dans la réciprocité

Les activités du P.R.I.M. s'inscrivent dans une série de principes éducatifs définis dans ce qu'il est convenu d'appeler un paradigme socio-culturel et éducatif qui est une sorte de méta-image de la société (Bertrand et Valois, 1982). Les principes socio-culturels et éducatifs appliqués dans le P.R.I.M. correspondent à ce que ces auteurs ont défini comme paradigme socio-culturel lié au développement de nouvelles sociétés démocratiques, ou paradigme symbiosynergique ou inventif en éducation. Les caractéristiques de ce paradigme symbiosynergique postulent le mode symbiotique de la connaissance par le partage du savoir, par l'apprentissage dans la réciprocité et par un mode de mise à l'écoute qui implique que le professionnel puisse aussi apprendre, par exemple, du savoir-faire des parents.

Ce que nous proposons et que nous expérimentons depuis quelques années en impliquant les familles comme partenaires de la formation professionnelle des intervenants n'est pas nouveau et ne renvoie pas à une nouvelle théorie éducative. Tout en nous inspirant du paradigme symbiosynergique, nous nous rapprochons du modèle éducatif défini sous le terme «Action Learning» (Morgan et Ramirez, 1983; Ramirez, 1983). C'est à la fois un concept et une forme d'action dont le but est d'augmenter les habiletés de la personne dans les situations quotidiennes pour lui permettre d'analyser, de comprendre et, s'il le veut, de modifier les situations habituelles avec un minimum d'aide extérieure. L'apprentissage dans l'action concerne «la capaci-

té de l'individu de développer une conscience critique de ses valeurs, de ses prétentions, de ses actions, de ses interactions, de ses droits et de ses avantages de manière à pouvoir agir d'une façon substantiellement rationnelle comme partenaire dans la construction de la réalité» (Revans, 1982, 846).

Cette manière d'apprendre est démocratique, «hétérarchicale», pluraliste et «proactive». Elle permet l'auto-transformation au niveau personnel et collectif et fait le lien entre les transformations personnelles et sociales. Les caractéristiques de ce paradigme, nous le rappelons, ressemblent sur plusieurs aspects à celui de la symbiosynergique qui vise à développer chez les personnes leur capacité d'invention et de création de nouvelles institutions sociales.

Au niveau éducatif, le terme symbiosynergique signifie la mise en commun des connaissances et des savoir-faire individuels et collectifs de chacun: c'est ce que nous appelons le partage du savoir. Le terme symbiose des différences comprend l'association des différences des personnes au niveau de leurs connaissances, de leurs réalités, de leurs savoir-faire et de leurs finalités dans un objectif d'auto-développement, d'autonomie et dans une perspective de respect et de valorisation de chacun. Ceci correspond également au terme «apprentissage dans la réciprocité» ou au terme plus global «horizontalité du savoir».

Au niveau communautaire, les principes du paradigme symbiosynergique se retrouvent dans l'action volontaire, dans l'entraide et dans les organismes dont l'objectif est de regrouper les citoyens pour s'habiliter mutuellement en échangeant les savoir-faire réciproques et les préoccupations, et en recherchant les solutions. C'est ainsi que sont créées de nouvelles institutions sociales qui favorisent la prise en charge des problèmes du citoyen par les citoyens eux-mêmes (parrainage civique, parents-secours, association de parents, déprimés anonymes).

LES RETOMBÉES

En général, les étudiants inscrits dans le P.R.I.M. ont eu plus de facilité que les autres à se trouver du travail à la fin de leurs études. Très souvent, l'employeur a retenu plus volontiers leur candidature étant donné qu'ils étaient plus familiers avec

l'intervention dans la famille. Plusieurs employeurs ont mentionné que ces étudiants manifestaient des habiletés différentes à intervenir et à utiliser les ressources des parents et du milieu. Leur mode de solution des problèmes est aussi différent de l'approche professionnelle habituelle puisqu'ils se sentent à l'aise pour transiger avec les parents, pour utiliser les ressources d'entraide et agir sur le terrain de la famille. Ils ont appris à valoriser les ressources des parents sans que cette attitude fasse ombre à leur propre sentiment de compétence.

Pour plusieurs étudiants, le lien établi avec les familles a été après l'intervention maintenu à un niveau d'amitié. Après quatre ou cinq ans, un bon pourcentage de parents continuent à communiquer avec l'étudiant pour partager des activités de loisir ensemble.

Plusieurs familles rencontrées après quelques années nous ont souligné que la présence de l'étudiant dans leur foyer fut un événement important dans l'évolution de la famille et dans la manière d'interagir avec les réseaux de services.

Face à de nouveaux emplois, les étudiants semblent plus confiants dans leurs ressources et dans leurs capacités de s'adapter à des tâches qui leur sont moins familières. Leur année de formation leur a appris à composer avec l'imprévu, à concerter leurs ressources avec celles des parents, des professionnels et des réseaux d'entraide. Ils ont compris que la motivation du parent à s'investir dans l'intervention auprès de son enfant reposait sur le respect de ses choix d'activités et sur son sentiment de compétence à intervenir. Le respect des valeurs et des attitudes éducatives des parents a été une préoccupation constante. Les étudiants sont devenus progressivement conscients du danger d'acculturation éducative des familles s'ils tentaient d'imposer leurs valeurs et leurs modes de solution.

Enfin, les étudiants ont acquis dans cette transaction avec les familles une maturité personnelle et professionnelle qui leur a permis de découvrir l'importance des parents dans leur développement et vice versa. Le parent est devenu un agent significatif de formation de l'étudiant; il lui a appris à troquer son rôle d'expert pour celui de partenaire compétent mais respectueux des connaissances et du savoir faire de l'autre.

Comme conséquence générale, il importe de souligner que plusieurs étudiants, devenus enseignants,

visitent les familles démunies des enfants de leur classe. Plusieurs ont institué dans leur classe des formules alternatives d'entraide à des enfants en difficulté. Les étudiants qui se destinaient à l'enseignement régulier ont appris à intégrer des enfants en difficulté dans leur classe régulière et à trouver les moyens de le faire.

Cette longue expérience de formation démontre la possibilité d'associer le savoir théorique et le savoir empirique des partenaires sans se sentir menacé dans son sentiment de compétence et dans son rôle de formateur. Nous avons choisi de partager le savoir au lieu de l'imposer. Le P.R.I.M. a donc été un lieu exceptionnel d'apprentissage, où familles, ressources d'entraide, professionnels et étudiants ont tous et chacun appris de l'autre.

Ultimement, cette expérience avec les familles d'enfants en difficulté de toutes sortes amorce des manières de travailler avec différentes clientèles, de les «décategoriser» en décroissant les caractéristiques spécifiques de chacune d'elles au niveau de l'intervention dans la famille. C'est ainsi qu'un même étudiant pouvait intervenir auprès d'une famille vivant avec un enfant mongolien et une autre avec un jeune enfant autistique. D'autres ont travaillé avec des familles dont l'enfant présentait des problèmes de cécité, de surdité ou de paralysie cérébrale. C'est ainsi que ce modèle décroissant d'intervention a tracé la voie à une autre expérience que nous présentons dans le programme *Services intégrés à la communauté*.

EXEMPLE DE PERFECTIONNEMENT: SERVICES INTÉGRÉS À LA COMMUNAUTÉ

Cette approche pédagogique avec le milieu (méso-pédagogie) intéresse beaucoup les organismes gouvernementaux préoccupés par le perfectionnement du personnel concerné par l'intervention auprès des familles qui vivent avec une personne en difficulté. Nous avons développé un programme de perfectionnement pour les intervenants sociaux qui doivent orienter leurs actions vers la famille. Le ministère de la Santé et des Services sociaux veut, par ce programme, familiariser ses intervenants au travail dans le milieu familial et communautaire et, atteindre ainsi son objectif de maintenir à domicile les personnes en difficulté d'adaptation.

Dans le programme *Services intégrés à la communauté*, nous recherchons la plus grande hétérogénéité des participants: parents bénévoles, éducateurs, travailleurs sociaux, infirmières et autres. Ces participants proviennent de centres hospitaliers, de centres d'accueil, de centres locaux de services communautaires, de centres de services sociaux, d'organisations d'entraide et autres. Au niveau des clientèles de personnes en difficulté, il en est ainsi puisque les participants oeuvrent auprès de personnes présentant des problèmes psychiatriques, socio-affectifs, ou différents handicaps, comme auprès de personnes âgées en perte d'autonomie. Tous les participants à ces sessions de perfectionnement interviennent dans un milieu familial dont l'un des membres est en demande d'aide auprès d'une personne en processus d'intégration dans la communauté. En plus des activités de formation théorique assurée par des professionnels ou des intervenants d'expérience, la démarche d'encadrement collectif permet la rétroaction des expériences d'intervention de chacun et l'apprentissage dans la réciprocité à partir de situations et de clientèles différentes.

C'est ainsi que chaque intervenant se familiarise avec la problématique des différentes clientèles et avec les réalités des autres intervenants, parents et bénévoles, inscrits dans le programme. Dans un contexte d'horizontalité du savoir et de partage des savoir-faire, le parent et le professionnel peuvent, par exemple, échanger sur leurs réalités réciproques sans se sentir l'un ou l'autre menacés, puisqu'ils sont placés dans un rôle de partenaire.

Le cadre pédagogique de ce programme renvoie également au principe de l'auto-formation assistée, le groupe et chaque participant gèrent progressivement leurs besoins individuels et collectifs d'apprentissage.

LES EFFETS

L'implication dans une intervention de près de quarante-deux semaines a permis à chacun de vivre une expérience qui débordait le mandat institutionnel de son organisme. L'intervention visait à expérimenter une approche alternative auprès de la famille qui vivait avec une personne en difficulté. La gamme des expériences a été très variée au niveau de l'intervention et des stratégies développées auprès de la famille ou de la communauté. L'enca-

drement est une stratégie pédagogique qui a facilité l'apprentissage des connaissances et des savoir-faire de l'autre. C'est ainsi que la vie de groupe est devenue une composante importante dans la formation puisqu'elle offre un lieu d'échange et d'apprentissage réciproque très diversifiée, où chacun devient une ressource pour les autres.

Nous avons assisté à l'intégration des parents et des bénévoles au sein d'un groupe composé en majorité de professionnels. Au début chaque partie se toisait de l'oeil en se demandant comment des parents et des bénévoles pourraient s'intégrer à des professionnels ou comment des parents pourraient comprendre le discours des professionnels sans que ces derniers perdent leur temps. Il était manifeste au début qu'un tel mélange n'allait pas de soi. Après quelques semaines, les parents et les bénévoles se sentaient plus à l'aise avec les intervenants professionnels. Ils avaient l'impression d'être plus utiles au groupe. Certains parents et bénévoles ont présenté leurs expériences et leurs réalités. Ils ont permis au groupe de mieux comprendre les réalités et les difficultés d'un milieu familial aux prises avec différents problèmes. Les bénévoles ont présenté leurs stratégies d'action dans les réseaux d'entraide formelle et informelle. Par ce moyen, chaque intervenant a compris l'importance d'avoir le parent et le bénévole comme partenaires de son action. Les bénévoles et les parents ont progressivement pris leur place dans le groupe et sont devenus de véritables partenaires en proposant des activités, des expériences et des conférenciers de leur réseau d'entraide. Au terme des sessions, on peut affirmer que le parent a appris à mieux comprendre le professionnel et que ce dernier a appris à mieux travailler avec le parent et le bénévole. Il est plus enclin à les considérer comme de véritables partenaires. Cette réciprocité des expériences et des savoirs a permis à chacun d'acquérir une plus grande confiance dans ses ressources en comblant le besoin de s'associer les partenaires du milieu pour atteindre ses objectifs d'intervention.

Les intervenants autant que les parents ont progressivement développé une plus grande assurance dans leurs ressources et dans celles de leur entourage. Leur confiance s'est aussi communiquée aux acteurs de leur milieu d'intervention (bénéficiaires, parents et ressources du milieu).

Au niveau des milieux d'intervention, les effets

de ce programme de formation ont été remarqués par les responsables des services. Ils ont observé que les intervenants avaient modifié leurs stratégies d'intervention et leur approche des réseaux communautaires. Les changements ont été plus marqués dans les milieux où trois ou quatre intervenants étaient inscrits au programme. Ils ont progressivement modifié leur collaboration avec les collègues et les familles. Dans certains cas, ces changements ont créé des problèmes de gestion puisque les critères d'évaluation de l'efficacité devaient également être modifiés. Il ne s'agissait plus de se confiner uniquement à la personne en difficulté mais de se préoccuper de l'évolution de l'ensemble de la famille et de favoriser l'utilisation maximale des ressources des parents et de l'entourage. Les changements ont été remarqués davantage au niveau du travail de concertation avec l'application des principes de la symbiosynergie aux actions professionnelles. Cependant, chaque participant a évolué en évitant de bousculer les collègues et les gestionnaires de services. Cette attitude découlait des stratégies de changement où l'innovation, selon nous, ne fait pas de bruit et respecte les valeurs des autres collègues ou partenaires de l'intervention.

Au niveau des attitudes, les participants ont pris conscience de leur rôle d'éducateur qui consiste à donner aux partenaires le moyen de prendre en main la gestion des ressources de leur milieu. Pour la plupart, cette responsabilité est devenue beaucoup plus présente dans leur intervention. À maintes reprises, les participants ont échangé sur cette responsabilité d'éducateur et sur les moyens de l'assumer.

L'intervention dans le milieu a favorisé l'expérimentation de stratégies alternatives au niveau communautaire et familial. De nouveaux réseaux d'entraide ont été identifiés et de nouvelles approches de soutien collectif ont été appliquées dans le voisinage pour aider l'intégration d'adultes en difficulté. Chaque participant a pu transférer ces expériences dans son secteur d'intervention. Cette manière de procéder favorisait le décloisonnement des interventions autant que la «décategorisation» des clientèles. Ainsi, certaines stratégies développées dans le secteur de la santé mentale pouvaient s'adapter au secteur de la déficience mentale, des personnes âgées ou de la mésadaptation socio-affective, et vice-versa.

Les participants ont découvert dans l'intervention

de nouvelles dimensions de leur action professionnelle et une manière d'intervenir qui soit plus économique au niveau de leurs ressources personnelles (surmenage professionnel) comme de celles de l'entourage. Dans certains cas, ils ont poussé le souci d'économiser les ressources de la famille en impliquant davantage les ressources de l'entourage pour ne demander aux proches que les collaborations les plus essentielles. Cette stratégie visait, par exemple, à éviter l'essoufflement de la famille et des proches.

L'écologie du milieu est devenue une préoccupation pour les intervenants qui devaient intégrer une personne en difficulté dans la communauté. Quelques-uns ont travaillé à l'organisation d'un réseau d'amitié dans l'entourage de la personne et du groupe de personnes. Ils ont appliqué les principes naturels du bon voisinage en vue d'impliquer les voisins dans le projet d'intégration communautaire. L'intervenant a donc établi des relations de bon voisinage afin d'intéresser les voisins aux activités des personnes en difficulté, vivant en résidence, par exemple. Dans la description habituelle des tâches de l'éducateur, cette démarche devenait assez inusitée. C'est pourquoi, ce genre d'expérience a pu être facilement amorcée dans un contexte de formation.

Il importe de souligner que le déroulement de la formation suppose plusieurs jours de formation théorique, dont le contenu est de plus en plus déterminé par le groupe lui-même. Une telle démarche de formation doit aussi faire place à l'apprentissage de connaissances théoriques portant sur les concepts, les valeurs, les attitudes, les manières de faire et l'instrumentation. Il semble très important, nous le répétons, de pouvoir associer le plus harmonieusement possible le savoir théorique et le savoir empirique. La pertinence de notre expérience est d'avoir tenté de le faire en élaborant des stratégies et un contexte pédagogique propice au partage du savoir et à l'apprentissage dans la réciprocité.

Comme suite logique à ces expériences, nous avons présenté un projet de certificat de premier cycle en intervention en milieu familial et communautaire à l'U.Q.A.M. Ce certificat s'inspire des mêmes principes pédagogiques, des mêmes objectifs, et s'adresse aux mêmes clientèles. D'ici peu, d'autres programmes de formation du M.S.S.S. débiteront à Montréal et dans d'autres régions du Québec.

CONCLUSION

Tout comme le projet P.R.I.M. qui a collaboré avec plus de quatre cents familles depuis 1978, le programme *Services intégrés à la communauté* du M.S.S.S. compte déjà quelques groupes qui ont bénéficié de cette formation depuis trois ans. Nous avons donc développé au fil des années une expérience pratique intéressante en ce qui a trait à l'importance et aux modes de concertation entre les différents partenaires.

Par la volonté de bien des milieux professionnels de favoriser l'émergence des ressources d'entraide autant dans les services alternatifs que dans les réseaux informels de support, il apparaît que les trop modestes succès dans ce domaine s'expliquent par la difficulté d'intégrer à nos modèles professionnels des hiérarchies de valeurs différentes de notre orientation axiologique. En effet, l'entraide s'inscrit le plus souvent dans un paradigme socio-culturel différent du paradigme professionnel dominant, qui se définit comme rationnel, objectif, et où le savoir est le plus souvent unidirectionnel par opposition au paradigme symbiosynergique qui implique, comme nous l'avons noté, la partage du savoir et l'apprentissage dans la réciprocité.

Les éléments les plus positifs de l'expérience du P.R.I.M. confirment cette nécessité de modifier notre conception de la connaissance et des savoir-faire des partenaires. De notre prétention d'être, des aidants, nous avons dû assez rapidement nous inscrire dans la famille aussi comme des «apprenants» des parents (Bouchard, 1985).

À partir de ces expériences, plusieurs questions restent en suspens. Comment peut-on modifier nos valeurs et nos attitudes professionnelles de manière à reconnaître et à impliquer les ressources du milieu familial et de la communauté sans perdre notre capacité scientifique et critique? Comment arriver à reconnaître que des parents ou des proches peuvent être plus efficaces et plus utiles dans l'aide à apporter à une personne en difficulté? Quel modèle de société facilite le plus la concertation entre les ressources professionnelles, alternatives et d'entraide?

De nombreux modèles peuvent être mis en application pour partager le savoir de façon réciproque, dynamique et démocratique. Le paradigme symbiosynergique, celui de l'apprentissage par l'action, ou l'approche écologique n'en sont que quel-

ques-uns parmi bien d'autres.

Les milieux de formation doivent être aussi au diapason avec cette volonté collective en reconnaissant l'importance du savoir théorique et du savoir empirique, en évitant de valoriser l'un plus que l'autre et en adaptant des modèles d'apprentissage qui permettent à chacun d'apprendre de l'autre et en diminuant la hiérarchie des savoirs et des pouvoirs.

Il n'en demeure pas moins que, peu importe le modèle qu'on élaborera pour améliorer les rapports entre les spécialistes, les intervenants et la population, il n'y aura de véritable rapprochement que si on accepte de redéfinir fondamentalement son rapport au savoir et le rapport au pouvoir de tous les participants. Il ne pourra y avoir de véritables alternatives institutionnelles en éducation, en psychiatrie, en service social, en animation communautaire... que si on s'engage dans cette voie (Lefebvre et Bouchard, 1985).

RÉFÉRENCES

- BERTRAND, Y., VALOIS, P., 1982, *Les Options en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- BOUCHARD, J.M., 1985, L'intervention éducative en milieu familial, *Apprentissage et socialisation*, 8, n° 1, mars, 41-51.
- COHEN, A.C., 1978, The citizen as the integrating agent: Productivity in the human services, *Human Services*, Monograph Series, n° 9, septembre.
- Gouvernement du Québec, 1984, *Document de consultation sur la politique familiale pour les familles québécoises*.
- Gouvernement du Québec, 1985, *Le soutien collectif réclamé pour les familles québécoises*, première partie.
- LEFEBVRE, Y., BOUCHARD, J.M., 1985, L'expert à l'école des intervenants et des citoyens: jalons pour une approche communautaire, éducative et égalitaire, *Transitions*, 19, 73-90.
- LOOP, B., HITZING, W., 1980, *La planification du programme individualisé*, Center for the Development of Community Alternative Service Systems, Kansas City, Traduit par l'Institut québécois de la déficience mentale.
- Ministère des Affaires sociales, 1985, *Document de consultation sur les éléments d'une politique de santé mentale*, Direction générale de la santé, janvier.
- MORGAN, G., RAMIREZ, R., 1983, Action learning: a holographic metaphor for guiding social change, *Human Relations*, 37, n° 1, 1-28.
- REVANS, R.W., 1982, *The Origins and Growth of Action Learning*, England, Chartwell-Bratt, Limited.
- WHARTER, Mc, BRUCE, K., 1984, *Mandate for Quality*, National Institute on Mental Retardation.

SUMMARY

The "deinstitutionalization" of services and their community uses imply important modifications in our professional practices. The citizen, the parent and the community resources

become necessary partners in the care of the person maladjusted to his family and community environment. This change means that our social values have to undergo important modifications so that parents and citizens are recognized the abilities and resources to assist the actions of the professional services' networks.

We have to study what professional abilities need to be developed in the different community environment to respect and give value to these new resources of the human and social ecology.

A pedagogy of services has to be thought of in order to prepare both parent and citizen to be responsible for certain needs in the family and community.

The training and the specialization of the personnel is in need of pedagogical strategies that will transcend the theoretical

knowledge and will take account the environment's know how. In other words, strategies that will blend the theoretical knowledge with the Empirical one.

Two training experiences are presented: one implies the initial training (Research project and in the house intervention) and the other is involved with the training of network's helpers (Community integrated services).

Those experiences are two among others which illustrate the need to define the relationship between power and knowledge in order to help the growth of true institutional alternatives in education, psychiatry, social work.

Finally, we should ask what type of society facilitates the collaboration between alternative professional resources and mutual aid?