UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DU GÉNOGRAMME LIBRE PAR DES INTERVENANTES : L'ARTICULATION ENTRE LA REPRÉSENTATION D'UN INSTRUMENT ET LE VÉCU AFFECTIF DANS L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR GENEVIÈVE LAVALLÉE

DÉCEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 — Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Avant de débuter, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont été impliquées de près ou de loin dans mon projet de recherche. Premièrement, je remercie mes collègues de travail du GRIJA, dont David Lafortune, qui fut d'un bon soutien et un agréable partenaire de recherche. Je remercie aussi mes directrices de recherche, Sophie Gilbert et Véronique Lussier, pour leurs commentaires qui m'ont permis de progresser et de bonifier ma réflexion. Je tiens à remercier aussi les intervenantes de l'organisme Dans la Rue et M. Daniel Puskas pour leur participation au projet et leur implication remarquable.

Plus personnellement, je remercie d'abord mes parents qui ont eu confiance en ma capacité de compléter ce processus, même si cela passait parfois par une certaine remise à l'ordre. Je remercie aussi mon frère qui, par son exemple, m'a montré qu'on pouvait compléter des études supérieures. Tu es et seras toujours une inspiration grand frère! Je remercie aussi ma sœur qui a bien pris soin de me taquiner sur le fait qu'elle croyait que je ne finirais jamais, mais qui a aussi pris soin de s'intéresser à mon projet. Finalement, je veux remercier mon conjoint, Louis-Emmanuel, qui, dans la vie de tous les jours, m'a vu passer par toutes les gammes d'émotions imaginables et qui m'a tout de même soutenu dans mes efforts. Je sais que cela n'a pas toujours été de tout repos pour toi, mais tu as été d'un extrême support moral! Merci infiniment! Et à notre petite fille, bien que je ne connaisse pas l'avenir qui t'attend, s'il te venait à l'idée d'entreprendre des études supérieures, je peux te dire tout de suite que je saurais t'encourager dans cette voie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURESvi
RÉSUMÉvii
INTRODUCTION1
CHAPITRE I Problématique4
1.1 Introduction4
1.2 Mise en contexte5
1.3 Une brève introduction à l'instrument ; le génogramme libre10
1.4 Différenciation entre instrument et outil
CHAPITRE II Contexte théorique
2.1 Introduction
2.2 Distinction entre acte et action
2.3 La psychologie sociale du sujet : l'acte au cœur de la vie psychique
2.4 Réaction au changement
2.4.1 L'appropriation : un phénomène idiosyncrasique lors de la formation24 2.4.2 Vivre des changements au travail
2.5 Processus psychiques de la rencontre avec un instrument
2.5.1 Se représenter l'instrument 29 2.5.2 Utiliser l'instrument de façon créative 31 2.5.3 L'instrument subjectif: implication du sujet dans l'utilisation de son instrument 34 2.5.4 L'approche de la nouveauté et le désir de savoir 35 2.5.5 Le vécu du thérapeute lors de l'utilisation des méthodes projectives 37
2.6 La présence d'un tiers
2.6.1 Supervision

CHAPITRE III Questions et objectifs de recherche	45
3.1 Introduction	45
3.2 Apports et pertinence de la présente recherche	46
CHAPITRE IV Méthodologie	48
4.1 Contexte de la recherche	48
4.2 Participantes	50
4.3 Collecte de données et procédure	52
4.4 Analyses des données	56
4.4.1 La dimension du vécu affectif et l'aspect chronologique	56
CHAPITRE V Résultats	61
5.1 Introduction	61
5.2 Idéalisation et désidéalisation progressive de l'instrument-m l'effet escompté	
5.2.1 Un processus de différenciation entre leurs désirs et les génogramme	67
5.3 À la recherche d'un effet mais quel effet?	
5.3.1 S'accrocher au génogramme physique	76
5.4 En mode génogramme	
5.4.1 Le sentiment de transgression : de l'hésitation à la proacti	ivité82
5.5. Des concepts qui ne font pas écho au besoin d'apprentisse professionnelle	
5.6. Le génogramme au cœur de la relation avec la jeune mère	91
5.6.1 Un génogramme vécu avec la jeune ou pour la jeune 5.6.2 En résumé : un génogramme pour qui?	96 103
CHAPITRE VI Discussion	105
CONCLUSION	119
ANNEXE A Extrait de la grille d'analyse concentuelle	124

ANNEXE B	Exemple de fîche de synthèse
ANNEXE C	Extrait du canevas pour l'analyse chronologique
ANNEXE D	Formulaire de consentement (jeunes parents)
BIBLIOGRA	PHIE

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Imbrication de notre présente recherche à la recherche-action du GRIJA	9
1.2 Exemple d'un génogramme libre	. 13
5.3 Le génogramme comme entrave à la relation	93
5.4 Le génogramme comme tiers utile dans la relation	95

RÉSUMÉ

Cette étude s'intéresse au vécu affectif et aux enjeux psychiques d'intervenantes du milieu communautaire qui tentent d'intégrer un nouvel instrument à leur pratique, par le biais d'une recherche-action permettant l'implantation supervisée du génogramme libre dans le suivi psychosocial de jeunes mères en situation de grande précarité. L'analyse qualitative conceptualisante des données, axée sur les modulations de la représentation de l'instrument, sur l'impact du tiers lors de l'appropriation et sur les retombées quant aux pratiques permet de mettre en lumière un vécu complexe, marqué par l'ambivalence envers l'instrument, qui aura des répercussions sur l'appropriation du génogramme libre mais aussi sur le suivi avec leur clientèle. Quatre intervenantes ont accepté d'implanter un nouvel instrument, le génogramme libre, dans certains de leurs suivis psychosociaux. En tout, les intervenantes ont intégré le génogramme auprès de huit mères.

À la lumière de nos résultats, cette recherche démontre que l'appropriation d'un nouvel instrument engendre des enjeux psychiques tels que le clivage des identités professionnelles et un vécu affectif ponctué d'émotions parfois négatives tel le doute et l'impuissance, parfois positives tel l'enthousiasme. L'analyse a aussi dévoilé une dynamique d'idéalisation de l'instrument suivie de moments de désidéalisation engendrant un requestionnement de son utilité. La difficulté à établir une relation de cause à effet directe entre le génogramme et ses effets sur le suivi a d'ailleurs mené à des remaniements de leur représentation de l'utilité du génogramme en le positionnant en concurrence ou en complémentarité avec d'autres instruments utilisés dans leur pratique. Notre recherche démontre l'importance de bien soutenir les professionnels et les futurs professionnels dans ces moments parfois déroutant que constitue la formation à un nouvel apprentissage et ce, par l'instauration d'un espace de transition (notamment la supervision) favorable à l'énonciation des émotions ambivalentes ressenties.

Mots clefs : Appropriation, instrument, changements dans le milieu du travail, génogramme libre.

INTRODUCTION

Depuis 1980, les études dans le domaine de la psychologie du travail démontrent de plus en plus d'intérêt à comprendre comment il est possible d'appliquer un changement – qu'il soit institutionnel ou au niveau des responsabilités – dans le monde du travail (Dumond, 2005, p. 242). Plus spécifiquement, la psychodynamique du travail s'est spécialisée dans l'étude de l'organisation du travail. Cette approche perçoit le travail comme lieu de plaisir et de souffrance. Dès lors, afin de conserver un équilibre psychique, les individus ont recours à différents mécanismes de défense dans le but de composer avec les impératifs, les risques et la réalité d'un milieu de travail qui régule leur activité et ce, parfois indépendamment de leur volonté ou de leurs aspirations (Alderson, 2004). Les employés ont longtemps été perçus comme réfractaires aux changements ou comme obstacles à celui-ci, mais de plus en plus, l'idée que les changements dans le contexte de travail sont des événements majeurs, voire même parfois traumatiques dans la vie des individus, est acceptée.

Un des changements observables dans le monde du travail est le déploiement de nouveaux instruments et de nouvelles techniques qui, en plus de s'ajouter aux instruments déjà existants, viennent soutenir et influencer la façon de travailler. Que ce soit dans une optique d'amélioration de la performance ou pour développer de nouveaux champs de compétence, divers professionnels sont appelés à utiliser des instruments qui permettent d'affiner leur pratique. Le domaine de la relation d'aide, à l'instar de plusieurs métiers, n'échappe pas à cette logique. Cette accessibilité à une

multitude d'instruments plus ou moins récents, semble offrir de nouvelles possibilités mais aussi, impose un ajustement dans la façon de travailler.

Entre les résultats fantasmés de l'utilisation d'un instrument lors de la formation et le moment d'utiliser sur le terrain l'instrument réel, peuvent se révéler des émotions conflictuelles comme le doute, l'appréhension, l'excitation, l'espoir et la crainte. C'est ce qu'atteste l'expérience d'intervenantes qui, dans le cadre d'une recherche-action menée par le GRIJA 1 en partenariat avec le Service à la famille de l'organisme communautaire Dans la rue (DLR), se voient plongées dans l'apprentissage d'un nouvel instrument, le génogramme libre, qu'elles tentent d'intégrer à leur pratique. Le génogramme libre est un élément exogène qu'elles chercheront à comprendre dans ce qu'il représente, mais aussi dans l'utilité qu'il peut détenir au cœur de leur pratique. L'expérience vécue lors de l'appropriation de ce nouvel instrument démontre que ce processus ne va pas de soi. Au-delà de cette expérience singulière, nous postulons que ce processus puisse recouper l'expérience d'appropriation d'un nouvel instrument d'autres professionnels œuvrant dans le domaine de la relation d'aide. Afin de mieux comprendre ce processus, notre recherche explore la façon dont les intervenantes arrivent à s'approprier leur instrument, de même que l'intervention médiatisée soustendue par celui-ci. Il sera d'abord question de la problématique afin d'établir une mise en contexte de notre questionnement et de démontrer la pertinence de la présente recherche. Cette section sera suivie du contexte théorique qui permet de faire un survol de divers aspects susceptibles d'apporter un premier éclairage à notre problématique. Seront ensuite formulées des questions de recherche afin de circonscrire l'objet de cette

Groupe de recherche sur l'inscription sociale et identitaire des jeunes adultes (www.grija.ca)

recherche. Puis, nous détaillerons la méthodologie qui sera utilisée. Finalement nos résultats seront présentés et la discussion de ceux-ci permet un retour sur la revue de littérature exposée dans le contexte théorique. Cet essai se conclut par les limites de notre recherche et des pistes de réflexions pour de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Cette recherche s'intéresse au vécu affectif et aux enjeux psychiques de l'appropriation d'un nouvel instrument. Afin de bien cerner la problématique, nous débuterons par une mise en contexte démontrant comment cette recherche s'est inscrite dans une recherche déjà en cours et, comment le questionnement à l'étude dans cette présente recherche en est issu. Par la suite, nous détaillerons davantage les caractéristiques du génogramme libre afin de bien circonscrire l'instrument dont il sera question dans cette recherche et nous terminerons ce chapitre par la distinction entre un instrument et un outil qui justifie notre choix de qualifier le génogramme libre d'instrument.

1.2 Mise en contexte

L'origine du questionnement proposé par cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action² portant sur l'intégration d'un nouvel instrument d'intervention à la pratique d'intervenantes travaillant auprès de jeunes parents en difficultés. De façon générale, l'intervention faite auprès de ces jeunes parents est ponctuée par des évaluations du risque de maltraitance, des évaluations de leur capacité parentale ou d'expertises psycholégales afin de protéger leur enfant des abus potentiels et ce, tout en omettant de considérer à la souffrance du parent (Gilbert et Lussier, 2013, p. 198). Pourtant, il a été démontré que ces jeunes, malgré certaines réticences à demander de l'aide aux différents professionnels psychosociaux vu le regard « évaluateur » qui est posé sur eux, détiennent un désir, parfois inavouable, de se mobiliser et qu'il est possible de les soutenir dans l'élaboration d'une demande d'aide (Gilbert et Lussier, 2013). Un des défis des professionnels intervenant avec cette clientèle est ainsi de trouver une posture permettant de rejoindre les jeunes parents tout en les connectant à leur désir de se mobiliser (Gilbert et Lussier, 2013). À cela s'ajoute la confrontation à une souffrance qui a amené ces jeunes à investir le plus souvent l'agir plutôt que la parole, ce qui se traduit par des interventions prudentes et réservées chez les intervenants (Gilbert et Lussier, 2007, p. 134).

² « Projet pilote d'implantation et d'évaluation qualitative d'une stratégie d'intervention thérapeutique novatrice auprès des jeunes parents en difficulté: perspective générationnelle». Chercheure principale : Sophie Gilbert et co-chercheure : Véronique Lussier. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH) de 2010 à 2013.

Afin de favoriser cette posture et d'en documenter les retombées, les chercheurs de la recherche-action (Gilbert et Lussier, 2013) ont proposé l'implantation d'un nouvel instrument, le génogramme libre, à des intervenantes de l'organisme communautaire Dans La Rue. Cet organisme montréalais œuvre auprès d'adolescents et de jeunes adultes rencontrant des problématiques variées, souvent en concomitance, pouvant comporter des situations de précarité psychosociale (itinérance, instabilité résidentielle, pauvreté, isolement social), des comportements marginaux (prostitution, criminalité, toxicomanie) et divers problèmes de santé mentale³. Cela se conjugue à la difficulté de certains jeunes à formuler une demande d'aide auprès des différents professionnels psychosociaux (Gilbert et Lussier, 2006), difficulté induite par un passé marqué par des expériences parfois négatives avec les différentes instances gouvernementales et professionnelles, ce qui ajoute un défi aux intervenants œuvrant auprès de cette population (Gilbert et Lussier, 2013). Le génogramme avait entre autres comme visée de permettre à ces intervenantes de délier certaines impasses vécues dans leurs suivis avec les jeunes (Gilbert et al., 2013). De plus, dans les résultats préliminaires de la recherche, il est ressorti que l'attrait des intervenantes envers le génogramme détenait d'autres motivations comme le désir de sortir certains suivis de la routine et de mieux connaître l'histoire des jeunes parents. La recherche du GRIJA permet de proposer un nouvel instrument d'intervention, tout en soutenant le dialogue entre les intervenantes qui sont les spécialistes de ce milieu et les chercheurs, afin d'adapter et d'intégrer ce nouvel instrument dans leur pratique. Le but de la recherche-action du GRIJA était

³ Plus précisément, les intervenantes travaillent pour le Service à la famille qui vise à offrir un soutien et développer les habiletés parentales de jeunes parents qui cherchent à élever leur enfant dans un milieu souvent précaire. Ils peuvent être en proie à de l'instabilité (résidentielle et relationnelle), de l'abus de substances, à la prostitution, à des difficultés économiques et/ou légales ou à des troubles physiques ou psychologiques. Ces jeunes sont souvent issus de milieux familiaux conflictuels, voire maltraitants.

donc d'implanter, de décrire et d'évaluer cette nouvelle méthode d'intervention pour les intervenantes de DLR.

Une fois que la décision d'implanter un nouvel instrument a été prise par les intervenantes, elles ont choisi les suivis dans lesquels elles souhaitaient inclure celuici puis elles proposaient l'expérience du génogramme aux jeunes. À partir d'une première passation, cinq rencontres étaient audioenregistrées afin de percevoir comment l'expérience du génogramme s'inscrivait dans la poursuite du suivi. Une fois les 5 rencontres effectuées, il était proposé aux jeunes une rencontre avec un membre de l'équipe de recherche afin que le jeune puisse revenir sur son expérience. En parallèle, les intervenantes assistaient à des rencontres de supervision bimensuelles et en groupe, dirigées par un spécialiste de l'instrument. Les résultats préliminaires de la recherche principale indiquaient que, tout au long de la recherche, les intervenantes rencontrent plusieurs difficultés à s'approprier cet instrument qui leur a été proposé initialement par les chercheurs. Cela se dévoile notamment lors des rencontres de supervision qui ont été mises en place dans le cadre de la recherche afin de proposer un accompagnement professionnel ayant pour objectif d'aider les intervenantes à développer une utilisation du génogramme cohérente à leur pratique. S'approprier un instrument dans ce qu'il représente et dans les possibilités d'agir qu'il offre, en comprendre le fonctionnement et les limites, et l'utiliser efficacement dans la réalité extérieure est un processus complexe soutenu par l'articulation entre la théorie et la pratique. Entre instrument « fantasmé⁴ » et réel, le génogramme impose sa présence et

⁴ Nous faisons référence ici aux représentations idiosyncratiques du génogramme qui s'éloignent parfois de la représentation proposée par leur superviseur. Cela sera plus amplement développé dans la section « utiliser l'instrument de façon créative ».

les intervenantes tentent de faire une place à cette nouvelle méthode d'intervention qui sera intégrée (Totalement? Partiellement? Aucunement?) à leur pratique pour ainsi modifier leur pouvoir d'agir. Ce sont d'ailleurs ces considérations qui ont mené aux questionnements à l'origine de la présente recherche. La figure qui suit présente la recherche-action du GRIJA ainsi que les éléments sur lesquels s'appuient les questionnements de notre essai.

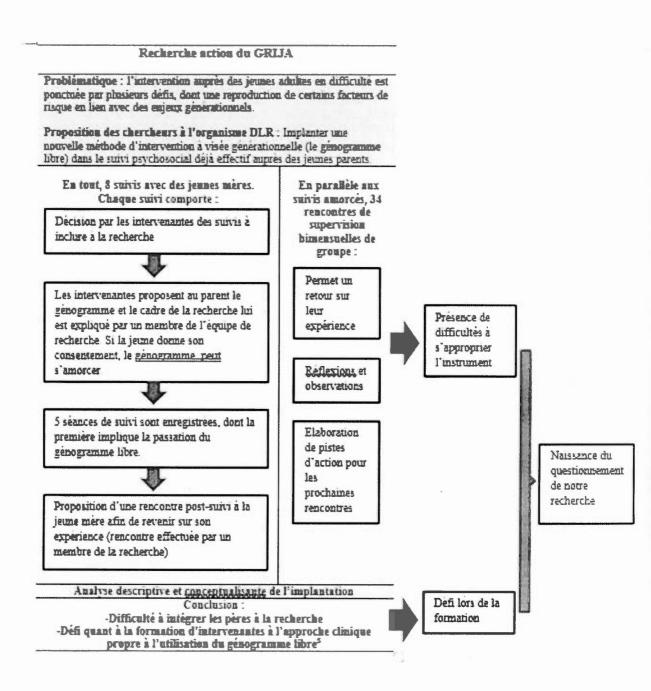


Figure 1.1 Imbrication de notre recherche dans la recherche-action du GRIJA

Afin d'introduire davantage le lecteur à la nature du génogramme libre, nous proposons d'expliquer brièvement en quoi consiste cet instrument. Le génogramme libre est en fait une variante projective du génogramme classique et du génogramme à la Montagano. Ces génogrammes ont en commun la représentation graphique des membres de la famille et des liens entre ceux-ci et ce, sur au moins trois générations (Laflèche et Puskas, 1995, p. 61). Ils visent avant tout à dévoiler les enjeux touchant la transmission générationnelle, c'est-à-dire « dans la mise à jour de ce qui " fait symptôme " dans la généalogie familiale » (Tuil, 2005, p. 115). Toutefois, le génogramme libre offre, en plus, un espace de projection où le sujet peut représenter non seulement sa famille réelle, mais aussi son histoire familiale fantasmée et ce, dans un cadre comportant certaines caractéristiques. Plus spécifiquement, le génogramme libre doit son appellation à trois caractéristiques principales :

- Le génogramme n'est pas limité dans le temps et contient donc une liberté « temporelle ». Les sujets sont appelés à le réinvestir, au gré de leur désir, au fil des rencontres d'un suivi thérapeutique;
- 2. La consigne se doit d'être la moins directive et suggestive possible. Les interventions du thérapeute visent à soutenir l'élaboration des sujets, afin de préserver le caractère projectif de l'instrument, en plus d'une certaine liberté dans l'élaboration et l'« interprétation » du contenu;
- 3. Le génogramme n'a pas une forme prédéfinie. Il permet une grande liberté « graphique », c'est-à-dire que le but n'est pas l'adéquation entre le résultat graphique et l'histoire familiale, mais plutôt le dévoilement de la représentation de la famille et de ses enjeux par les éléments qui sont signifiants pour le patient (Tuil, 2005, p. 117).

Utilisé en clinique, le génogramme libre tend ainsi vers une appropriation par le sujet de son histoire familiale ainsi qu'un déploiement et une symbolisation de divers enjeux familiaux (Laflèche et Puskas, 1995, p. 60⁵) tels les codes de la loi familiale, le rôle de chaque membre de la famille, l'inacceptable et l'indicible (notamment au niveau de la gestion des émotions), les droits et les interdictions, les devoirs et les dettes, le choix des conjoints. Bien sûr, la répétition générationnelle de certains de ces enjeux sera relevée. Cet instrument a été utilisé notamment auprès de jeunes parents en situation de précarité psychosociale, parfois sous surveillance des services de protection de l'enfance, et qui pourraient bénéficier d'un soutien dans le développement de leur capacité parentale (Tuil, 2005, p. 115). Le génogramme libre, bien qu'il n'ait pas de prime abord une visée éducative quant aux capacités parentales, permet d'aborder en parallèle les enjeux individuels et familiaux de la parentalité. À tout le moins, le génogramme libre est un instrument peu utilisé à ce jour et il n'est pas exclu que cet instrument puisse bénéficier à d'autres populations.

Dans le cadre de la recherche, la consigne proposée aux intervenantes afin d'amorcer la passation du génogramme libre était : « J'aimerais que tu me parles de ta famille en la représentant sur au moins trois générations ». De plus, certaines conventions de base étaient proposées : « Ordinairement, on représente les hommes par des carrés, les

⁵ Dans cet article, les auteurs parlent de génogramme analytique et non de génogramme libre. Ces deux formes de génogrammes s'éloignent du génogramme classique et comportent tous deux une composante projective. Afin d'uniformiser le texte, puisque ces deux génogrammes, analytique et libre, ont de fortes ressemblances, nous avons conservé le terme proposé par Tuil (2005) de génogramme libre.

femmes par des ronds, les liens de filiation par une ligne verticale, et ceux de conjugalité ou de fraternité par des traits horizontaux » (Gilbert et Lussier, 2013, p. 200). Par la suite, le jeune parent était invité à s'exécuter sur le papier avec la liberté d'utiliser les crayons et les couleurs de son choix ainsi qu'un espace de création « infini », par l'utilisation d'un rouleau de papier, qui permet au dessin de prendre de l'expansion, ou par l'utilisation du nombre de feuilles de papier souhaité par les jeunes. Voici un exemple d'un génogramme produit dans le cadre de la recherche du GRIJA⁶:

⁶ Recherche-action dirigée par Sophie Gilbert et Véronique Lussier visant l'implantation du génogramme libre à la pratique d'intervenantes oeuvrant dans un organisme communautaire. Une définition plus approfondie de cette recherche suivra.

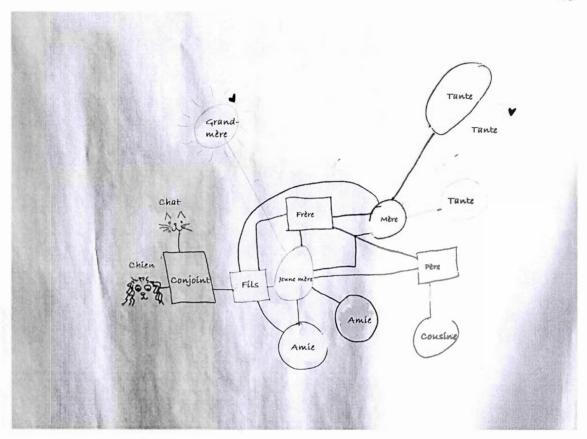


Figure 1.2 : Exemple d'un génogramme libre

Un autre aspect important à considérer à propos du génogramme libre est que, bien qu'étant un instrument à visée projective, il se rapproche du dessin. Une des caractéristiques fondamentales des méthodes projectives est que le sujet peut exprimer et projeter les facettes de sa personnalité et sa représentation de ses relations interpersonnelles en effectuant des tâches non-structurées, comme le dessin, les associations libres et la construction d'histoires (Clark, 1995, p. 311). Dans leur visée thérapeutique (tel qu'est utilisé le génogramme libre dans cette recherche), les méthodes projectives peuvent être utilisées afin de générer des hypothèses

d'intervention⁷, clarifier les buts et objectifs de l'intervention avec le sujet, obtenir une meilleure compréhension du sujet, de ses relations interpersonnelles et de ses comportements passés ou actuels, permettre d'utiliser une autre méthode que la conversation directe, renforcer la relation de confiance et offrir une activité intermédiaire pouvant être vécue comme moins menaçante que la relation « un à un » avec le professionnel (Clark, 1995, p. 311). Pour ce faire, les méthodes projectives permettent au clinicien d'avoir accès au champ d'expériences sensorielles et représentationnelles inconscientes du sujet par les réponses que donnent ce dernier à l'épreuve associative (Chabert, 2014, p. 62). Il est à préciser que l'utilisation de ces méthodes, par l'espace qu'il offre à l'inconscient, aux mécanismes de défense ou aux associations diverses, se fait sous le signe de l'imprévu (Chabert, 2014, p. 64). Ainsi, la situation engendrée par les épreuves projectives peut déclencher l'angoisse et accroitre les mécanismes de défense, réactions que le sujet ne peut improviser car il réagit selon les mécanismes propres à sa structure. (Husain, 1994, p. 94)

Les résultats escomptés tiennent dans leur potentiel à aider le sujet à exprimer ce qu'il a de la difficulté à exprimer clairement par le langage, et à amener le sujet à gagner une meilleure connaissance de soi en l'amenant à reconnaître ses réactions au cours de l'activité (Waiswol, 1995, p. 245). Cependant, nous souhaitons apporter une nuance. Malgré que l'approche par l'art puisse sembler moins menaçante, il demeure que ces approches peuvent être intimidantes et nécessite une prise de risque. Pour certains patients, cela se dévoile par la crainte de ne pas avoir les compétences pour créer (que ce ne soit pas beau), d'autres auront peur de déplaire et certains peuvent craindre le

⁷ Les hypothèses ne doivent pas être perçues comme finales. Elles se doivent d'être malléables si des informations validantes ou invalidantes arrivent de d'autres sources (Clark, 1995, p. 312).

dévoilement de soi (Bernèche et Plante, 2009, p. 16). Ainsi, il demeure que la pratique clinique d'une approche médiatisée par l'art nécessite tout de même de rassurer le client et de mettre en place un espace facilitant.

1.4 Différenciation entre instrument et outil

Le choix de considérer le génogramme comme un instrument et non un outil est basé sur la conceptualisation donnée par Rabardel (2005). S'appuyant sur les travaux en psychologie et en ergonomie, il mentionne qu'il existe une différence conceptuelle entre un outil et un instrument. Ainsi, l'outil est l'objet dans sa dimension matérielle, c'est-à-dire tel qu'il a été construit et défini par son concepteur et il est pensé dans sa fonction de productivité et des buts qu'il permet d'atteindre. Il est un objet qui vient de l'extérieur et que le sujet peut utiliser par choix ou se le voir imposer. L'instrument, quant à lui, dispose d'une dimension davantage subjective. « Il a une double nature. Il est formé par l'association entre des composantes artefactuelles (données au sujet ou qu'il élabore en partie voire dans certains cas en totalité) et des composantes structuroorganisationnelles de son activité : des schèmes sociaux d'utilisation et d'activité instrumentée » (Rabardel, 2005, p. 256). C'est dans l'association idiosyncratique par le sujet de ces deux types de composantes (artefact et schème d'utilisation) afin de former un seul et même instrument que naît l'instrument dit subjectif. Dans cette conceptualisation, l'instrument ne peut être un outil simplement externe au sujet et il ne saurait être tributaire des seules représentations internes qu'en a le sujet (Rabardel, 2005). L'instrument est à la fois externe et interne à l'individu, d'où la nature transgressive que lui donne Rabardel (2005). Dans une perspective psychanalytique, cette conception de l'instrument apparaît en résonance avec la notion d'espace potentiel

(Winnicott, 1975) c'est-à-dire que l'instrument fait partie à la fois du monde extérieur et du monde intérieur du sujet.

Acceptant ainsi que l'instrument qu'est le génogramme libre appartienne à ces deux mondes, il devient intéressant de retourner à la problématique de cette recherche, soit qu'elle est issue de questionnements soulevés par la recherche principale quant aux défis dans la formation des intervenantes à l'approche clinique propre au génogramme qui se sont manifestés par une difficulté à s'approprier le génogramme. Le processus de l'appropriation d'un nouvel instrument semble complexe et nous croyons que de s'attarder à cette problématique permettrait un enrichissement des connaissances concernant l'accompagnement professionnel des futurs cliniciens. Cet apport s'applique autant à une meilleure compréhension des processus psychologiques des cliniciens en formation qu'aux superviseurs et formateurs qui accompagnent ces derniers dans la formation de leur identité professionnelle. Nous nous interrogerons donc sur ce processus qu'est l'appropriation d'un nouvel instrument et de ce qu'il enclenche au niveau psychique lors de la formation.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE

« La théorie, c'est quand on sait tout et que rien ne fonctionne.

La pratique, c'est quand tout fonctionne et que personne ne sait pourquoi.

Ici, nous avons réuni théorie et pratique : Rien ne fonctionne...

et personne ne sait pourquoi! »

(Albert Einstein).

2.1 Introduction

Dans le monde occidental, nous retrouvons une tradition scientifique et philosophique qui, forte de son héritage aristotélicien, décrit l'acte comme prolongement de l'être en puissance. L'acte ne serait qu'un résultat de l'être, le témoignage dans la réalité matérielle des forces qui l'habitent (Vattimo, Di Luciano et Alberigo, 2002, p. 11). Cette tradition philosophique met de l'avant l'être – ses motivations, ses désirs, sa volonté et son jugement – dans le pouvoir tout-puissant que sa subjectivité exerce sur la réalité; ainsi elle confère bien peu d'importance à la réalisation de l'acte et à ce que cela implique au niveau psychique. Cela suppose que le fait d'agir est dévalué et vu comme le simple résultat de la pensée concrétisée dans le monde matériel, et non comme étant un aspect fondamental qui intervient dans la formation et la transformation de l'identité. Des auteurs comme Rollo May (1981) et Winnicott (1975)

nous ont initiés par leurs écrits à ce phénomène où le fait d'agir devient l'expression des potentialités de l'individu, ce qui interagit avec les fondements du sentiment d'exister et de l'identité. En référence aux notions de liberté ou de courage telles que décrites par Rollo May (1981), ou au pouvoir sur et par nos actes comme le dirait Mendel (1998), l'appropriation de l'acte, par la reconnaissance qu'a le sujet du pouvoir de ses actes, permet d'injecter un sens et des valeurs à ses réalisations. Ce pouvoir se traduit par la capacité de modifier minimalement ce qui se produit dans la réalité extérieure.

Dans ce chapitre, une revue de la littérature sera déployée concernant divers enjeux pouvant être retrouvés dans la situation à l'étude par cette recherche. Ainsi, nous commencerons par détailler un cadre théorique qui nous semble intéressant pour aborder la problématique, soit la psychologie de l'acte. Nous élaborerons ensuite sur ce que certaines recherches peuvent apporter comme éclairage sur le vécu des professionnels lorsqu'un changement se manifeste dans leur pratique. Par la suite, nous nous référerons à des écrits théorisant la rencontre afin d'aborder des éléments tels que les enjeux psychiques propres à l'approche de la nouveauté. Finalement, des considérations théoriques sur le tiers, c'est-à-dire le contexte de supervision ainsi que la tradition entourant l'utilisation d'un instrument, seront abordées afin de définir les enjeux inhérents au contexte dans lequel se retrouvent les intervenantes, soit celui de leur travail.

2.2 Distinction entre acte et action

Mendel (1998, p. 392) fait d'abord une distinction nette entre acte et action. L'action est en fait le moment où l'individu agit. L'acte est cependant plus complexe car il se divise en trois parties, soit le pré-acte (où sont contenus l'action et le projet d'action), l'acte et le post-acte. Plus précisément, le pré-acte est l'action telle que réfléchie dans un agir intentionnel. Il fait référence aux désirs, aux motivations, aux plans d'action et à la préparation nécessaire avant d'amorcer l'acte. Pour ce qui est du moment de l'acte proprement dit, il est intrinsèque à la rencontre avec le monde extérieur. C'est le moment où le savoir-faire se met à l'œuvre mais aussi, le moment où l'individu se voit confronté à l'inconnu et l'imprévisibilité de la réaction du monde extérieur à son action et où il lui est impossible de contrôler en totalité ce qui adviendra de la rencontre (ces considérations seront davantage abordées dans la prochaine section). Finalement, le post-acte est le retour sur l'expérience de l'acte: l'interprétation de l'acte, la construction d'un récit autour de l'événement et l'évaluation personnelle qui en sera faite (Libois, 2013, p. 121).

2.3 La psychologie sociale du sujet : l'acte au cœur de la vie psychique

La psychologie sociale du sujet, telle que développée par Gérard Mendel, tente notamment de comprendre la place que l'acte prend dans la structuration de la psyché de chaque individu. Ce domaine en psychologie pose des questions fondamentales sur un moment formateur pour la psyché, soit celui où nous sommes sollicités dans une action et où nous participons à l'édification d'un monde commun. Les travaux de Mendel démontrent l'importance de considérer une psychologie sociale du sujet où l'articulation entre le psychique et le social est inévitable. Par l'élaboration de concepts

relatifs à l'appropriation de l'acte, Mendel permet de redonner une place à l'acte dans la psychologie; il met de l'avant l'aspect identitaire de l'acte, soit ce moment où l'individu est engagé consciemment dans l'acte et où il rencontre une réalité qui résiste à son projet d'action. Dans cette optique, l'identité est davantage perçue dans ce que l'individu fait et ce qu'il comprend ou croit comprendre de lui dans ses actes plutôt que de se demander ce qu'il est, dans une recherche d'un noyau immuable de son identité. En d'autres mots, c'est dans la reconnaissance de soi par soi dans nos actes que s'inscrit l'aspect identitaire de l'acte. Pour mieux illustrer ce propos, faisons référence à la différence que propose Ricoeur lorsqu'il aborde le paradoxe du sujet identique. D'un point de vue philosophique, ce paradoxe veut qu'un sujet soumis à un changement reste identique et qu'il se doit de rester identique afin d'être le sujet du changement (Descombes, 1991). Ainsi, Ricoeur propose une dualité ontologique, soit que l'identité peut demeurer similaire (le même, par exemple au sens d'une continuité temporelle de l'être en tant que « chose ») tout en observant un changement dans la reconnaissance de soi par soi ou ce qu'il appellera ultérieurement l'identité narrative (l'ipséité) (Béjà, 2005).

Selon Mendel (1998, p. 434), « la perception, pour le sujet, ne peut se distinguer de l'hallucination que par la rencontre avec la résistance du réel » et, pour cet auteur, l'acte est de ce fait le seul moyen pour qu'il y ait une rencontre entre l'humain et le monde réel. Suivant cette logique, l'acte permet que l'individu atteigne une perception plus sociale et moins égocentrée de son environnement en interagissant avec ce dernier. Ainsi, l'acte est bien plus que la réussite ou l'échec du projet d'action initialement développé par l'acteur, et il implique une dimension importante : l'imprévisibilité quant à la réaction de l'objet sur lequel nous agissons et quant à nos propres réactions une fois mobilisés dans l'acte (Mendel, 1998). En plus de revêtir un caractère

imprévisible, l'acte est créatif. Pour Mendel « tout acte comporte une part d'invention sous peine de n'être qu'une répétition routinière » (Mendel, 1999, p. 125). Pour éviter la répétition, Mendel considère l'acte-pouvoir et le mouvement de l'appropriation de l'acte comme éléments centraux par lesquels l'individu exprime ses potentialités à luimême et au monde extérieur. L'acte-pouvoir est en fait la capacité de modifier son environnement qu'il soit naturel, social ou interpersonnel. Cet acte comporte trois caractéristiques. « Premièrement, il est de la définition de l'acte que la réalité soit modifiée [...]. Deuxièmement, le sujet possède une quantité variable de pouvoir sur son acte (sur le processus et sur les effets de l'acte). Troisièmement, selon le degré de pouvoir qu'il possède ou non sur son acte, des effets psychologiques de qualité différente vont advenir pour le sujet » (Mendel, 1999, p. 435). Ainsi, suivant cette idée, nous pouvons croire que si un individu possède suffisamment de pouvoir sur son acte ou son activité professionnelle, cela pourrait mener à des sentiments de satisfaction, de curiosité ou de plaisir et des comportements visant la responsabilisation et la créativité. À l'inverse, en l'absence de ce pouvoir, des sentiments d'insatisfaction, de désinvestissement, de déresponsabilisation et de tensions pourraient être suscités.

Le mouvement d'appropriation de l'acte requiert la reconnaissance par le sujet de l'acte comme étant sien, même si les effets produits par cet acte ne sont pas toujours ceux qui avaient été projetés. Cela implique l'acceptation que les actes appartiennent à la réalité partagée, d'où l'émergence d'une grande part d'imprévisibilité. Ce mouvement comporte aussi les moyens utilisés par un individu afin de conserver ou d'améliorer son acte-pouvoir, dans le but de ressentir de la satisfaction et du plaisir lors de ses activités. Dans les mots de Parazelli (2002, p. 307), ce mouvement de l'appropriation de l'acte serait ainsi à même d'affecter « la structuration du lien social (le processus de différenciation entre soi et l'autre) mais affecte aussi le sentiment de sécurité

existentielle (sentiment d'emprise ou de dés-appropriation) ». Plus précisément, le sentiment de sécurité existentielle est défini par Parazelli (2002, p. 168) comme étant le sentiment de confiance dans la gestion des tensions suscitées par l'angoisse (appris dans un premier temps à travers la satisfaction des besoins corporels grâce aux soins routiniers des parents) issus de la répétition de certains gestes dans une routine. La prévisibilité qu'offre la routine permet le renforcement d'un climat de confiance d'où un sentiment d'emprise comme il a été mentionné plus haut et, à l'inverse, le bris de cette routine (voire une instabilité qui peut générer de l'angoisse) pourrait mener à une limitation de la confiance, voire à de la méfiance et à de l'ambivalence ainsi qu'à une perte de contrôle sur les moyens de gérer cette angoisse (désappropriation). Mais estce que la routine (qui amène confiance et sécurité existentielle) se distingue de la répétition routinière qui brime la créativité, la première étant nécessaire selon Parazelli, et la deuxième s'opposant à l'appropriation de l'acte de Mendel? Dans les deux cas, l'acte semble devenir autonome du sujet. Bien que Mendel voit en la routine une répétition qui rend impossible l'appropriation de ses actes et donc d'être créatif, il n'élabore pas davantage sur les aspects néfastes et/ou bénéfiques de la routine. Néanmoins, selon Simmel, la routine peut être un « plaisir » en ce qu'elle permet de pouvoir s'appuyer sur un ordre des choses, soit de savoir que chaque personne ou chaque chose détient une place précise dans un tout ce qui éloigne l'incertitude. (Alter, 2003, p. 510) De plus, il demeure que la routine permet de protéger une certaine efficacité tout en étant rassurante pour l'individu (Alter, 2003, p. 510). En contexte de travail, la routine permet de conserver les savoir-faire utilisables dans des situations globales, soit des contextes qui demandent peu d'adaptation comparativement à une circonstance particulière (Alter, 2003, p. 502). Elle permet aussi de suspendre la prise de « petites » décisions (qui seraient coûteuses en temps et en énergie si elles devaient être constamment repensées) sur certains aspects de notre activité afin de libérer notre pensée (Juan, 2015, p. 5). De ce fait, la routine peut détenir une fonction libératrice puisqu'en automatisant « les pratiques, les usages, [elle permet] de libérer l'énergie pour la créativité » (Juan, 2015, p. 5). Nous distinguons donc la répétition routinière et la routine par le degré d'investissement que l'individu peut apporter à son acte. Dans la répétition routinière, l'acte est accompli de manière répétitive, à l'image du fordisme (fragmentation des tâches, travail à la chaîne, séparation entre la conception et l'exécution de la tâche où l'individu ne conçoit pas son acte car il a déjà été conçu pour lui), sans investissement de la part de l'individu. La routine, quant à elle, est structurante et implique que l'individu est libre de ses actes afin de rêver, réfléchir et s'évader, ce qui peut se traduire ou non par des innovations ou des ruptures dans ses actes routiniers. La routine est ainsi à mi-chemin entre des décisions personnelles (une structuration volontaire) et des contraintes externes (Juan, 2015, p. 5).

Dans le cadre de l'implantation du génogramme libre, la question de l'appropriation de l'acte par les intervenantes se pose. Par le bouleversement de routine qu'entraîne la passation du génogramme, il est fort probable que leurs méthodes habituelles d'intervention soient modifiées et que cela affecte le sentiment de sécurité existentielle. Même si ces changements dans le cadre de leur travail ont été souhaités, il demeure que cela pourrait affecter le processus d'appropriation d'un nouvel instrument.

2.4 Réaction au changement

Afin de mieux comprendre l'appropriation de l'instrument-génogramme par les intervenantes, il est nécessaire de s'attarder au contexte dans lequel elles approchent celui-ci, c'est-à-dire un contexte de formation et de supervision dans le cadre de leur travail. Pour ce faire, nous débuterons par une définition de ce qui est entendu par

l'appropriation. Nous poursuivrons avec une revue de littérature sur les émotions vécues lors de changement dans le cadre du travail.

2.4.1 L'appropriation : un phénomène idiosyncrasique lors de la formation

L'appropriation « renvoie à une vision constructiviste des phénomènes d'apprentissage, où l'innovation et le changement ne sont pas simplement l'objet d'un transfert de connaissances, mais résultent davantage d'un processus de traduction, c'est-à-dire qu'ils sont constamment l'objet d'une décomposition et recomposition [...] » (Bélanger et al., 2012, p. 65). Au cœur de cette définition, l'idée qu'un savoir ou une pratique passe avant tout par le caractère idiosyncratique de celui qui le reçoit, le traduit et l'applique, et que l'appropriation reste un processus dynamique. D'ailleurs, plusieurs études en éducation (Hatchuel, 2007; Mosconi, Beillerot et Lablanche-Laville, 2000) et en psychanalyse (Kaës, 2011) soutiennent ce postulat et se sont penchées sur les relations complexes entre un individu et l'acquisition de son savoir. Elles ont mis de l'avant l'idée que le processus de formation est un dispositif complexe et personnel. Ainsi, chaque individu apprend à sa façon et le formateur n'a que peu de contrôle sur ce qui sera appris durant une formation. Principalement, cela est dû au fait que le processus de formation touche au fondement même de l'identité des individus, ce qui signifie qu'il touche aux zones de vulnérabilité et de force de chacun. Comme le dit Kaës (2011, p. 10), former un individu implique de le « transformer, de le déformer et de le reformer ».

De plus, les activités de formation tendent à mettre à l'avant-plan le pourquoi d'un changement et ce qui doit être fait (le résultat), mais très peu est dit aux professionnels

sur les modalités inhérentes au changement (Bélanger et al., 2012, p. 60). Nous croyons que c'est pourtant cet inconnu qui détient une valeur souvent anxiogène et parfois paralysante lors de l'amorce d'un changement dans la pratique professionnelle, tel l'intégration d'un nouvel instrument, d'où la pertinence de s'y attarder. Ajoutons à cela que, tel que mentionné, l'impact identitaire de la formation suggère une perte de repères identitaires étant susceptible de faire vivre de l'angoisse. Bref, intégrer un nouvel instrument ne se résume pas à une simple acquisition de savoir, mais s'arrime avec un changement dans l'individu. Le génogramme libre étant un élément nouveau dans la pratique des intervenantes, considérons maintenant le vécu affectif en lien avec l'avènement de changements dans le cadre du travail.

2.4.2 Vivre des changements au travail

Parce qu'il se situe dans le monde partagé avec les autres, le travail détient une valeur collective, en plus de constituer un écran sur lequel se projettent nos aspirations, nos rêves, nos engagements, nos désirs. En fait, « le travail est fondamentalement rencontre et échange avec les autres. Il est même ce qui permet de « sortir de soi » (Lhuilier, 2006, p. 216). En ce sens, le travail permet aux désirs insatisfaits de se diriger vers des buts valorisés socialement, par le processus de sublimation, ce qui résulte en un bien-être psychique nécessaire à la construction et au maintien de l'identité des individus (Alderson, 2004). Toutefois, le travail peut aussi être à l'origine de certaines souffrances, en particulier lorsque les sujets y vivent des changements importants.

Les mutations dans le domaine du travail constituent une réalité inévitable. Les individus, en étant incorporés dans ce système complexe et dynamique, tendent à vivre

sur le plan psychique une panoplie de réactions face à la modification de leur environnement de travail, de leur activité et de leur identité professionnelle et sociale. D'ailleurs, selon une étude de Dumond (2005), certains changements au contexte de travail peuvent ébranler les individus, générer de l'anxiété et créer d'autres impacts psychiques importants. D'autres réactions sont observées : l'absentéisme au travail ainsi que tous les sentiments de doute, d'ennui, de colère, d'insatisfaction et de désaffiliation avec le milieu de travail (Dumond, 2005).

De ce fait, les changements dans le contexte de travail sont des événements majeurs dans la vie des individus. Ces événements seraient propices à l'activation des angoisses de perte et de séparation (avec l'ancienne forme de travail) qui se traduisent par « les processus de déni, les troubles de l'humeur (angoisse, manque de confiance en soi pouvant mettre en cause la capacité à émettre des jugements, désespoir, inaction), les phénomènes de boucs émissaires, les comportements de fuite, puis l'identification, parfois outrancière, au nouveau système [...] » (Dumond, 2005, p. 243). En fait, le stress et les émotions dont sont chargées les réactions au changement semblent moins suscités par le simple fait de devoir affronter des épreuves, que par le sentiment de ne pouvoir faire face adéquatement à celles-ci pour les surmonter (ou le « comment » faire face au changement). L'impuissance acquise et une perte du sentiment de pouvoir d'agir pourraient générer ces difficultés sur le plan psychique (Lhuilier, 2006, p. 211).

Selon une étude de Pastré (2005, p. 82), lorsqu'ils sont confrontés à la nouveauté, la première tendance des individus est d'appliquer des schèmes anciens aux nouveaux instruments, ce qui peut conduire à des échecs, des difficultés et des réussites partielles

ou totales. Le temps requis afin de s'approprier l'instrument et d'effectuer les modifications des schèmes d'activités dépend des individus et progresse au rythme des essais et erreurs jusqu'à ce que le sentiment de compétence se rétablisse. Au cours de ce processus, les difficultés dans l'acte peuvent prendre diverses formes. Lhuilier (2006) nous en propose quelques-unes : « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on ne fait plus, ce qu'on pense ou ce qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire, ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire, sans compter ce qui est à refaire » (p. 211). Face à ces difficultés, les individus peuvent utiliser des moyens de résistance et des mécanismes de défense afin de tenter de retrouver ne serait-ce qu'une parcelle de pouvoir sur leur acte.

Pour aider les individus à retrouver un sentiment de pouvoir sur leurs actes, certains auteurs (Lhuillier, 2006; Vansina, 1998) vont évoquer l'établissement d'un espace transitionnel – en référence à Winnicott – afin de permettre aux professionnels de se représenter, d'exprimer ce qu'ils ressentent (crainte, appréhension, joie, deuil) et d'expérimenter de nouveaux comportements pour maîtriser la nouveauté. La psychologie du travail insiste donc sur le fait que « si cette souffrance est liée à un sentiment d'impuissance, à un débordement émotionnel, à l'impossibilité de penser et dire " l'épreuve", la prévention passe plutôt par la restauration d'une capacité d'élaboration et d'action » (Lhuilier, 2006, p. 217). Cet espace transitionnel vise à permettre la construction de la nouvelle relation qui sera établie avec le travail et l'instrument (Vansina, 1998, p. 273).

Il est plausible que l'espace de supervision ait permis, chez les intervenantes, de créer cet espace de transition qui autorise un mouvement de déconstruction et de reconstruction nécessaire à l'appropriation de l'acte et aussi de l'instrument.

2.5 Processus psychiques de la rencontre avec un instrument

L'objectif de cette recherche n'est pas d'entretenir un discours où le monde extérieur et le monde subjectif, où le faire et le penser, se livrent un combat. En fait, cette recherche tend à voir ces deux dimensions dans leur interactivité et non dans leur opposition. L'articulation entre la vie psychique et le monde social est ici très importante, en tant que point de jonction entre deux éléments qui permet à chacun leur mouvement. Sans leur rencontre, le mouvement des deux entités est impossible.

Pour envisager la rencontre entre un instrument et un professionnel, nous allons aborder les notions d'activité de représentation (qui permet de reconnaître l'instrument comme une entité existante), d'utilisation de l'instrument (qui permet la confrontation avec la réalité), d'instrument subjectif, de vécus psychologiques lors de l'utilisation d'un nouvel instrument et finalement du vécu lors de l'utilisation d'un instrument issu des méthodes projectives.

2.5.1 Se représenter l'instrument

Par l'activité de représentation, nous entendons la représentation qu'ont les intervenantes de l'instrument, c'est-à-dire l'évolution de leur compréhension de l'instrument et de sa possible utilisation. Du point de vue psychanalytique, la représentation désigne ce qui « "forme le contenu concret d'un acte de pensée" et "en particulier la reproduction d'une perception antérieure" » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 414). Bien que souvent utilisé comme synonyme de la mémoire, Freud y voyait plus que de simples photographies d'images disparates et concevait la représentation dans un système mnésique où chaque représentation est liée à différentes séries associatives (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 415). La représentation serait en quelque sorte le témoin de la perception sensorielle, mais surtout de l'investissement par le sujet de cette trace mnésique qui permet entre autres que cette représentation, souvent inconsciente, perdure malgré l'absence de l'objet. Il est à noter que, pour Freud, l'association des différentes représentations obéit à une finalité précise pour chaque sujet et que, loin d'être dénuées de but, ces associations sont investies avec la finalité de ressentir l'expérience de satisfaction, c'est-à-dire l'apaisement d'une tension créée par un besoin (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 416). En d'autres termes, la représentation obéit au principe de plaisir : il faut un plaisir minimal sans quoi l'activité de représentation ne peut être investie (Aulagnier, 1975, p. 31).

Plus précisément, selon Aulagnier (1975), l'activité de représentation est une des tâches principales de l'appareil psychique puisque se représenter signifie donner une existence à ce qui nous entoure. La représentation est nécessaire à la rencontre du monde extérieur; pour qu'il y ait rencontre, il faut d'abord qu'il y ait une reconnaissance et un investissement par le sujet de l'objet qui cherche à exister. Aulagnier considère que le but de l'activité de représentation est « de métaboliser en un élément homogène à la

structure de chaque système un élément de nature hétérogène » (Aulagnier, 1975, p. 26); dès lors, un plaisir minimal est ressenti. Cela signifie que la représentation d'un objet hétérogène se modèle en fonction de la structure qui accueille la représentation. Ainsi, ce processus se produit inconsciemment, sans intentionnalité, ce qui suppose que nous n'intégrons pas ce que nous voulons et de la façon dont nous le voulons. La psyché cherche à harmoniser la représentation du nouvel objet avec la structure initiale, sa structure avant la rencontre avec l'objet. À la manière de la digestion, une représentation qui serait incohérente avec la structure initiale donnera lieu à une indigestion et la représentation sera expulsée (clivée ou ignorée) ou, dans le meilleur cas, elle sera remodelée et transformée par l'appareil psychique pour lui donner une forme acceptable (Aulagnier, 1975, p. 28).

Cependant, les entités extérieures ont une réalité propre et non-modelable qui vient entraver et confronter la psyché aux limites de son pouvoir. Devant le décalage entre l'entité réelle et l'entité représentée, l'individu va d'abord ignorer les informations qui attestent la différence. Seulement, l'inévitabilité surgit lorsque l'appareil psychique est confronté à un excès d'informations infirmant sa représentation et la psyché devra remodeler à nouveau la représentation de l'objet pour rendre ces nouvelles informations le plus conformes possibles avec sa structure. Aulagnier note que c'est cet excès qui peut devenir nuisible au fonctionnement de la psyché et donc à l'activité de représentation puisqu'il fait violence à l'individu en exacerbant la distance qui existe entre soi et l'autre (Aulagnier, 1975, p. 38).

L'excès d'information (l'inassimilable de l'altérité) et cette violence faite à l'individu (par le fait même de l'altérité) sont deux considérations qui semblent pertinentes à l'abord de la problématique qui nous intéresse, soit le vécu des intervenantes confrontées à ce « corps étranger » dans leur pratique : l'instrument et son utilisation. Ainsi, une fois la représentation créée et l'existence de l'instrument acceptée par la structure psychique, il reste que la rencontre entre le sujet et l'objet passe par l'utilisation de ce dernier afin de permettre la construction d'un monde hors-sujet. La prochaine section s'attarde à cet aspect de la rencontre.

2.5.2 Utiliser l'instrument de façon créative

Winnicott (1975) a démontré combien le moment de la rencontre sujet-objet rend possible l'utilisation de ce dernier. Winnicott met en exergue l'idée que l'individu doit voir graduellement l'objet (soit l'instrument, selon notre propos) comme un élément extérieur à lui, mais qu'il doit aussi maintenir une relation avec ce dernier et ce, dans le but de pouvoir l'utiliser et contribuer à l'édification du monde commun. Nous retrouvons d'abord le concept du trouvé-créé qui souligne l'importance dans le développement psychique de l'acceptation graduelle de ce qui vient de l'extérieur (Winnicott, 1975, p. 198).

Par le concept du trouvé-créé, Winnicott soumet l'idée que l'hallucination est un processus clé lors de la formation de l'aire intermédiaire, aussi appelé espace potentiel, où se mêlent la réalité extérieure et la réalité psychique et ce, afin d'accepter la réalité non-moi. Le trouvé-créé sous-tend que l'enfant conçoit que l'objet de désir (par exemple le sein lorsqu'il a faim) est créé alors qu'il est en fait placé là par sa mère, par

son ajustement (plus ou moins rapide) aux besoins de son enfant, ce qu'il nommera « la préoccupation maternelle primaire » (Winicott, 1975). Ce besoin d'omnipotence, c'està-dire de créer ce qui est trouvé et ainsi de se dégager d'une dépendance à la mère, protège contre de trop fortes angoisses, principalement de nature dépressives (peur de perdre l'objet), causées par l'écart entre la réalité externe et la réalité psychique. Lentement et progressivement, les lacunes d'adaptation de la mère (qui sont normales selon le principe de la mère suffisamment bonne) aux besoins de son enfant crée des frustrations par la présence d'écarts entre ce qui est créé et ce qui est trouvé, ces frustrations devenant peu à peu plus tolérables pour l'enfant. Dans les mots de Winnicott (1975, p. 46), « la tâche principale de la mère, tout de suite après qu'elle a donné la possibilité de l'illusion, est de désillusionner ». Winnicott ajoute que cette aire intermédiaire est présente tout au long de la vie d'un individu et que l'angoisse créée par l'écart entre la réalité extérieure et la réalité intérieure demeure une tâche perpétuelle de tout appareil psychique (Winnicott, 1975, p. 49). C'est par l'apprentissage de la capacité à jouer (qui dépend entre autres des expériences vécues dans ce qui a été abordé avec le trouvé-créé et ce qui sera abordé avec la survivance de l'objet) sous des formes variées comme l'art, la religion, la vie imaginaire et le travail créatif que cette aire continue de subsister à l'âge adulte (Winnicott, 1975, p. 49) puisque « jouer » conduit à l'expérience culturelle (Winnicott, 1975, p. 196) et une utilisation favorable de l'héritage culturel (Winnicott, 1975, p.199). Pour cela, la survivance de l'objet demeure un aspect fondamental d'une approche réussie de la réalité partagée.

Pour Winnicott, le monde extérieur ne peut être approché et représenté comme objet distinct du sujet que par la destruction fantasmée de l'objet, puis la « survivance » de ce dernier à ces attaques, ce qui sollicite une part d'agressivité chez le sujet. Ce postulat

est à la base de la théorie winnicottienne du développement du principe de réalité, principe qui s'associe à l'utilisation des objets puisque pour être « utilisé, l'objet doit nécessairement être réel, au sens où il fait partie de la réalité partagée, et non pas être simplement un faisceau de projections » (Winnicott, 1975, p. 166). Winnicott en vient ainsi à la conclusion que l'utilisation de l'objet implique que ce dernier soit constamment en train d'être détruit par la psyché, qu'il doit survivre aux projections du sujet pour acquérir sa propre existence et ce, afin de permettre à l'individu de constater que l'objet est hors des phénomènes subjectifs. La nature et le comportement de l'objet se trouvent ainsi dévoilés dans ce qui a résisté aux projections et qui peut dorénavant être utilisé dans la réalité partagée (Winnicott, 1975, p. 174).

Cette assertion soulève plusieurs questionnements quant à l'idée même de l'utilisation des instruments et, dans la situation qui nous intéresse, de ce que cette utilisation peut faire vivre aux intervenantes qui devront le maîtriser. Du point de vue psychique, la rencontre avec le génogramme libre serait-elle d'abord entrevue comme celle d'un objet trouvé-créé? Y aurait-il lieu de croire que cet objet, l'instrument, serait abordé, fantasmatiquement, par sa destruction? Est-ce que l'appropriation progressive de l'instrument sous-tend une certaine forme de « survie » de celui-ci, au sens où sa résistance aux projections des intervenantes confirmerait son existence propre, voire sa valeur? S'attarder au vécu des intervenantes lors de l'appropriation du génogramme pourrait nous aider à comprendre ce processus, du point de vue psychique.

2.5.3 L'instrument subjectif : implication du sujet dans l'utilisation de son instrument

Selon l'approche instrumentale de Rabardel qui s'intéresse à la psychologie du travail et à l'ergonomie cognitive, dans une société axée sur le développement de nouveaux instruments, l'individu n'est pas dans une relation immédiate au réel mais « d'emblée dans une relation ternaire où le médiateur s'inscrit entre le sujet et l'objet de son activité » (Rabardel, 2005, p. 252). Rabardel (1995, 2005) considère que l'activité d'un individu est médiatisée par quatre composantes, lesquelles peuvent mettre en lumière certains aspects de l'appropriation. Ainsi, il remarque une composante réflexive (rapport de soi à soi), épistémique (savoir sur l'objet), pragmatique (action sur l'objet) et interpersonnelle (entre les sujets). Rabardel mentionne que « tout instrument constitue potentiellement un médiateur pour les trois types de rapports, aux objets, à soi, et à autrui » (Rabardel, 2005, p. 16). Il ajoute qu'il faut que le sujet se mobilise dans une activité, soit qu'il utilise l'instrument dans la réalité extérieure pour développer un instrument subjectif. Autrement dit, l'instrument subjectif ne peut se déployer que par sa présence dans une activité (par exemple le travail); par cette activité, il peut s'enrichir et obtenir une utilité. Dans ce contexte, il appartient à la fois à l'individu (par l'utilisation qu'il en fera) et au monde extérieur (par les limites qu'il impose et ses utilités déjà admises collectivement). Cela implique de considérer les instruments non pas comme des outils standardisés, mais plutôt comme objets de transformations, aussi minimes soient-elles, tant au niveau symbolique que réel. C'est par ces transformations que l'instrument devient subjectif. Par exemple, lors de la formation à un nouvel instrument, Rabardel note des moments où l'individu accepte des formes d'utilisation prédéfinies et proposées par la culture. Toutefois, d'autres moments sont marqués par une possibilité de subversion de ces formes par l'abandon des anciennes fonctions, la création de nouvelles fonctions ou la création de nouveaux comportements envers l'instrument (Rabardel, 2005, p. 256).

Citant une étude de Lefort, Rabardel indique que les instruments sont restructurés et redéfinis selon les expériences de leur utilisation. Chaque individu dispose d'un bassin d'instruments, dans lequel tous les instruments utilisés ou en voie d'utilisation sont organisés selon leur fonction. Lors de l'abord d'un nouvel instrument, il se peut qu'il y ait une « lutte concurrentielle dont l'avantage ne sera pas nécessairement en faveur du nouveau » (Rabardel, 2005, p. 258). L'individu n'est donc pas vierge face à un nouvel instrument : l'accumulation d'un vécu face à divers instruments pourrait avoir une influence sur l'appropriation de celui-ci. L'appropriation d'un nouvel instrument serait donc susceptible d'être affectée par l'expérience d'anciens instruments. Ces considérations sur l'instrument subjectif, la transformation symbolique et réelle des instruments, et la concurrence entre les instruments permettent d'entrevoir les processus de pensée lors de l'appropriation d'un nouvel instrument. La prochaine section s'attardera davantage au processus de pensée lors de l'utilisation d'instruments issus des méthodes projectives.

2.5.4 L'approche de la nouveauté et le désir de savoir

Une perspective intéressante pour aborder la rencontre d'un nouvel instrument est amenée par Winnicott, dans son exemple du jeu de la spatule (Winnicott, 1941). Ce jeu amène à considérer à la fois l'aspect du désir envers l'objet, la réaction de l'environnement face à ce désir et ce que cela crée au niveau psychique pour l'enfant (hésitation et angoisse), puis l'assouvissement ou non de son désir de saisir l'objet. Winnicott observe trois stades de comportements qu'un enfant peut entretenir à l'égard d'une spatule, objet nouveau et attrayant pour un enfant dans ce contexte, et ce, dans une situation où il est en présence d'un étranger et de sa mère. Le premier stade veut que l'enfant soit attiré par la spatule, il désire la prendre, mais tout cela mérite un temps de réflexion. Il est dans une position d'attente et analyse la réaction des gens présents.

C'est ce que Winnicott appelle la « période d'hésitation ». À ce stade, l'enfant hésite à rentrer en contact avec l'objet inconnu. Au deuxième stade, l'enfant accepte son désir à l'égard de l'objet et, en remplacement de l'attente, l'enfant devient soudainement confiant. Il se permet de saisir l'objet, semble sentir que l'objet est en sa possession et il s'amuse à faire du bruit avec la spatule et à la porter à sa bouche. Dans le troisième stade, l'enfant se débarrasse de la spatule en la jetant au sol et le parent la rend à l'enfant. Ce dernier répète ce jeu jusqu'à ce qu'il manifeste son désir d'aller jouer par terre avec la spatule, seul, et que le parent accepte de le déposer.

Cet exemple illustre les angoisses, de même que les mouvements d'attraction et le désir qui émergent lors de la rencontre avec un objet nouveau et scintillant, prometteur de grandes joies. Dans le cadre de la présente recherche, ces observations de Winnicott pourraient être utiles afin de conceptualiser l'angoisse et l'attraction que peut susciter de prime abord le génogramme libre pour les intervenantes. Il ouvre aussi notre réflexion sur la recherche de repères auprès du superviseur et des chercheurs afin d'encadrer cette angoisse et sur une forme possible d'un jeu (rejeter le génogramme et y revenir) qui pourrait s'installer avant que l'instrument soit intégré à leur pratique.

Dans cette approche d'un élément nouveau, nous retrouvons aussi un mouvement vers l'objet qui peut se traduire par le désir de savoir. Paveau, dans son billet Désir épistémologique et émotion scientifique (2012), invite à réfléchir sur l'ambivalence demeurant au sein de ce désir de connaître un nouvel objet mais aussi, et surtout, à prendre en compte l'aspect émotif de l'apprentissage. Dans leur versant autant négatif que positif, ces émotions sont tout d'abord provoquées par l'altérité et le désir de se

rapprocher, de voir, de maîtriser et de comprendre cet autre objet et elles sont des conditions, et non des accessoires facultatifs, de la connaissance. En faisant le lien avec les émotions vécues par les chercheurs, Paveau (2012) mentionne que les émotions sont enclenchées par diverses composantes, comme la parole de l'autre (les jugements et les critiques, ou les commentaires positifs), par la découverte de notre propre parole et pensée, et par l'acquisition d'une connaissance et d'une maîtrise sur l'objet de recherche convoité. Dans son versant positif, Paveau (2012) rapporte son expérience personnelle en définissant une « émotion de découverte » qui prend surtout la forme d'un enthousiasme, voire même d'une compulsion pourrait-on dire, à accumuler du savoir et à s'autoriser à penser sans contrainte, ce qui résulte en un plaisir cognitif. À l'inverse, dans son versant plus négatif, elle définit l'action de recherche comme étant indubitablement soumise à l'activité sociale et donc, à la critique, aux évaluations, au jugement et au regard des autres, ce qui peut engendrer de la colère, de l'exaspération et du mépris.

2.5.5 Le vécu du thérapeute lors de l'utilisation des méthodes projectives

En psychanalyse, il est à noter que les thérapeutes sont susceptibles de ressentir certaines émotions lors de l'utilisation de méthodes projectives, tel le génogramme libre. Waiswol (1995, p. 251) note que l'intervention par les méthodes projectives peut être teintée par la perception qu'a le thérapeute de son rôle lors de l'activité. Par exemple, s'il se voit comme un porteur de mauvaises nouvelles, il pourrait minimiser certains problèmes rapportés par le sujet. S'il se perçoit comme un voyant, celui qui voit ce que le sujet ne perçoit pas lors de l'activité, le thérapeute pourrait être tenté d'influencer le discours du sujet. De plus, si le thérapeute se retrouve devant un sujet plus passif, qui fournit peu de matériel dans ses réponses, il se peut qu'il ressente du ressentiment et de la colère et ce, particulièrement si le thérapeute est supervisé

(Waiswol, 1995, p. 251). À l'inverse, devant les patients minutieux, l'impatience pourrait être davantage ressentie par le thérapeute. Afin de s'assurer que les réactions émotives suscitées par l'activité des méthodes projectives affectent le moins possible la relation avec le sujet et la compréhension de ce dernier, il est suggéré que le thérapeute reste à l'affût de ses réactions et de ses émotions afin de mieux les comprendre et de réagir de façon appropriée si elles ont été agies au cours de la rencontre (Waiswol, 1995, p. 252). Toutefois, comme le soulignait Racker, le thérapeute doit s'éloigner de deux pôles pathologiques qu'il peut entretenir envers son contre-transfert, soit le contrôler et y résister sur un mode obsessionnel ou se perdre dans son contre-transfert. (Martin Cabré et Michaud, 2012, p. 77)

Il semble donc qu'un vécu affectif complexe puisse émerger chez les intervenantes au cours des rencontres de passation du génogramme et ce, en lien avec la perception de leur rôle ou de la réaction du jeune à la passation. Entre autres, les réactions du thérapeute pourraient être modulées par sa compréhension du patient et des caractéristiques de ce dernier. Ajoutons à cela les comportements contre-transférentiels qui sont à même de surgir au cours de la passation. Bien que la notion de contre-transfert reste soumise à diverses définitions, l'expérience interne du thérapeute détient une importance marquée car elle peut être agie dans le processus thérapeutique et elle peut potentiellement endommager la relation (Friedman et Gelso, 2000, p. 1222). Par exemple, Winnicott (1947) élabore sur ce qui est éprouvé dans le contre-transfert lorsqu'il parle de l'ambivalence (haine et amour) qui se manifeste dans le travail avec des patients psychotiques. Son expérience le mène à soumettre l'idée que le contre-transfert est bien plus que des réactions du thérapeute (dommageables ou non au processus thérapeutique), mais il est « normal » au sens où il reproduit la relation entre le nourrisson et son environnement primaire (la mère). Du contre-transfert peut

émerger la capacité d'haïr sans détruire, c'est-à-dire la capacité de maintenir un environnement favorable au développement de l'enfant (ou du patient dans la situation analytique). (Winnicott, 1947, p. 74) En ce sens, le contre-transfert est un instrument thérapeutique selon cet auteur.

Selon l'Inventory of countertransference behavior (ICB), les comportements contretransférentiels tendent à être définis par l'incapacité du thérapeute de contrôler ses conflits personnels et ses désirs (Friedman et Gelso, 2000, p. 1222). Ces comportements peuvent se manifester dans la thérapie sous diverses formes, dont des comportements d'évitement, être critique envers le patient, une sur-implication du thérapeute (par exemple, trop supporter le patient ou être toujours d'accord avec le patient), des manifestations amicales, trop parler durant la rencontre, trop s'engager dans un dévoilement de soi ou par des distorsions perceptuelles (par exemple, ne pas entendre ou porter trop attention à certains mots) (Friedman et Gelso, 2000, p. 1228). De ce fait, nous nous questionnerons sur une spécificité du génogramme libre (et possiblement d'autres instruments projectifs) : bien qu'il constitue un espace projectif pour celui qui dessine, il offre aussi un espace projectif non-négligeable pour celui qui accompagne le dessinateur. À notre connaissance, la littérature prête peu d'attention au destin de l'instrument, à ses représentations et son utilisation, en tant que réceptacle de ces projections et des mouvements contre-transférentiels.

Ces considérations constituent une avenue intéressante afin de mieux comprendre ce mouvement cognitif vers le génogramme libre, qui pourrait s'accompagner de divers états affectifs chez les intervenantes. Par exemple, le regard porté par le superviseur et les chercheurs (et peut-être même les intervenantes entre elles) sur leur acquisition d'une compréhension idiosyncratique du génogramme et sur leur plaisir de le penser sans contrainte pourrait générer un vécu affectif particulier, près de celui rapporté par Paveau (2012).

2.6 La présence d'un tiers

Au cours de la recherche, les intervenantes ont été confrontées à différents tiers (entre les intervenantes et le génogramme) dans leur processus d'appropriation d'un nouvel instrument. Cette position de tiers a été tour à tour assumée par le formateur et superviseur, les chercheurs et le cadre imposé par la recherche, ainsi que par la tradition et l'utilisation culturelle qui entourent le génogramme libre. C'est pourquoi nous développons dans cette section des considérations théoriques entourant la supervision et la tradition.

2.6.1 Supervision

La supervision se définit généralement comme un espace d'apprentissage où des apprenants pourront acquérir certaines habiletés professionnelles et du soutien par l'intermédiaire de leur superviseur. Toutefois, il semble que les sentiments de démoralisation, de dépendance, de vulnérabilité, de honte, d'anxiété et d'incompétence sont fréquents chez les nouveaux apprenants supervisés (Watkins, 1996, p. 139). Selon Liddle (1986), pour faire face à ceux-ci, les supervisés vont utiliser des stratégies⁸ qui

⁸ Par exemple, Liddle (1986) nomme la flatterie, la manipulation des thèmes abordés en supervision, une exagération de l'auto-critique afin d'être rassuré, la distorsion de ce qui se passe réellement dans les

peuvent parfois entraver le processus d'apprentissage afin de maintenir un équilibre psychique et d'éviter d'être envahis par ces sentiments. Ainsi, certaines impasses de la supervision peuvent être tributaires de la difficulté, dans la relation superviseur-supervisé, à soulever ces stratégies telles que l'auto-critique, la distorsion et l'intellectualisation.

Cependant, il faut se rappeler que la supervision est en fait une relation complexe qui inclut toujours au moins trois individus : le superviseur, le supervisé et le patient (ou client, usager, etc.). S'il est possible de voir dans les impasses de la supervision les difficultés du supervisé à s'adapter à sa nouvelle tâche et à gérer les émotions encourues, il demeure que le superviseur, par la relation de supervision, influence la capacité du supervisé à faire face à ses difficultés et ce, positivement ou négativement. Watkins (2015) considère que l'alliance thérapeutique présente dans la relation psychologuepatient trouve son homologue dans les rencontres de supervision, c'est-à-dire dans ce qui sera nommé « learning alliance » ou si nous en faisons la traduction, « l'alliance d'apprentissage » (p. 454). Cette alliance, si elle est présente et bien entretenue, permettrait une attitude d'ouverture et d'honnêteté chez le supervisé, tout en étant garante du bon déroulement du processus d'apprentissage afin d'offrir au supervisé l'espace nécessaire pour contenir l'anxiété qu'engendre un nouvel apprentissage et la position de vulnérabilité qu'il implique (p. 464). Ainsi, l'ambiance créée par l'alliance d'apprentissage est à l'origine d'impacts émotionnels et relationnels qualitativement différents selon les différents protagonistes. Un superviseur peut ainsi créer un espace

rencontres, une intellectualisation des enjeux cliniques ou la mise de l'avant de l'inconfort ressenti lorsqu'ils sont regardés ou enregistrés (p. 118).

optimal de supervision en instaurant un cadre sécurisant et en étant empathique, sans jugement, et sensible à ce qui se produit dans l'expérience du supervisé, afin de l'aider dans cette tâche qui consiste à former son identité professionnelle et développer sa pratique. De plus, selon une étude de Buirski et Haglund (2001), le déroulement des rencontres de supervision est d'autant plus important que les supervisés tendent à les intégrer comme modèles de leurs relations cliniques subséquentes (p. 190).

En ce qui concerne la présente recherche, ces écrits sur la supervision nous permettent d'aborder l'apport du tiers qui vient moduler le rapport à l'instrument. De fait, les intervenantes sont susceptibles de rencontrer certains sentiments négatifs et de se positionner défensivement face au génogramme libre. Ces situations, lorsque évoquées dans les rencontres de supervision, amèneraient le superviseur à influencer le maintien ou l'abandon de cette posture envers le génogramme, tout en modulant l'expérience subjective de ce dernier par les intervenantes.

2.6.2 Tradition

L'utilisation de la tradition, c'est-à-dire le savoir préexistant sur les instruments et sur la façon de s'en servir, demeure un facteur important pour comprendre le rapport à ceux-ci. Tout instrument détient une réalité propre, en partie physique, en partie tributaire d'une utilisation admise collectivement — utilisation qui correspond à une tradition. Bien qu'il puisse exister des usages divergents dans la façon d'appliquer la méthode, la tradition guide l'individu quant aux comportements à adopter avec son instrument. Cependant, le but n'est pas de voir la tradition et l'individu dans un rapport d'opposition, mais plutôt, comme dirait Rollo May, de voir « comment la tradition est

utilisée et perçue » (May, 1981, p. 156). Par exemple, sera-t-elle perçue comme une force autoritaire qui brime les libertés individuelles et sape ainsi l'autonomie et la créativité? Sera-t-elle vue comme un appui pouvant enseigner plutôt que proscrire?

Le génogramme libre s'inscrit dans une tradition psychanalytique par le cadre associatif et « libre » qu'il propose (tel que discuté dans la section sur le génogramme libre).

Il est à noter que les intervenantes ont aussi un bagage théorique et pratique dans le cadre de leurs interventions, lequel se situe dans une tradition communautaire. Cette approche « privilégie une posture souple et nuancée dans l'intervention qui diminuerait le sentiment d'intrusion éprouvé par ces familles et produirait une meilleure adhésion de ces parents au suivi [...] » (Gilbert et al., 2013, p. 7). De plus, dans le cadre de leur pratique, les intervenantes tendent à opter pour une pratique de proximité, c'est-à-dire une pratique flexible qui se traduit par des visites à domicile, des programmes d'aide à l'hébergement (programme d'appartements supervisés) et par l'organisation de différentes activités de groupe (par exemple, des séjours dans des chalets). Dans l'objectif d'aider les jeunes parents à développer leurs capacités parentales, elles adoptent une position où elles conseillent, outillent, agissent en tant que modèle et reconnaissent et renforcent les compétences déjà présentes chez le parent (Gilbert et al., 2013, p. 43). En termes de formation, les intervenantes détiennent des spécialisations différentes (psychologie, criminologie, toxicomanie, travail social, théologie) ainsi qu'un niveau de familiarisation variable à l'égard de certaines notions de psychologie et de psychanalyse. Dans le cadre de leur travail, elles sont cependant amenées à côtoyer une conseillère clinique d'orientation psychanalytique. D'ailleurs, le superviseur et les chercheurs s'inscrivent eux aussi dans cette tradition psychanalytique, ce qui a teinté la supervision des intervenantes qui se sont familiarisées davantage avec cette approche.

Ces différents domaines de formation et d'expérience des personnes impliquées dans la recherche, qui correspondent à une diversité de traditions, pourraient influencer le vécu affectif des intervenantes. En effet, des écarts dans les pratiques d'intervention, dans les théories de référence et dans le langage utilisé par les différents professionnels et intervenants pourraient provoquer notamment une certaine confusion, des désaccords, etc. Plus précisément, nous pouvons nous demander comment les intervenantes vont aborder une tradition qui n'est pas nécessairement la leur et l'impact que cela aura sur leurs représentations du génogramme libre.

En résumé, nous avons relevé que l'approche d'un nouvel instrument tend à soulever un vécu affectif complexe, comprenant autant d'émotions négatives (angoisse, remise en question) que positives (plaisir, attraction, jeu) et que ce vécu peut être influencé par la présence du tiers entre instrument et intervenantes, tel que le superviseur, le cadre de la recherche, et la tradition. Les notions élaborées par Mendel (1999) concernant l'acte, dont celles portant sur l'acte-pouvoir et le mouvement de l'appropriation de l'acte, permettent un éclairage conceptuel concernant la place que peut prendre l'acte sur la vie psychique des individus et, dans le cas qui nous intéresse, un éclairage sur le vécu lors de l'appropriation d'une action médiatisée par un nouvel instrument.

CHAPITRE III

QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

3.1 Introduction

Cette recherche exploratoire a comme visée de mieux comprendre les enjeux psychiques et le vécu affectif relatif à l'appropriation d'un nouvel instrument clinique et ce, dans la pratique d'intervenantes communautaires. Ainsi, l'objectif général de notre recherche se décline comme suit :

Comprendre les enjeux psychiques et le vécu affectif propres au processus d'appropriation d'un nouvel instrument – ici le génogramme libre – par des intervenantes oeuvrant auprès de jeunes parents en difficulté.

Nous avons aussi élaboré des questions de recherche susceptibles de nous aider à aborder l'objectif général.

- 1. Quelles sont les représentations par les intervenantes du génogramme libre et comment évoluent-elles au fil de l'utilisation de cet instrument ?
- 2. En quoi consiste le vécu affectif des intervenantes relativement à l'utilisation du génogramme libre (tel que perçu dans les rencontres de suivi et rapporté dans les supervisions) et comment ce vécu évolue-t-il au fil de l'expérience d'utilisation de l'instrument?
- 3. Comment s'arriment le processus d'appropriation et le vécu affectif s'y rattachant, avec la perception qu'ont les intervenantes de leurs suivis avec les jeunes parents ?
- 4. Quels seront les apports de la supervision et plus généralement, l'influence de tiers dans le processus de l'appropriation et le vécu affectif des intervenantes?

3.2 Apports et pertinence de la présente recherche

Nos résultats devraient permettre une meilleure compréhension du vécu relatif à l'appropriation d'un nouvel instrument. Ils visent à contribuer à la réflexion sur les processus enclenchés lors du contact avec un nouvel instrument de travail. De plus, une telle étude pourra alimenter la réflexion sur le soutien des apprenants, de même que sur le vécu des intervenants et cliniciens lors de l'appropriation de méthodes d'intervention qui leur sont proposées, et parfois même imposées. Finalement, nous espérons que cette

recherche puisse apporter un éclairage novateur sur le processus d'appropriation d'instruments cliniques et ce, en tenant compte des particularités respectives du travail en relation d'aide ainsi que du génogramme libre, soit un instrument à visée projective.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

4.1 Contexte de la recherche

Tel que mentionné précédemment, le questionnement à l'origine de cette recherche s'est révélé au cours d'une recherche-action portant sur l'implantation, la description et l'évaluation d'un nouvel instrument d'intervention intégré à la pratique d'intervenantes travaillant auprès de jeunes parents en difficultés. En complémentarité avec la recherche principale du GRIJA, notre étude tentera plus spécifiquement de mettre en lumière certains enjeux psychiques inhérents à l'appropriation de l'instrument et ce, en explorant le vécu subjectif des intervenantes en lien avec la passation du génogramme. Au cours de la recherche initiale, nous avons été impliquée dans diverses étapes de cette dernière. Entre autres, nous avons participé aux rencontres entre les intervenantes et les professionnels tels que le superviseur et les chercheurs. Nous avons aussi transcrit la totalité des enregistrements produits lors des supervisions, des rencontres de suivi avec les jeunes, et des rencontres post-génogramme qui avaient lieu après cinq rencontres du suivi psychosocial. Ces dernières rencontres étaient effectuées par un membre de l'équipe de recherche auprès des jeunes parents et elles visaient à comprendre leur expérience du génogramme libre. Nous avons personnellement effectué la majorité de ces rencontres avec les jeunes parents. Avant d'amorcer notre propre étude, nous étions donc déjà familière avec les données. C'est d'ailleurs par des questionnements qui nous sont venus lors de la transcription et de

nos observations au cours de la recherche du GRIJA que le questionnement proposé dans cette étude a pris forme. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous limiterons toutefois aux transcriptions des enregistrements audionumériques des rencontres de supervision.

Afin de bien témoigner de l'expérience subjective des intervenantes dans sa complexité, une méthode de recherche qualitative est apparue pertinente (Ponterotto, 2005, p. 128). En incluant des citations issues des verbatim lors de la présentation des résultats, nous illustrerons certaines particularités de l'expérience singulière des intervenantes, dans le contexte de leur d'intervention. Soutenue par un paradigme constructiviste, qui propose l'existence d'une réalité plurielle (et non objective) forgée par les différents points de vue des individus, notre recherche tentera, grâce aux données recueillies lors du processus de réflexion permis par le contexte de la supervision, de faire ressortir l'évolution des différentes constructions que font les intervenantes de leur vécu lors de la passation du génogramme. Toujours en référence à ce paradigme, nous devrions être à même de comprendre le sens d'une telle expérience (d'appropriation d'un instrument) pour ceux qui le vivent (Ponterotto, 2005, p. 128).

4.2 Participantes

L'échantillonnage a pris la forme de l'échantillonnage de convenance : toutes les intervenantes impliquées dans le service partenaire de la recherche ont accepté librement d'y participer. À la différence de certains cas où l'introduction d'une nouvelle pratique ou d'un nouveau programme se voit imposée par des instances supérieures, les intervenantes de cette étude ont accepté volontairement la proposition, par les chercheurs, d'introduire le génogramme libre dans leur pratique, afin d'augmenter le spectre de leurs interventions (Gilbert et Lussier, 2013, p. 200). De plus, les jeunes parents qui ont été approchés par les intervenantes afin de leur proposer la passation du génogramme ont, eux aussi, donné librement leur autorisation. Il est à noter que, afin de diminuer l'effet de méfiance qui peut parfois s'instaurer entre les professionnels psychosociaux et les jeunes parents, il a été proposé aux intervenantes de procéder à l'implantation du génogramme libre dans des suivis déjà existants et dans lesquels un lien de confiance a déjà été créé (Gilbert et Lussier, 2013, p. 200).

Dans le cadre de la présente étude, il est important de préciser que chaque intervenante a un parcours unique. Les intervenantes ont accumulé des expériences diversifiées à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisme DLR (différentes clientèles, différents milieux d'intervention). De plus, elles ont des parcours différents quant à leur formation professionnelle et donc, quant aux fondements de leur identité professionnelle. Du reste, leur formation à la passation du génogramme libre est identique. Cette formation s'est amorcée par la passation de leur propre génogramme libre, sous le regard clinique d'un superviseur qui est psychoéducateur, psychanalyste et spécialiste de l'instrument. Elles ont donc bénéficié d'emblée d'un aperçu personnalisé des effets psychiques de cet instrument sur les jeunes parents impliqués dans la recherche. Puis, la formation à la

passation de l'instrument s'est poursuivie à un rythme d'une rencontre aux deux semaines, pour ensuite être complétée dans le cadre de supervisions, arrimée aux expériences de passation par les intervenantes auprès des jeunes parents.

De plus, dans leur service offert aux jeunes, les intervenantes ont développé des méthodes d'intervention particulières. Comme il a déjà mentionné, elles optent pour une approche communautaire flexible et de proximité où elles se déplacent au domicile des jeunes parents. Les interventions à domicile se font toujours en binôme, c'est-àdire que deux intervenantes sont présentes lors de chaque rencontre (Gilbert et al., 2013, p. 69). Cela favoriserait une pratique réflexive dans laquelle elles peuvent échanger leur point de vue sur certains moments d'une rencontre et élaborer des pistes d'intervention, en plus de permettre une meilleure gestion des situations de crise lorsque ces dernières surviennent. « Par exemple, un intervenant peut prendre soin de l'enfant dans une pièce du domicile, alors que l'autre s'occupe du parent en crise, pour éviter que la souffrance de ce dernier n'affecte l'enfant » (Gilbert et al., 2013, p. 71). Les interventions ayant lieu à domicile, il est fréquent que l'enfant soit présent. Dans le cadre particulier proposé par la passation du génogramme, les intervenantes ont modifié quelques aspects de leurs méthodes d'intervention habituelles. Les rencontres avaient toujours lieu en binôme et au domicile des jeunes parents, mais il était suggéré au parent que l'enfant ne soit pas présent, afin que le parent s'accorde un espace personnel, sans quotidien à gérer, dans le but de favoriser la réflexion. Cette dernière proposition n'a toutefois pas été respectée par tous les participants.

4.3 Collecte de données et procédure

La collecte de données a commencé en 2011 et s'est terminée en 2013. Les intervenantes ont utilisé le génogramme libre auprès de huit jeunes mères (d'où sont issues 31 rencontres de suivi enregistrées) fréquentant le Service à la famille et auprès desquelles la relation d'aide était déjà établie. La cadre de la recherche suggérait que les intervenantes effectuent d'abord une rencontre de passation. Par la suite, les participantes avaient le choix de revenir ou non sur le génogramme au cours des rencontres de suivi avec les intervenantes. Il était convenu que les intervenantes enregistrent les quatre rencontres subséquentes avec les jeunes parents afin d'observer l'effet de la passation sur celles-ci. Les jeunes parents pouvaient arrêter la participation à la recherche en tout temps d'où le nombre total de rencontres enregistrées (31 plutôt que 40). Aussi, il était proposé aux participantes d'effectuer une rencontre post-suivi (ou post-génogramme) avec un membre de l'équipe du GRIJA afin de revenir sur leur expérience du génogramme libre. Les jeunes recevaient 20\$ suite à cette rencontre afin de les remercier de leur participation à celle-ci.

Les intervenantes ont aussi participé à 34 rencontres de supervisions bimensuelles de groupe (également enregistrées et transcrites). En tout, pour les rencontres de supervision seulement, un total de 591 pages de verbatim ont été produites. Il a été décidé par le groupe de recherche que certains passages pouvaient être omis lors de la transcription, notamment lorsque le discours des intervenantes devenait trop personnel

⁹ Les chercheurs avaient prévus des rencontres avec des mères et des pères. Seulement, l'échantillon final fut composé que de mères puisque, bien que les intervenantes aient tenté d'approcher des pères pour le génogramme libre, aucun n'a donné suite au cours de la recherche.

et intime dans le cadre des supervisions, ou alors, lorsqu'il y avait des interruptions dues à des causes externes (téléphone, urgence, interruption par d'autres collègues) ou lors de conversations plus informelles (température, moment de rigolade). Lors d'omission de la transcription, un thème était tout de même écrit pour décrire en quelques mots le passage qui n'a pas été transcrit. Toutefois, si un membre de l'équipe de recherche jugeait l'extrait omis susceptible d'être utilisé, il était possible d'y revenir et de transcrire le passage. La consigne était que la transcription comporterait tout ce qui concernait:

- le génogramme (ce qui est dit concrètement sur l'instrument),
- le suivi avec les jeunes qui participaient à la passation du génogramme,
- les suivis choisis dans le cadre de la présente recherche et ceux pouvant être choisis tant un temps post-recherche (et leurs justifications de ces choix),
- -l'élaboration d'indications et de contre-indications à la passation du génogramme auprès de certains jeunes,
- les questionnements quant au génogramme libre et à sa passation,
- la pertinence de cet instrument dans la pratique professionnelle des intervenantes.

Le choix du contenu abordé en supervision était laissé à la discrétion des intervenantes, en fonction de leur expérience auprès des jeunes mères. Il est donc possible qu'elles aient davantage élaboré certains suivis et qu'elles aient abordé plus largement certains moments de la passation, selon leur degré d'aisance avec le superviseur, les autres intervenantes, le cadre de la recherche (sachant que leurs propos étaient enregistrés) et le nouvel instrument. Comme il avait été mentionné lors de la présentation de la recherche, les réactions émotives des intervenantes ont été à l'origine du questionnement de cette recherche afin de mieux comprendre leur vécu de la passation du génogramme. Les suivis « plus émotifs » ont donc pu prendre plus d'espace en supervision. Notons tout de même que les intervenantes étaient, avant la recherche, très à l'aise les unes envers les autres et le dévoilement était habituel au sein de l'équipe, ce qui a pu se transposer dans les rencontres de supervision (Gilbert et al., 2013). Toutefois, le poids de la recherche a pu être discerné, du fait que les intervenantes se sont parfois adressées aux chercheurs lors des supervisions, comme s'ils étaient présents dans les rencontres. En ce sens, le fait que les rencontres de supervision soient enregistrées a certainement influencé les contenus abordés puisque la présence des chercheurs et du cadre de la recherche était en quelque sorte matérialisée par l'enregistreuse. Le contenu des supervisions était orienté selon une double perspective théorique: psychanalytique et systémique. Mentionnons que les intervenantes étaient déjà familières avec ces approches, puisque les conseillers cliniques de l'organisme ont respectivement des orientations cliniques systémique et psychodynamique.

Les premières rencontres de supervision ont permis aux intervenantes de se questionner sur les caractéristiques des jeunes parents qui, selon elles, bénéficieraient le plus de la passation du génogramme. Une fois les passations de génogramme amorcées, les supervisions ont permis aux intervenantes d'exprimer leurs craintes, leurs impasses, leurs questionnements, et ce qu'elles percevaient comme des échecs ou des succès. Ce faisant, elles ont pu élaborer progressivement une utilisation du génogramme libre

adaptée à leur pratique, en cumulant des considérations sur les indications et les contreindications quant à sa passation auprès de jeunes parents en difficulté.

Tel que mentionné précédemment, compte tenu de la quantité importante de matériel recueilli, seules les rencontres de supervisions ont été utilisées pour l'analyse. Ce choix implique que le matériel de l'analyse aura déjà été transformé par la réflexion et le recul des intervenantes par rapport à la passation et au suivi psychosocial. Du reste, le fait que l'auteure de cet essai ait transcrit l'ensemble du matériel de recherche a permis de mettre en contexte les propos tenus lors des supervisions, ce qui constitue une forme de rigueur non négligeable quant à la compréhension du matériel retenu. D'ailleurs, concernant la rigueur méthodologique, compte tenu des biais possibles relatifs à la place importante de la subjectivité dans l'analyse des données, les résultats ont été soumis à une triangulation du point de vue des chercheures (Sophie Gilbert et de Véronique Lussier) afin d'en assurer la fiabilité par des discussions entourant le processus de la recherche et les résultats des analyses. De plus, le cadre de la recherche principale a permis de répondre aux questionnements et de recueillir les opinions des intervenantes et du superviseur sur le processus, à l'occasion des rencontres ponctuelles chercheurs-intervenants. Ainsi, la relation de partenariat a donné lieu à un équilibre des perspectives et un partage des connaissances (Bourgeois, 2016). Considérant l'échantillon restreint à l'étude, la transférabilité des résultats ne peut mener à des généralisations dans le cas présent. Cependant, une description détaillée des participantes et du contexte de la recherche pourrait soulever des interrogations concernant la ressemblance entre notre échantillon et d'autres milieux d'intervention (Bourgeois, 2016). Ces interrogations pourront être abordées dans la section discussion.

4.4 Analyses des données

La démarche adoptée est qualitative de type compréhensive. Plus précisément, une analyse du discours narratif des intervenantes sur le génogramme sera au cœur de la présente recherche.

4.4.1 La dimension du vécu affectif et l'aspect chronologique

Notre recherche vise à comprendre le vécu affectif ainsi que les enjeux psychiques associés au phénomène de l'appropriation d'un nouvel instrument, soit l'évolution des représentations de l'instrument et de l'acte engendré par l'entremise de ce dernier. Nous avons opté pour une méthode d'analyse qui met de l'avant l'articulation entre les représentations liées à l'utilisation du génogramme (ce qu'elles en disent et comprennent de sa nature), les modulations du vécu affectif des intervenantes dans les rencontres de supervision, et leur perception des impacts de la passation du génogramme sur le suivi avec les jeunes parents.

4.4.1.1 Les représentations et le vécu affectif reliés à l'utilisation de l'instrument

Cette recherche analyse le rapport à l'instrument selon les dimensions abordées lors du contexte théorique, c'est-à-dire la représentation du génogramme (l'image que les intervenantes en ont), les enjeux psychiques touchant à l'identité professionnelle et l'impact psychique de l'implantation du génogramme dans leurs suivis (affects, mécanismes de défense, identifications, enjeux projectifs), la présence de tiers et de

traditions entourant le génogramme (par exemple : savoir préexistant sur le génogramme, vision de la recherche et du superviseur sur l'instrument) et le vécu affectif lors de la passation (autonomie, anxiété, (dé)valorisation, (in)dépendance, (in)compétence, (in)satisfaction, etc.).

Par une analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes inspirée de Paillé et Mucchielli (2010), nous avons construit une conceptualisation qui témoigne du phénomène complexe de l'appropriation de l'instrument et de l'action médiatisée en tenant compte de tout ce que l'instrument soulève au niveau du vécu affectif des intervenantes. Une analyse préliminaire a permis d'identifier certains aspects du vécu des intervenantes qui, progressivement, ont amené la création d'une grille comportant des catégories conceptualisantes afin de regrouper les différents aspects qui pouvaient témoigner d'une expérience similaire. Le processus de codification a été remanié au cours de l'analyse tel que le permet une démarche itérative. Par exemple, vu la quantité importante de données inhérente aux transcriptions, nous avons choisi au cours de l'analyse de diviser la grille par génogramme (génogramme indifférencié ou sans référence à une passation, génogramme fait avec mère 1, génogramme fait avec mère 2, etc.) pour bien rassembler l'expérience singulière de chaque génogramme et en relever les différences. D'ailleurs, ce choix d'analyse qui s'est en quelque sorte imposé à nous par l'abondance d'informations s'est avéré utile par la suite dans nos résultats puisque les intervenantes elles-mêmes ont fait mention de leur impression d'avoir affaire non pas à l'appropriation d'un génogramme mais de plusieurs génogrammes (voir le chapitre sur les résultats). Ainsi, le processus d'analyse, bien qu'il se veuille au plus près de l'expérience des intervenantes, comporte une part d'interprétation (d'où le choix de catégories conceptualisantes) teintée par notre formation et notre intérêt pour les théories psychodynamiques, ainsi que par notre familiarité préexistante avec le contenu des rencontres par le biais de notre implication dans la recherche initiale du GRIJA. (Voir Annexe A)

En parallèle à la création de la grille de catégories conceptualisantes, des fiches synthèses ont été rédigées afin de faire ressortir l'essentiel des rencontres de supervision en plus de fournir une lecture un peu différente des données. Plus précisément, cette méthode, tirée de Miles et Huberman (2003), a permis de regrouper les principaux thèmes, problèmes, impasses et questionnements relevés par les intervenantes quant à la passation du génogramme et dans le contact avec les jeunes mères. Cela permettait entre autres de documenter de manière chronologique les impacts que les intervenantes ressentaient dans les suivis. De plus, soutenues par une méthode narrative, ces fiches décrivent aussi les « événements critiques » contenus dans la narration que font les intervenantes de leur expérience. Ces « événements critiques » consistent en des changements dans l'expérience « as a storyteller encounters some difficulty in integrating their idealised worldview with the reality of their experience¹⁰ » (Webster et Mertova, 2007, p. 75). C'est donc le conflit entre croyance et expérience qui amène le développement d'« événements critiques » où l'individu tente d'accommoder sa vision du monde ou, dans ce cas-ci, de son instrument, avec ce qui a été vécu dans son contact avec le monde extérieur. Dans le cadre de cette recherche, nous identifierons ces « événements critiques » par la prégnance qu'ils occupent au sein du discours des intervenantes et ce, que ce soit par le retour fréquent sur un même événement au fil des rencontres de supervision, sur le

¹⁰ Traduction libre : « comme un conteur rencontre quelques difficultés à intégrer leur vision du monde idéalisée avec la réalité de leur expérience. »

temps qui est investi en rencontre afin de parler de cet événement (par les questions plus pratiques qu'il soulève ou par le besoin de se remémorer l'expérience afin de l'assimiler) ou sur la charge émotive reliée à ce dernier (par exemple, si nous percevons des ruptures dans le discours habituel, tel que des changements d'intonation, de la tristesse, de la colère ou de la joie). Les fiches décrivent l'événement critique (quel parent est impliqué, une brève histoire de l'événement) ainsi que les émotions vécues au cours de l'événement et nommées lors de la rencontre de supervision, en plus de détailler les changements de posture, s'il y en a, dans les interventions (mise en garde, réflexions) ou dans le suivi (sentiment d'un changement quant au lien avec le jeune parent). (Voir Annexe B)

4.4.1.2 Modulation des représentations au fil de l'utilisation

Au cours de cette analyse, une perspective chronologique a été adoptée afin de mettre en lumière l'évolution du vécu affectif des intervenantes, de leurs représentations de l'instrument et de leur perception de l'impact que la passation du génogramme a eu sur le suivi avec les jeunes parents. (Voir Annexe C)

4.5 Considérations éthiques

Notre recherche s'inscrit dans un projet plus large mené par mes directrices d'études doctorales, Sophie Gilbert et Véronique Lussier. Une approbation éthique a donc été obtenue préalablement par le comité d'éthique de l'UQAM. Pour les formulaires de consentement des jeunes parents, voir l'Annexe D.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats issus de notre essai.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

5.1 Introduction

Les résultats de notre recherche sont présentés selon les catégories générées lors de l'analyse des données. Des citations des intervenantes provenant du matériel d'analyse et des références théoriques viendront compléter et appuyer nos résultats. L'analyse a aussi donné lieu à plusieurs questions qui demeurent en suspens; ces dernières seront abordées en discussion afin de bonifier les apports de cette recherche et les pistes de réflexion qu'elle propose pour de futures recherches. Ainsi, nous aborderons successivement :

- -les mouvements d'idéalisation et de désidéalisation du génogramme;
- -la compréhension de l'effet du génogramme et de la pertinence de l'intégrer au sein de la pratique;
- -le vécu quant à la place qui est faite au génogramme dans les rencontres et les modulations des méthodes d'intervention que cela implique;
- -l'ébranlement de l'identité professionnelle et les stratégies afin de conserver un sentiment de continuité identitaire;

-les répercussions du génogramme dans certains suivis et la compréhension de celles-ci par la présentation de deux cas rapportés en supervision.

5.2 Idéalisation et désidéalisation progressive de l'instrument-miracle : l'attrait de l'effet escompté

L'idéalisation et l'engouement pour le nouvel instrument se font vite sentir chez les intervenantes dès les premières rencontres de supervision. Les attentes envers le génogramme sont élevées. Loin d'avoir identifié des contre-indications quant à la passation du génogramme avec certaines mères, au départ, les intervenantes semblent considérer que le génogramme est un instrument universel, c'est-à-dire qu'il est bénéfique pour tous. Lors d'une des premières supervisions, les intervenantes s'entendront pour dire que le génogramme « c'est aidant partout! » et que leurs jeunes sont toutes « des bonnes candidates! »

À l'idéalisation de l'objet sur lequel elles souhaitent agir, correspond une semblable idéalisation de l'effet anticipé du génogramme. Les intervenantes ont mentionné, lors des supervisions, que le génogramme leur offrait une opportunité d'éviter des « visites de courtoisie ». Par cette expression, les intervenantes désignent des rencontres où elles perçoivent le travail en latence, où il ne se passe rien de tangible chez la jeune et où elles ne sont pas en mesure de faire progresser leur projet d'intervention.

(MAUDE¹¹) -Bah tu essaies de pousser pis il n'y a pas grand chose qui (rire)... en fait c'est des visites où, en tant qu'intervenant, tu n'as pas l'impression que tu es en mesure...

(ÉLISE) -Je dirais que les visites de courtoisie, en temps, c'est les plus longues. C'est comme « Ah! Ça va-tu finir! »

(MAUDE) -Tu sens que tu peux difficilement aborder des trucs en lien avec des problématiques que tu observes. [...] Sauf qu'un moment donné on a envie de faire d'autre chose que d'aller au parc fait que... c'est ça.

Nous comprenons que, pour les intervenantes, cette opportunité d'échapper aux visites de courtoisie signifie entre autres retrouver un plaisir dans l'intervention et ce, en acquérant un sentiment que le suivi avance et qu'un certain mouvement est initié chez la jeune. Dans ses mots, une intervenante fera part de cette fonction attribuée au génogramme.

(JUDITH) -Écoute, c'est des rencontres de courtoisie qui peuvent être très plate parce qu'elle ne dit pas grand-chose. On a hâte d'essayer ça avec elle pour voir si ça ne va pas faire émerger d'autre chose.

¹¹ Les noms des intervenantes ainsi que ceux des participantes sont des noms fictifs afin de conserver leur anonymat.

Cette attente de changement a deux destinataires. Premièrement, les intervenantes cherchent à sortir de la routine et retrouver un certain plaisir dans leurs interventions. Elles souhaitent aussi apporter un regain d'énergie dans leurs suivis, surtout ceux considérés comme étant plus difficiles et ceux où elles n'ont pas l'impression d'avoir un impact. Deuxièmement, ce changement vise bien sûr les jeunes, dans l'espoir que des prises de conscience aboutissent à des changements concrets dans leur vie. Bien que ce dernier point soit en lien avec le souhait de percevoir l'impact de leurs interventions, il demeure animé d'un désir sincère d'aider la jeune à cheminer. Du reste, dans l'éclosion d'un changement espéré chez la jeune, les intervenantes voient une confirmation de leur utilité et de leur place dans la vie du jeune parent.

(ÉLISE) -Faut faire attention aussi j'imagine, dans notre rôle, de ne pas chercher un résultat. Ce que je disais au début parle beaucoup de mon désir que ça se passe, qui devienne conscient. Mais c'est mon désir, ce n'est pas le leur.

(ARIANE) -Il ne faut pas oublier qu'eux autres ils n'ont pas dit « ah je suis rendue là dans ma vie. J'ai besoin d'un changement. Avez-vous des instruments? »

Cependant, les intervenantes se mettent elles-mêmes en garde contre l'attrait que le génogramme produit et tentent de doser leur espoir de changer la dynamique de certains suivis. La désidéalisation de l'« instrument-miracle », prometteur de plaisir et de changement, ramène les émotions parfois négatives déjà présentes dans le suivi. Les indications et contre-indications du génogramme étant encore en développement, les intervenantes réfléchissent dès lors sur les origines de ce désir de changement qui n'est parfois pas partagé par la jeune :

(MARIE) -Je pense qu'avec elle on était dans l'optique de se dire « on va essayer quelque chose de différent. » Parce que je vivais une frustration personnelle parce que... [...]

(MAUDE) -Il faut faire attention de ne pas penser que le génogramme est un instrument-miracle qui va nous faire débloquer toutes nos situations qui stagnent. [...]

Bien que l'utilisation d'un nouvel instrument attise les espoirs, ce même instrument a le potentiel de mettre en exergue les craintes et les doutes quant à la compétence propre et à l'habileté de faire face à l'imprévu du changement convoité. Il semble y avoir aussi dans l'idéalisation de l'effet du génogramme, une peur que cet effet soit si important qu'il devienne hors de contrôle. Dans ces moments, le génogramme incarne un danger et les intervenantes vivent davantage d'hésitations quant à la passation de celui-ci. De plus, elles semblent ressentir une crainte quant à l'effet du génogramme qui est susceptible d'être explosif et qui, le croient-elles, ne pourra être maîtrisé ni par l'instrument ni par elles.

(JUDITH) -Tu sens qu'il y a une tension qui monte pis... effectivement... peut-être que le génogramme pourrait mal cadrer, mal gérer, pourrait faire sortir...

[...]

(ÉLISE) -Puis je pense que nous en tant qu'intervenante on est capable de voir que il y a quelque chose qui est en train d'arriver, mais est-ce qu'il y a des choses qu'on va déterrer qui seront pas contrôlables par l'instrument qu'on en a comme intervenants présentement.

(JUDITH) -Si on va être capable de les récupérer. Moi aussi c'est un peu ma crainte. De faire exploser un volcan puis que on n'est pas capable de le...

(MAUDE) -Je pense que nous ne nous faisons pas assez confiance aussi.

Dans cet extrait, nous trouvons intéressant que la gestion du changement soit tantôt attribuée au génogramme (« le génogramme pourrait mal cadrer... »), tantôt à leur capacité en tant qu'intervenantes de supporter l'effet redouté du génogramme. Cela semble mobiliser certains enjeux propres à la confiance en soi et au sentiment de compétence qui sont tantôt projetés sur l'instrument, tantôt réintégrés à leur identité. De prime abord, elles se fixent des impératifs à respecter, des objectifs et des règles, au risque de faire émerger des craintes et des angoisses de performance.

(MAUDE) -c'est un peu anxiogène pour moi cet instrument-là. Ben j'ai l'impression que je n'aurais pas les compétences pour voir les affaires. [...]

L'importance pour cette intervenante de « voir » ce que le génogramme peut soulever sous-tend la crainte de ne pas être capable de voir, ou en d'autres termes, de relever le matériel pertinent à l'intervention. La passation idéalisée mobilise la représentation d'un savoir-faire et d'un résultat anticipé qui, dépendamment du sentiment de pouvoir atteindre cette passation idéalisée ou non, affecte le sentiment de compétence et peut engendrer de la honte.

(MAUDE) -... c'est comme s'il [le génogramme] n'était pas complètement intégré en moi pis que ça m'insécurise énormément. Je sais où je m'en vais au Service à la famille depuis longtemps, je pense être assez solide pis là « oups attend un peu, qu'est-ce que j'ai le droit de faire? Qu'est-ce que je n'ai pas le droit de faire? [...] Où je vais, jusqu'où que je vais, qu'est-ce que je demande, qu'est-ce que je ne demande pas. Là, ce n'est pas clair, c'est qui elle, elle était quoi pour toi, j'y vais tu, j'y vais tu pas! C'est tout ça là que... je suis gros gros malaise comme le ciel.

En somme, le moment précédant la passation du génogramme est empli de doutes, d'hésitations et d'anticipation. Avant leur première utilisation du génogramme, les effets de l'instrument sont idéalisés dans une toute-puissance de l'impact qu'il pourrait avoir. La passation du génogramme évoque à la fois un risque et un espoir : tout pourrait basculer et ce, pour le meilleur ou pour le pire. L'impact est donc à la fois fortement désiré et craint. Entre leur désir et les effets réalistes que les intervenantes peuvent attribuer au génogramme, se crée un espace que sous-tend la désidéalisation de l'instrument. La désidéalisation des effets du génogramme amène les intervenantes à reconnaître la part d'espoir qu'elles nourrissaient quant à l'existence d'un instrument-miracle qui leur permettrait de changer la dynamique vécue dans leurs suivis.

5.2.1 Un processus de différenciation entre leurs désirs et les effets réalistes du génogramme

Nous avons tout d'abord essayé de relever les différents éléments du discours dans lesquels les intervenantes faisaient part de leur réflexion et de leur motivation relative au choix des jeunes parents qui participeraient à la recherche. Parmi les raisons les plus souvent évoquées par les intervenantes lorsqu'elles explicitaient le choix de telle

participante se trouvaient les désirs suivants : l'aider à faire des liens, connaître la jeune dans son histoire familiale, éviter la répétition de comportements à risque, sortir d'une impasse (voire mettre fin au sentiment d'impuissance) dans le suivi et un sentiment que le lien déjà établi avec la jeune favoriserait l'acceptation du génogramme par la jeune, ce qui se traduirait par des retombées favorables dans le suivi. Pour certaines, cela était vu comme une motivation principale et pour d'autres, cela était abordé brièvement comme une motivation secondaire.

Elles ont aussi parlé de leur désir de sortir de leur routine, d'amener les jeunes à consulter un psychologue, d'empêcher une position de fermeture chez la jeune ou de l'amener à gagner en introspection, de sortir la jeune d'une répétition générationnelle et d'aider l'enfant de la jeune mère. Ces raisons parlent de leur désir d'aider les jeunes et de les faire progresser, donc, de provoquer un changement chez celles-ci. La représentation des fonctions du génogramme semble être plus près de leur désir lors des premières passations, le temps que la désidéalisation de l'instrument-miracle fasse progressivement son effet, que les doutes et les hésitations quant à l'utilité de l'instrument s'installent et soient contenus par le superviseur, ramenant lentement un génogramme réel, avec ses effets réalistes et non fantasmés. La supervision permet de recentrer sur les apports réels (connaître les jeunes), à s'approprier l'effet tangible de la passation (tel que le démontre la citation suivante) et à diminuer l'ampleur des attentes (changement chez la jeune).

(JUDITH) -Parce que c'est ça que je nommais que lors de nos supervisions, tu nous poses des questions, c'est quoi leur histoire, c'est quoi ci, pis ça me faisait réfléchir au fait que on ne connaît pas grand-chose d'eux autres parce que justement on est tout le temps en train de mettre des diachylons sur les bobos, mais que justement qu'est-ce qu'il y a de bon de cet outil-là, ben c'est que ça nous permet d'en savoir plus.

Toutefois, cette appropriation est pressentie comme nécessitant un retrait des chercheurs et le tiers-recherche semble parfois avoir été vécu comme l'imposition d'une tradition.

(MAUDE) -C'est vrai que la recherche actuellement elle pose quelque chose de plus lourd. J'ai hâte un peu moi aussi de sortir de ce... C'est ça qui serait le fun que vous continuez à nous superviser après la... Qui va être le fun si on garde contact. Si on veut le sortir du cadre de la recherche, on va pouvoir continuer à s'en parler.

En fait, parlant aussi des supervisions et de leur vécu hors de la recherche, elles définiront la supervision comme un support aux émotions difficiles ressenties dans le cadre de leur travail. L'espace de la supervision semble avoir permis, dans les mots d'une intervenante, « de vivre nos émotions sans jugement... » et de déployer le vécu de l'appropriation du génogramme.

(JUDITH) - C'est des histoires d'horreur. (Pleure) [...] Mais cet été on a eu des histoires... on a eu notre série d'enfants négligés... pis pas beaucoup de supervisions.

(MAUDE) -... nous autres aussi on se met en mode survie de ce qu'on peut voir. Mais je pense qu'il y a des moments où on peut se sentir fragilisée par rapport à certaines situations pis à d'autre moment donné on se ferme de ca.

Dans les premiers temps, la représentation du génogramme et de son utilité dans la pratique des intervenantes fait donc davantage état de leurs désirs que des réelles potentialités de l'instrument. Dans le mouvement de désidéalisation, elles dissocient les effets réels du génogramme de ceux qu'elles anticipaient ou appréhendaient. Entre ces deux mouvements, elles ont su se mettre en garde contre ces désirs. Il semble que le développement des représentations relatives à un instrument ne saurait d'emblée se soustraire aux désirs et aux attentes entretenues envers celui-ci. Les représentations du génogramme libre font écho aux désirs profonds des intervenantes quant au suivi, puis vient la désidéalisation qui permet une approche plus réaliste des apports de l'instrument. Il est à noter que l'espace de supervision semble soutenir ce passage de l'idéalisation à la désidéalisation, notamment par la mise en mot de l'apport réel du génogramme et des émotions ressenties en regard du vécu d'intervention.

5.2.2 Les manifestations de la désidéalisation : doute et concurrence

Lorsque la désidéalisation dominait le discours des intervenantes en supervision, elles tendaient à mettre en doute le génogramme et son utilité. Des questions telles « à quoi ça sert? » ou « comment on fait pour...? » étaient plus fréquentes, comme si les possibilités du génogramme libre étaient redéfinies par moments. Ce mouvement est plus marqué lors des débuts de l'utilisation du génogramme, possiblement parce qu'elles n'ont pas suffisamment d'expérience avec l'instrument pour soutenir une

représentation de celui-ci stable et définie. Du reste, ces questions ont ponctué les rencontres de supervision jusqu'à la fin de la recherche.

(MAUDE) -Oui, je ne suis pas en train de dire qu'il ne faut pas essayer. Pour moi c'est un plus cet instrument-là. Rien de négatif dans cet instrument-là.

(ÉLISE) -Moi je suis sûre qu'inconsciemment il y a de quoi qui s'installe. Est-ce que ça va revenir à la surface. Je ne sais pas.

(MARIE) -Oui un petit quelque chose... tout d'un coup je me sens marabout le lendemain... mais au-delà de ça...

Dans ce dernier extrait, nous voyons d'abord qu'il y a un suremploi du négatif qui tend à démontrer une certaine ambivalence quant à l'utilité de l'instrument (ne pas dire qu'il ne faut pas essayer) dont les aspects plus négatifs sont balayés rapidement. Dans les deux autres commentaires, nous voyons que l'ambivalence demeure, mais cette fois-ci, c'est l'effet et la portée du génogramme qui semble banalisé, celui-ci ne se traduisant que par un soudain changement d'humeur sans conséquence.

De plus, lors de mouvements de désidéalisation du génogramme, la concurrence entre les instruments apparaît, tel que mentionné par Rabardel (2005). Lorsque la jeune ne dessine pas assez sur le génogramme physique ou ne semble plus élaborer à partir de ce dernier, la tentation de proposer un autre instrument ou de transformer la façon d'utiliser le génogramme semble exacerbée.

(MARIE) -Ce n'est pas clair... mais un moment donné j'aurais eu envie de la faire parler un peu plus pis... là je ne savais plus mais là je disais... dans ma tête ça a fait comme « on va faire la ligne de vie! C'est moins menaçant.» [...]

De plus, dans l'extrait qui suit, le génogramme semble devenir anxiogène et ce, jusqu'à provoquer un questionnement sur sa nature d'instrument.

(JUDITH) -Ben ça devient plus un instrument à ce moment-là. Le but c'est que ça devienne un instrument pour nous... puis pour elle aussi. Mais si ça devient trop angoissant, ça deviendra plus un instrument...

[...]

(ÉLISE) -La personne travaille avec le génogramme mais c'est le thérapeute qui a dessiné ce qu'il disait¹². Je trouvais ça super. [...] Je me suis posée la question parce que mon ami me parlait hier [...] Il ne s'est pas senti envahi ni même trahi par cet exercice-là que le thérapeute faisait avec lui. Quand il me racontait ça, je me disais « merde, si on avait fait ça la semaine passée avec Sasha, on serait peut-être allées plus loin! »

¹² L'intervenante fait référence au génogramme conventionnel où le génogramme est dessiné par le thérapeute. Dans ce contexte, le génogramme n'a pas une visée projective, mais il est plutôt utilisé afin de récolter une représentation objective des liens entre les différents membres d'une famille, de certaines caractéristiques de ceux-ci, et des événements marquants au fil des générations.

Devant l'anxiété de la jeune au cours de la passation, le génogramme semble avoir été perçu comme intrusif et les intervenantes font même référence, par l'expérience vicariante d'un génogramme moins menaçant, à une trahison possiblement induite par l'exercice. Le sens de ce sentiment de trahison demeure cependant inexploré. Est-ce que les intervenantes pressentent avoir manqué à leur devoir de protéger (abandon de l'autre)? Est-ce que le génogramme a révélé un secret (dévoilement involontaire) ou trompé la confiance (bris de l'alliance)? Ce qui est projeté dans ce sentiment de trahison pourrait refléter des expériences différentes pour chaque intervenante de cette passation qui fut anxiogène pour la jeune (et peut-être, en miroir, anxiogène pour les intervenantes).

À tout le moins, le mouvement de désidéalisation peut être compris comme étant intimement lié à l'espoir de provoquer un changement dans le suivi et de briser la monotonie inscrite dans certains suivis, comme le démontre cet extrait :

(MAUDE) -Personnellement j'avoue que j'ai peut-être eu tendance à espérer que tout change. Puis en même temps, je te dirais que c'est assez répétitif aussi de notre quotidien en intervention où ça arrive fréquemment qu'on se fasse fermer des portes temporairement, puis je pense j'avais juste espoir que ça soit différent pour ça.

Lorsque la désidéalisation était moins importante, nous remarquions davantage une recherche de complémentarité entre les divers instruments. Autrement dit, bien que les intervenantes soient parfois tentées de laisser de côté le génogramme pour un autre

instrument, il n'y avait pas systématiquement une concurrence entre ceux-ci. Plutôt, une complémentarité était évoquée quant à l'utilité de chaque instrument, tel que le démontre l'extrait suivant :

(ÉLISE) -Encore une fois, ce que moi j'ai l'impression, c'est que le dessin fait plus de sens pour les intervenants qui sont autour que pour elle-même. Sauf que le dessin lui a permis de faire sa ligne de vie. Peut-être qu'un n'allait pas sans l'autre...

Cette complémentarité serait tributaire de l'utilité et des qualités respectives de chacun des instruments. Par exemple, la ligne de vie (un instrument proposé par le superviseur) sera davantage perçue comme un instrument facile à utiliser qui permet de remettre un ordre chronologique dans l'histoire des jeunes, le programme en intervention relationnelle (un programme auquel une intervenante a été formée) quant à lui servira à aider la mère à se voir interagir avec son enfant, tandis que le génogramme, qui est plus flou et menaçant, semble surtout être utile pour mettre à jour la présence de répétition générationnelle tout en dévoilant le passé des jeunes. La représentation de chacun des instruments semble donc être délimitée par leur fonction. Mais cette complémentarité serait aussi source d'incertitude pour les intervenantes, surtout lorsqu'elles tentent d'isoler l'effet du génogramme et d'en comprendre la pertinence dans leur pratique.

(MAUDE) -Est-ce que ça a un lien avec la passation du génogramme? Je ne le sais pas. C'est sûr que dans son cas, il y a beaucoup de choses. Il y a des rencontres avec la psychologue,

le géno, les rencontres avec nous, mais t'sais... tout ça a peutêtre...

C'est dire à quel point il demeure difficile pour les intervenantes de cerner les effets du génogramme libre, dans le contexte où plusieurs aidants et instruments peuvent être respectivement impliqués et utilisés auprès de chaque jeune mère.

5.3 À la recherche d'un effet... mais quel effet?

Au fil des supervisions, les intervenantes ont tenté de déceler l'utilité du génogramme et d'évaluer leur compétence en regard de l'utilisation de cet instrument. L'impossibilité d'établir une relation directe de cause à effet complexifie la tâche, pour les intervenantes, de comprendre les effets du génogramme, d'évaluer la passation et de définir précisément l'utilité et le potentiel de l'instrument dans leur pratique.

Cette tâche est apparue importante, puisqu'elle a occasionné plusieurs élaborations lors des rencontres de supervision. De plus, il semble que la mise à jour des effets de l'instrument soit étroitement reliée au sentiment de posséder la capacité et l'habileté nécessaires à l'utilisation de l'instrument. Nous avons ciblé une stratégie utilisée afin d'accomplir cette tâche ardue de cerner les effets du génogramme.

5.3.1 S'accrocher au génogramme physique

Une première façon de découvrir les effets du génogramme a été de s'accrocher à l'aspect et l'évolution du génogramme physique. Ainsi, les intervenantes vont se fier au dessin afin de juger si le génogramme a été utilisé ou boudé par la jeune, et si la passation a été satisfaisante ou non. En d'autres termes, de leur point de vue, si la jeune y inscrit quelque chose, c'est qu'il s'est passé quelque chose. À l'inverse, si la jeune n'écrit rien, il ne se passe rien et ce, même si la discussion autour du génogramme mène à certaines pistes d'intervention.

(MAUDE) -Moi c'était la troisième personne que je faisais dans des génogrammes puis les deux autres, il ne s'est rien passé les deuxièmes rencontres. Fait que pour moi c'était comme « enfin t'sais ».

(SUPERVISEUR) -On ne le sait pas. Pour toi il ne s'est rien passé mais pour eux il s'est peut-être passé beaucoup de choses.

(MAUDE) -À l'intérieur d'eux, oui. Mais la deuxième rencontre sur papier. La première maman après 20 minutes c'était terminé pis la deuxième rencontre c'était « je veux plus. » Pis l'autre ben c'était toute sorte d'autres choses que le géno. Je parle en termes de papier.

Dans cet extrait, nous relevons une impression d'aboutissement qui est perceptible chez l'intervenante par l'emploi du mot « enfin », dès lors que la jeune a ajouté des éléments sur le papier. Dans d'autres cas, le peu d'éléments ajoutés sur le dessin du génogramme semble attiser l'insécurité des intervenantes, comme si elles avaient atteint les limites

de leur capacité à utiliser cet instrument et qu'elles entrevoyaient déjà la fin prématurée de la passation. Devant une fin anticipée, les intervenantes peuvent adopter une position d'impuissance et abandonner elles-mêmes le génogramme, ou entrer en « mode génogramme », c'est-à-dire que le génogramme devient une fin en soi et donc, le but ultime de la rencontre (cela sera abordé plus loin). En plus d'investir physiquement le génogramme, les jeunes peuvent aussi investir temporellement celui-ci, en s'y référant au cours de plusieurs rencontres consécutives. Si une jeune utilise les 5 rencontres d'enregistrement proposées par la recherche afin d'effectuer le génogramme et de poursuivre le dessin, les intervenantes sont satisfaites de la passation. À l'inverse, si la jeune décide d'abandonner prématurément le processus, cela crée une impression d'incomplétude, d'un génogramme (et d'une passation) qui n'est pas abouti.

(MAUDE) -... je croyais qu'elle allait faire les 5 rencontres. [...] C'est ça je ne m'attendais pas à des changements ou à des prises de conscience ou des modifications ou peu importe, je m'attendais à ce qu'elle le fasse un peu comme un automate...

(ÉLISE) -Qu'elle botche 13 à la limite, mais qu'elle y aille jusqu'au bout.

Du reste, ce qui complique le développement d'une représentation de l'utilité de l'instrument est l'existence d'une pluralité de cas de figure, non seulement dans la diversité de l'investissement des génogrammes physiques produits, mais également

^{13 «} botcher » signifie bâcler

selon la jeune rencontrée, les intervenantes impliquées et sans doute, les modalités de la rencontre jeune-intervenante.

5.3.2 La coexistence des génogrammes

Les jeunes mères réagissent au génogramme. Certaines vont dénigrer celui-ci (par exemple, le génogramme est une sorte de « psycho-pop »), certaines vont lui préférer d'autres instruments (par exemple, l'exercice de la ligne de vie), certaines auront des rechutes de consommation de drogues ou d'alcool après la passation (les intervenantes se demanderont s'il s'agit d'une coïncidence ou d'une incidence), certaines l'apprécieront, certaines vivront de l'anxiété devant la feuille blanche et d'autres abandonneront l'exercice du génogramme et parfois même le suivi. Toutes ces réactions vont venir teinter l'évaluation par les intervenantes de la passation et de l'effet du génogramme. À partir de ces constats, nous proposons l'interprétation suivante : ce qui rend impossible l'évaluation objective de la passation et de ses effets réside dans le fait que chaque génogramme et chaque passation est différente. Il n'y a donc pas un génogramme que les intervenantes doivent apprendre à maîtriser, mais des génogrammes. Cela complexifie l'atteinte d'un sentiment de compétence, car les repères quant à une passation satisfaisante et aux effets du génogramme sont variables d'une jeune à l'autre.

En ce sens, chaque passation sera introduite à un moment différent du suivi (timing) selon des indications relatives à la personnalité de chaque jeune et au déroulement de son suivi. De plus, des effets différents seront relatés, et même, l'amorce de la passation

variera selon les jeunes et les intervenantes ¹⁴. Si chaque expérience de passation devient ainsi indépendante, reste que ces expériences seront comparées entre elles (notamment au moment des supervisions) et soutiendront des représentations fort diversifiées de l'instrument, sa pertinence, et ses effets – en plus de vécus affectifs fluctuants.

(JUDITH) -Mais c'est... MAUDE a été... oui toi je parle de toi! (rire) a été un peu déçue comparativement à l'autre génogramme, mais moi qui n'avait pas vécu [l'autre passation]...

(MAUDE) -Je n'ai jamais dit ça (rire).

(JUDITH) -C'est ça, fais-moi mentir. Je l'ai pas vécu... j'ai trouvé ça bien parce qu'on s'était parlé qu'elle n'élaborait pas beaucoup. [...] Ben c'est ça, moi j'ai été surprise agréablement.

(MAUDE) -Il a fallu l'aider.

 $[\ldots]$

(MARIE) -(soupir) Hey ce n'est pas facile! Quand même tout ça... (rire) C'est un work in progress. Ce n'est pas inné en moi. D'autant plus que ça peut être très différent d'une personne à l'autre. Pour l'avoir vécu, c'est jour et nuit, là.

¹⁴ La question de la consigne, qui prenait à la base la forme d'une question ouverte et standard afin de débuter la passation, a d'ailleurs été un enjeu au cours des rencontres de supervision. En effet, plusieurs remaniements de celle-ci ont été faits par les intervenantes qui la trouvaient parfois trop contraignante ou anxiogène pour les jeunes.

Nous voyons dans cet extrait qu'une intervenante a été surprise de la passation du génogramme, possiblement car elle avait construit une représentation différente de la passation en lien avec l'expérience rapportée par sa collègue en supervision. Ainsi, il semble que les expériences antérieures, qu'elles soient personnelles ou attribuées aux collègues (à travers les supervisions ou leurs discussions hors supervision dans leur milieu de travail) teintent fortement la réaction à la passation du génogramme et donc, l'évaluation de sa pertinence.

5.4 En mode génogramme

Au cours des rencontres de supervision, les intervenantes rapportaient certaines difficultés quant à leurs interventions. Le génogramme, cet élément exogène à leur pratique, est parfois perçu comme dérangeant puisqu'il nécessite des remaniements dans leurs modèles d'intervention. Bien que ce changement ait été introduit et désiré par les intervenantes, il demeure que celui-ci engendre une modification dans la relation avec la jeune. Ce remaniement entraine des effets palpables, notamment lorsque les intervenantes remarquent chez les jeunes parents de l'anxiété. De plus, leur identité apparaît secouée par l'intégration de ce nouveau mode d'intervention, associé au fait que certaines jeunes ne semblaient plus les reconnaître. Ne se reconnaissant plus elles-mêmes et n'étant plus reconnues par les jeunes parents, les intervenantes décriront ce changement dans leur modèle d'intervention comme un « mode génogramme », soit un mode où le génogramme prend toute la place et se voit parfois forcé dans les interventions, accentuant leur sentiment d'être « maladroites » et de ne pas être « naturelles » voire « elles-mêmes ».

(SUPERVISEUR) -Tu l'as-tu repris... le « bien pire que ça »?

(MARIE) -Non je ne sais pas... parce que on était comme en mode génogramme. Mais ça aurait été intéressant de reprendre ça. [...] Non je pense qu'avec le génogramme pis avec l'enregistrement, je me trouvais un petit peu maladroite dans mon intervention... Je pense je ne me suis pas trouvée naturelle... [...] Fait que pour moi je me suis pas sentie moimême par moment.

[...]

(MAUDE) -Mais je pense qu'on était mal à l'aise du fait que on savait que ça sortait hors de la recherche pis on savait plus trop comment se positionner pis qu'on n'avait pas jasé de cette possibilité mais là peut-être en sachant que c'est pas grave, tout le monde est au courant si ça va vers ailleurs, on va être à l'aise dans notre intervention parce qu'on finit par l'oublier l'enregistrement. Mais là on l'a pas oublié parce qu'on était comme « ayoye! » Tout le long... « Qu'est-ce qu'on fait? »

(MARIE) -Oui pis là est-ce que à tout prix il faut que j'inclue le génogramme.

De cet extrait ressort le sentiment d'avoir transgressé le cadre de la recherche et le malaise qui s'en est suivi, dès lors qu'une jeune n'abordait pas le génogramme dans la rencontre. Les intervenantes décrivent un moment de panique où elles ne savaient plus quoi faire, prises entre ce qu'elles croyaient devoir faire, ce qu'elles auraient fait sans le contexte de la recherche et ce qui a été fait. Elles nomment, en plus d'un sentiment de ne pas être soi-même, la peur du jugement, la gêne et un malaise lors de la passation. De plus, il semble que le contexte de recherche où les intervenantes sentent que leurs interventions sont l'objet d'une étude semble accentuer ces sentiments. À cela s'ajoutent fort probablement les attentes qu'elles attribuent au superviseur et aux

chercheurs, en plus des attentes qu'elles ont envers elles-mêmes. Cependant, comme il est démontré dans l'extrait, le fait de relativiser les attentes des chercheurs, en mentionnant que ce n'est pas grave si la jeune ne parle pas du génogramme, tout en élaborant certaines façons d'agir si la situation se reproduit, semble procurer un certain soulagement. Clarifier les attentes de chacun et de dissocier la place de l'instrument de l'intervention comme telle, pourrait enlever momentanément une certaine pression, laquelle nous semble liée à ce que nous appellerons le sentiment de transgression.

5.4.1 Le sentiment de transgression : de l'hésitation à la proactivité

Par le sentiment de transgression, nous entendons le sentiment qu'ont parfois les intervenantes d'enfreindre certaines règles qui seraient prédéfinies quant à l'utilisation du génogramme. Bien que la tradition et le superviseur aient pu effectivement valoriser certains actes posés par les intervenantes, dans notre analyse, nous nous intéresserons davantage au mouvement individuel de « s'autoriser à... » Rappelons l'idée abordée dans le contexte théorique, à l'effet que les travailleurs seraient davantage perçus non pas comme réfractaires au changement, mais bien comme vivant des angoisses, des joies et des déceptions lors de changements dans le contexte de leur travail (Dumond, 2005 ; Lhuilier, 2006 ; Pastré, 2005). Dans certains cas, le sentiment de transgression pourrait expliquer ce vécu affectif. Si la transgression constitue un acte de rébellion posé à l'encontre des attentes d'une figure d'autorité, nous nous intéressons davantage ici à la conflictualité psychique inhérente à ce sentiment, laquelle peut s'avérer souffrante. C'est dans l'impression de ne pas avoir su répondre aux attentes propres ou aux attentes d'autrui que naît le sentiment de transgression.

L'exemple du jeu de la spatule de Winnicott (1941), évoqué dans le contexte théorique, nous semble pertinent pour comprendre ce sentiment de transgression. Nous distinguons deux réactions dans le vécu relatif à la transgression : soit elle est assumée (ce qui se manifeste par la proactivité, par exemple « je m'autorise à... » que nous pouvons rapprocher du mouvement de confiance en soi dans le jeu de la spatule), soit elle est inhibée (ce qui se manifeste par l'hésitation, par exemple « je m'empêche de... » ou « puis-je vraiment faire cela? » que nous pouvons relier à l'hésitation et à la recherche de repères auprès de la mère dans le jeu de la spatule). Dans tous les cas, les repères donnés par le superviseur apparaissent importants afin de gérer les angoisses et l'attrait envers l'instrument.

Il semble que chaque intervenante ait pu, à différents degrés et à différents moments, ressentir ces deux modalités d'expression du sentiment de transgression. Nous avançons l'idée que le degré et la fréquence de l'expérience de ce sentiment pourraient relever de la personnalité de chaque intervenante. Plus précisément, toujours en référence au jeu de la spatule de Winnicott, cela pourrait témoigner de la façon dont chacune « joue » avec le génogramme afin d'en arriver à une utilisation créative (influencée par la réaction de l'environnement) et de l'attitude singulière face à cette autorisation à « jouer ». Différents vécus affectifs découlent de cette posture face à la transgression, par exemple, la confiance et l'hésitation telles que proposées par Winnicott et mentionnées plus haut. Cependant, le contexte de l'appropriation d'un instrument de travail diffère de celui du jeu d'enfant. En effet, chez les intervenantes, il semble qu'un sentiment de transgression envers elles-mêmes puisse être discerné, soit envers leurs propres attentes d'une passation idéalisée, soit envers leur identité professionnelle.

En ce sens, une tendance relevée chez certaines intervenantes consiste à s'interdire toute transgression. Plus précisément, ne sachant plus ce qu'elles peuvent se permettre ou non de faire, elles tentent de respecter fidèlement (ou peut-être rigidement) une passation typique du génogramme (passation idéalisée) sans tenir compte de leurs intuitions cliniques.

(MARIE) -Là j'avais un malaise parce que je me suis dit « ok, il y a peut-être des choses à intervenir, des choses à vérifier. » Pis là.... Je ne sais pas... je me sentais drôle avec l'enregistrement, avec le focus sur le génogramme [...] fait qu'un moment donné on a lâché un peu le dessin pour justement... on avait pas le choix. [...]. Fait que là on se demande « est-ce que c'est correct qu'on intervienne là-dessus ou on aurait dû juste la laisser parler? » Je pense que c'est là aussi toute notre questionnement de comment on l'intègre dans notre façon de faire habituelle sans nuire à la recherche.

Dans l'extrait proposé, l'intervenante fait part de sa peur de nuire à la recherche parce qu'elle « n'avait pas le choix » de transgresser la passation idéalisée. S'en suit des questionnements sur leur devoir lors des passations (« on aurait dû... ») et un sentiment de culpabilité. De plus, les intervenantes ont évoqué un sentiment de transgression de soi, de leur identité professionnelle et de leur action qui se manifeste par une suspension de l'acte et des questionnements. Dans l'extrait qui suit, en ne voulant pas transgresser la suggestion du superviseur, l'intervenante se sent coupable de son intervention et tente de l'annuler.

(JUDITH) -suite à la dernière supervision tu disais souvent « comment tu illustrerais ça? » Fait que moi j'ai dit « bon, on va essayer ça! » Mais là elle est rentrée dans un silence. Je me sentais mal. Il y a eu un gros silence. Je pense que j'ai eu comme « oh my God, did I do something okay? » Pis là j'ai baragouiné quelque chose « tu es pas obligée si tu ne trouves rien. C'est correct. »

La transgression où l'acte est inhibé pourrait être le moteur principal de l'hésitation, puisqu'elle répond au risque de transgresser un interdit (par exemple, ne pas respecter une suggestion du superviseur ou dévier de la passation idéale). En ne voulant pas transgresser, les intervenantes hésitent, suspendent l'action ou annulent l'intervention qui vient d'être faite (par exemple, en réaction au malaise, dire à la jeune qu'elle n'est pas obligée d'inscrire quelque chose). En découlent, par exemple, les actes empêchés, les actes retenus, les actes annulés et les actes interdits. Cette impression de ne plus savoir quoi faire, de ne plus savoir formuler des interventions qui autrefois étaient spontanées, provoque plusieurs contrecoups dans le vécu des intervenantes dont un sentiment de compétence ébranlé. D'ailleurs, notons que le sentiment de compétence ébranlé pourrait aussi être une cause de l'hésitation. Se retrouvent, dans le discours des intervenantes, la crainte de mal faire, des remises en question douloureuses et un remaniement de leur façon d'intervenir.

À l'inverse, la transgression est parfois assumée. Elle tend alors à se manifester dans des interventions proactives et une meilleure confiance en soi. Les intervenantes parleront de « spontanéité » et d'une impression de s'approprier le génogramme. Ceci semble atténuer la contrainte ressentie, en plus d'amenuiser la conflictualité générée

par les enjeux de compétence, ce qui les amène à retrouver un certain plaisir dans l'intervention tout en diminuant les remises en question.

(MARIE) -Moi j'étais moins stressée... Parce que je pense qu'on se l'approprie en quelque sorte aussi pis encore le fait que ce n'est pas moi qui fait le travail.

(MAUDE) -Je me posais plus la question de « Je fais tu bien? Je fais tu pas bien? » Je me laissais aller.

Le mode génogramme semble atténué et les intervenantes accepteraient davantage les moments d'imprévu lors de la passation. Avec la recrudescence de la spontanéité, moins d'efforts sont nécessaires lors des rencontres. Les intervenantes mentionnent aussi leur désir de s'autonomiser à l'égard des tiers (principalement la recherche) et entrevoient de plus en plus une utilisation bien à elles de l'instrument.

(MAUDE) -Pour moi... si on ne l'utilise plus dans le cadre de la recherche éventuellement, spontanément j'aurais tendance à aller requestionner des histoires qui m'ont dit dans le passé pour leur faire voir sur papier ces liens-là qui pour moi sont plus concrets que d'utiliser la parole. Peut-être que dans le cadre de la recherche ça n'a pas sa place, mais éventuellement moi j'utiliserais... [...] je suis bien d'accord avec toi, surtout si on veut se l'approprier après la recherche. Je pense que on a intérêt le plus possible à le mettre à nous autres.

(ÉLISE) -À notre image.

Bien que cela semble soutenir une attitude plus favorable à l'apprentissage, il peut cependant arriver que la proactivité occasionne certains regrets.

(MARIE) -J'aurais dû attendre ici je pense. J'ai regretté. Des fois j'étais comme « ah ta gueule! »

Et la volonté de s'autonomiser, même par rapport à la recherche, est elle aussi soumise à de l'ambivalence. Lors de la dernière rencontre, les intervenantes mentionneront leur désir de conserver des liens avec la recherche, que ce soit par de nouveaux cas ou même, sous un ton rieur, en soutenant leur participation dans d'autres activités propres à la recherche.

(MAUDE) -[...] ben t'sais je sais que ça nous empêche pas de l'utiliser comme outil mais je trouve que dans le cadre de la recherche ça aurait pu être...

(MARIE) -Intéressant.

[...]

(MAUDE) -On se revoit bientôt! (rire général) Les chercheurs, faites de quoi! Quand on va avoir les résultats de cette belle recherche là, on pourrait... Se faire un petit...

(ARIANE) -Un petit 5 à 7 quelque chose.

(MAUDE) -Va bien falloir les présenter ces données-là. Aller donner des conférences internationales.

(ÉLISE) -Sur le terrain. Ils vont avoir des questions pour nous pis seul nous peut répondre.

Bref, il semble que le processus d'appropriation d'un nouvel instrument puisse comporter un ajustement entre deux réactions opposées au sentiment de transgression. Entre la peur paralysante par laquelle l'acte transgressif est inhibé et une proactivité parfois près de l'impulsivité de la transgression assumée, s'inscrit la supervision et en tant qu'espace intermédiaire qui autorise la recherche d'un équilibre entre ces deux pôles.

5.5. Des concepts qui ne font pas écho au besoin d'apprentissage et à l'identité professionnelle

Nous avons aussi remarqué que certains aspects du génogramme demeuraient difficiles à intégrer puis à appliquer pour les intervenantes. Par exemple, l'idée de la liberté, c'est-à-dire de la non-directivité du génogramme libre, sera un enjeu fondamental dans l'apprentissage de cet instrument. Abordé tout au long des supervisions, la non-directivité restera jusqu'à la fin de la recherche un concept difficile à intégrer, peut-être parce que trop éloigné de l'expérience et de la pratique antérieures, ou alors, incompatible avec la conception qu'elles se font de leur rôle d'intervenantes. Au début, la non-directivité des intervenantes s'exprimait par le fait de ne pas parler, ce qui se traduisait par des silences, de l'inaction, des remises en question et de la retenue dans leurs interventions; cela n'était pas cohérent, selon elles, avec leurs habitudes. Nous pouvons nous questionner sur le rôle joué par les spécificités professionnelles — par

exemple, entre les façons de faire de la psychologie d'approche psychanalytique et les méthodes habituelles des intervenantes en milieu communautaire – qui comportent des modalités d'intervention parfois opposées. De plus, les divergences langagières quant à la signification de certains concepts peuvent engendrer la mécompréhension et la confusion dans la communication entre professionnels. Dans tous les cas, nous remarquons que la représentation qu'elles avaient du concept de la non-directivité a pu s'inscrire de façon manifeste dans leurs actes. Ainsi, afin d'atteindre cette conception de la non-directivité, elles pourraient avoir modifié leur intervention en fonction de cette représentation (attitude de passivité), ce qui pourrait se traduire par un sentiment de transgression de leur identité professionnelle.

(MAUDE) -... La recherche va le sentir quand ils vont écouter... On essayait de ne pas poser de question. Même toi, tu as voulu déclencher des trucs.

(MARIE) – C'est sûr. Pis j'avais une question par rapport à ça. C'est parce que c'était tellement plate... il y avait comme rien... fait que rendu à sa mère, je me souviens pu trop quel type de question que je lui ai posée, mais j'essayais comme de creuser, de stimuler sa créativité ou de quelle façon elle pourrait faire passer ce qu'elle nous disait à travers ça. Pis là MAUDE, elle m'a arrêté disant que j'en disais trop. [...]

D'ailleurs, il est arrivé au cours des supervisions que les intervenantes réaffirment leur identité professionnelle et leurs habitudes d'intervention, probablement afin de retrouver un équilibre et de diminuer le conflit interne qu'elles ressentaient. Le concept de non-directivité a été remis en doute dans son utilité et dans sa pertinence pour leur pratique. Le clivage des identités professionnelles semble avoir été utilisé afin de

retrouver cet équilibre et de justifier leurs difficultés (et la non pertinence) à appliquer la non-directivité.

(MARIE) -Tu ne veux pas trop lui donner des idées mais tu veux lui enlever son anxiété.

(MAUDE) -Pis en même temps je comprenais très bien pourquoi tu faisais ça. Il y avait une espèce de déception je pense. [...] Pis je pense qu'elles nous reconnaissent un peu dans ce rôle-là. On n'est pas des psychologues, on est des intervenantes. Pis je pense que oui, effectivement, même avec l'approche motivationnelle, on se rend compte que parfois on parle beaucoup, on est dans l'agir.

(MARIE) -D'une certaine façon, fait que quand on arrive et que le focus est à eux sans qu'on dise quoi que ce soit, je pense que ça les déstabilise. Parce que là elles s'attendent à se faire leader¹⁵ un peu ou se faire poser des questions. C'est vraiment un autre contexte pour eux autres pis je pense qu'on porte un autre chapeau et que ça les déstabilise déjà en partant.

Ce clivage peut aussi se manifester par l'énonciation d'un refus de moduler les méthodes de travail, afin d'y inclure certaines méthodes.

^{15 «} leader » veut dire diriger

(MAUDE) -mais moi ça finit par me fatiguer... ce n'est pas moi. Pis ça j'essayais de l'expliquer... « oui, mais ça s'apprend! » C'est parce que je n'ai pas envie de l'apprendre.

Nous voyons dans cet extrait qu'une intervenante partage son sentiment de céder une partie de son identité si elle adopte une autre façon de faire. La « fatigue » ou l'irritation qui en résulte se conjugue avec un refus d'adopter une nouvelle méthode. Ce refus pourrait témoigner du désir de conserver une continuité d'être au sein de leur identité professionnelle. Ce constat est en résonance avec le sentiment de sécurité existentielle proposé par Parazelli (2002, p. 168). Par l'introduction d'un nouvel instrument dans leur suivi, la continuité identitaire et le sentiment de sécurité existentielle offerts par la préservation de la routine ont été ébranlés, ce qui a eu un impact sur la reconnaissance de soi (questionnement sur leur rôle et les limites de leur mandat) ainsi que sur leur sentiment de ne pas être reconnues par les autres, en l'occurrence les jeunes, dans ce changement.

5.6. Le génogramme au cœur de la relation avec la jeune mère

Il a été abordé en filigrane, tout au long des résultats de cette étude, que l'introduction du génogramme libre avait déstabilisé les intervenantes mais aussi leur perception du suivi. Plus précisément, il apparaît important de mentionner l'impact que l'implantation d'un nouvel instrument a pu avoir sur la triade intervenante-génogramme-jeune. Nous avons observé deux tendances opposées quant aux impacts que le génogramme pouvait avoir sur le suivi : une première voulant que le

génogramme soit perçu comme une entrave à la relation avec la jeune, et une seconde où le génogramme a agi en tant que catalyseur dans l'établissement d'une relation plus solide entre la jeune et les intervenantes.

Lorsque le génogramme était perçu comme une entrave à la relation, les intervenantes ne voyaient plus dans le génogramme une opportunité de stimuler les prises de conscience de la part du jeune, mais bien un obstacle qui ne pouvait créer l'effet désiré dans le suivi. En ce sens, le génogramme aurait parfois ébranlé le suivi et la relation avec la jeune. Dans leur vécu d'intervenantes, elles ont de nombreuses fois abordé les attitudes de fermeture que les jeunes pouvaient avoir face à leurs interventions, à l'investissement du génogramme physique et à leurs interprétations. Par exemple, lorsqu'une jeune nommera son inconfort avec le génogramme et son envie de terminer les rencontres relatives à la recherche, les intervenantes proposeront que le génogramme soit soustrait dans le but de préserver la relation avec la jeune.

(MARIE) -Non et on ne s'est pas parlé du génogramme... on ne voulait vraiment pas... Mais c'est une décision aussi de séparer la chose.

(SUPERVISEUR) -Pas qu'elles sentent que c'est juste ça qui prend la place.

(MARIE) -La vie continue, notre relation est toujours là. On est toujours les intervenantes...

Dans cet exemple, le génogramme semble avoir envahi la relation entre les intervenantes et la jeune. Ce faisant, elles ont senti le besoin de montrer à cette dernière que leur relation existait toujours et ce, en n'abordant plus le génogramme et en « séparant la chose ». La figure 3 illustre cette situation.

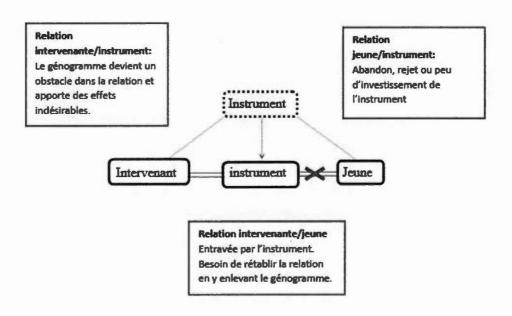


Figure 5.3. Le génogramme comme entrave à la relation

Dans la figure ci-dessus, l'instrument n'occupe pas la place qui lui était attribué en tant que tiers dans la relation. Au contraire, il vient en quelque sorte masquer la relation avec la jeune mère et il s'interpose dans la relation. Il peut alors arriver que les intervenantes questionnent la pertinence du génogramme dans le suivi. Il est intéressant de noter que, lorsque l'effet du génogramme était perçu comme interférant dans leur relation avec la jeune, les intervenantes réfléchissaient parfois à la

possibilité de lui proposer d'interrompre sa participation à la recherche. Cette perception d'un génogramme « dangereux » et « traumatique » pour les jeunes ainsi que leur désir de les protéger de ses effets témoigne de leur ambivalence quant aux apports et aux contre-indications qui découlent de l'utilisation du génogramme.

(JUDITH) -C'est un peu traumatisant ce géno-là. Ouais, après qu'on a fait ça, elle a arrêté de fréquenter l'école ici à DLR, elle n'est pas venue pendant 3 semaines, elle a eu toutes sortes de bobos, amygdalite, sa fille a été malade, na-na-na-na... Est revenue à la fin de la semaine passée et aujourd'hui, elle voit un psychologue et MARIE l'accompagne... ma question c'était est-ce qu'on lui demande si elle veut poursuivre où elle est trop fragile cette fille-là pour qu'on poursuivre ça?

À l'inverse, il peut arriver que le génogramme permette la consolidation de certains suivis. Dans ce cas, il semble que la rencontre entre les intervenantes et la jeune, la rencontre entre les intervenantes et l'instrument, et la rencontre entre la jeune et l'instrument soient perçues comme fluides. Respectivement, cela se manifeste par l'investissement d'un travail commun (rencontre intervenante-jeune), un sentiment d'appropriation — par exemple, spontanéité et sentiment de compétence — du génogramme libre accru (rencontre intervenante-instrument) et un investissement du génogramme par les jeunes (rencontre jeune-instrument). En d'autres termes, les intervenantes trouvent plus facile d'utiliser le génogramme et la jeune utilise le génogramme lors des rencontres. La relation n'est pas menacée par le génogramme. Au contraire, la jeune investit le génogramme, les intervenantes ressentent du plaisir et de la surprise, et le génogramme est apprécié en tant qu'instrument et en tant qu'expérience.

(MAUDE) -Moi en passant là, je le trouve super beau son génogramme, j'ai été étonnée de... Moi je m'attendais là, je m'étais fait une idée que ça soit petit, qu'elle n'ait rien à dire, mais mon Dieu que c'était le fun comme première.

(MAUDE) -Ah oui c'était investi. Ouais écoute, c'était : mon Dieu quel bel instrument!

(MARIE) -Une belle expérience pour nous.

Il apparaît ainsi que la relation est davantage vécue ainsi :

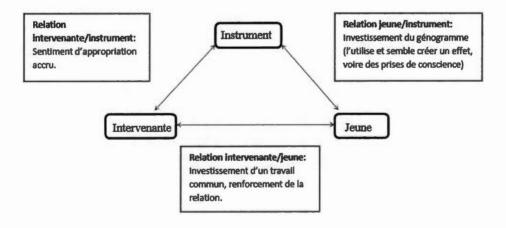


Figure 5.4. Le génogramme comme tiers utile dans la relation

Dans ce contexte, les intervenantes semblent moins enclines à anticiper une position de fermeture chez la jeune et, contrairement au désistement, elles ouvrent la porte à

un génogramme qui peut être utilisé sur plus de 5 rencontres mais aussi, qui pourrait être réinvesti dans un second temps, soit dans leur suivi ou dans le suivi avec un autre professionnel.

(MAUDE) -On a ouvert sur la possibilité que ça peut continuer. On lui a dit « c'est 5 rencontres mais si tu veux continuer au-delà tu continues. » On a même dit que la psychologue pouvait s'en servir.

Dans cet extrait, au lieu d'une rupture, on observe une continuité dans leurs interventions où un « après » est envisagé. Ainsi, il semble que le génogramme soit venu teinter la perception qu'avaient les intervenantes des différentes facettes de la triade intervenante-génogramme-jeune. Tantôt une entrave à la relation et tantôt un tiers favorisant le maintien de celle-ci, le génogramme a acquis des qualités différentes selon les aléas rencontrés lors de la passation auprès des jeunes mères.

5.6.1 Un génogramme vécu avec la jeune ou pour la jeune

Au cours de notre analyse, il semble y avoir eu deux expériences qualitativement différentes en lien avec la passation du génogramme. Dans les termes utilisés par les intervenantes, le génogramme, dans un premier cas, a été vécu pour la jeune et, dans un deuxième, il a été vécu avec la jeune. Nous allons illustrer ces deux expériences et leur impact sur le vécu subjectif des intervenantes dans les deux cas suivants, soit le cas de Sasha et le cas d'Émilie.

Le cas de Sasha: le génogramme vécu pour la jeune

Les intervenantes pensent à Sasha pour la passation du génogramme car son suivi stagne et ne semble pas leur apporter de satisfaction. Elles ont l'impression qu'il ne se passe rien pour Sasha en rencontre et mettent en doute leur réelle utilité dans son parcours. D'autant plus que leurs rencontres avec Sasha ont toujours lieu sous l'œil bienveillant d'une personne proche de celle-ci. Pour simplifier le texte et garder l'anonymat, nous dirons qu'il s'agit de sa tante. Cette tante est vue comme une alliée, soutenant et aidant Sasha dans les tâches quotidiennes, tout en protégeant l'enfant de Sasha qui, sans lui, pourrait vivre certaines carences. De plus, sa tante est aussi appréciée dans son rôle de divertissement, rendant les rencontres plus interactives vu la faible loquacité de Sasha. Les intervenantes nomment dès le début des supervisions la présence de secrets de famille et d'une trop grande présence la tante qui pourrait saper l'autonomie de Sasha. La tante ne fera qu'une seule rencontre du génogramme et elle signifiera aux intervenantes les réticences qu'elle a envers cet instrument, car elle considère que Sasha « parle de sa vie mais elle n'a pas la vérité » (propos rapporté par une intervenante) et que les chercheurs pourraient juger leur situation en lien avec ces informations erronées. Pendant plusieurs mois, les intervenantes ne relèveront aucun commentaire de la part de Sasha sur le génogramme, mais déjà, elles constatent des changements dans le suivi, notamment la présence moins fréquente de la tante mais aussi une reprise de parole de Sasha qui « dégèle ». Dans leurs mots : « il se passait quelque chose de plus que d'habitude. » Un jour, les intervenantes se risquent à reparler du génogramme à Sasha devant la tante. Voici comment les intervenantes rapportent l'événement:

(MAUDE) -Hier, je lui pose la question comme ça [...] je mets ça sur la table « pour le génogramme, où vous en êtes? Est-ce que on demande aux chercheurs de venir finaliser le truc ou on continue? » Et là, grand silence de mort. Sasha sourit un peu dans mon angle mort et que je sens qu'il y a des choses à dire. J'ai la tante en face de moi qui est pleine de tics. Mais vraiment là! Pis qui dit « ouais, j'aimerais ça qu'on en reparle. » Finalement, elle a une réticence face à ça parce que Sasha parle de sa vie mais qu'elle n'a pas la vérité.

(ÉLISE) -Pis que le lab16 va la juger.

(MAUDE) -Et je me souviens que lors du génogramme, il y a eu une obstination là-dessus où la tante se défendait d'être super présente et Sasha nommait que « non, ma mère allait pas si bien que ça. Tu n'étais pas là! » Ça c'était pendant le génogramme et là hier, ça revient sur la table! Quelques mois plus tard, tout ça re-soulève.

(ÉLISE) -On a soulevé: « Sasha dans le fond, tu peux continuer à le faire toute seule. Et la tante si vous êtes occupée, il n'y a pas de problème. »

Suite à cet épisode, les intervenantes parleront de la dynamique du secret de famille qui se dévoile et de la réaction de la tante qui cherche à taire certaines choses. La tante bienveillante semble alors devenir un nœud dans le développement de l'autonomie de Sasha, si bien que les intervenantes affirment ne plus savoir si la tante doit assister aux rencontres. Avec ce changement de perspective du suivi, se discerne aussi un sentiment de fascination et d'engouement marqué lors de la rencontre. Elles nommeront :

-

¹⁶ Le «lab» signifie le laboratoire de recherche, soit les chercheurs.

(ÉLISE) -C'est ça, je n'avais pas vu à quel point... c'est comme si moi je percevais pour la première fois l'idée de l'intergénérationnel. [...] C'est ça! On s'attaque au bateau!

(JUDITH) -Écoute, je trouve ça tellement intéressant ce que ça peut faire même plus tard!

(MAUDE) -Hey moi je suis sortie de là là, elle conduisait pis j'étais là (bruit de quelqu'un dont les paroles se bousculent) « hey ÉLISE, s'cuse-moi! Si je parle trop arrête-moi.» (Imite le même bruit que précédemment) Je me tape sur les nerfs. Ça allait trop vite. (rire général) [...] ... honnêtement, j'ai été pas mal secouée...

(ÉLISE) -Estomaquée.

(MAUDE) -Estomaquée c'est le bon mot. De cette tournure des événements-là.

(ÉLISE) -C'était émotif au bout tout à coup.

(MAUDE) -Pis c'est drôle que je ne me sois jamais attendue à ça parce que justement, dans l'auto, je pense que c'est ça qui faisait que j'étais aussi verbomoteur. [...] C'est pour ça que j'étais un peu sur le choc quand ça s'est passé. Je faisais des liens avec plein d'autres affaires dans le passé. C'est toutes des petits éléments que j'avais...

(ÉLISE) -Ce qui est extraordinaire de cette histoire, c'est que l'histoire finit par nous bousculer nous autres. On s'est fait prendre à notre propre jeu hier. C'est ça qui est fantastique. Comment c'est puissant cet instrument-là! (rire)

Dans cet extrait, les intervenantes abordent les thèmes de la surprise, d'un sens qui prend de l'expansion, ainsi que d'un ordre qui se crée dans le chaos des flashs d'événements disparates. De plus, un engouement et un notable plaisir sont

perceptibles dans le vécu de cet événement. Les pensées qui se bousculent, le sentiment que le concept de l'intergénérationnel s'est incarné dans le réel plutôt que de rester un concept théorique abstrait, en plus du sentiment que le génogramme a un effet puissant après tant de doutes sur la pertinence de celui-ci. Cependant, dans le suivi avec Sasha, au cours de la même rencontre de supervision, un sentiment de tristesse émergera.

(MAUDE) -Là j'ai un flash, empreint un peu de tristesse pis je me dis... mon Dieu mais qu'est-ce que ça a été aussi à notre départ... quand on a vécu ce génogramme-là pour Sasha. Tantôt je parlais de l'amour que Sasha ressent pour nous... pis est-ce que la tante n'a pas dit : « ah ben là, cet instrument-là, je n'ai pas ben ben aimé ça. »

(JUDITH) -Ouais, depuis tout à l'heure je pense à ça. Je me demande jusqu'à quel point la tante n'a pas dit : « ben regarde! Cet instrument-là je n'en veux pu!»

Les intervenantes appréhendent ainsi l'abandon du génogramme, instrument qui semblait bénéfique pour Sasha. Elles appréhendent un retour au statu quo et à l'emprise de la tante. De fait, après quelques rencontres, Sasha ne donnera plus suite au génogramme ni aux rencontres avec les intervenantes, lesquelles resteront avec un doute sur la part jouée par le génogramme dans cet abandon. Les intervenantes évoqueront leur perception de cet abandon dans ce court extrait.

(JUDITH) -[...] Sasha ça faisait longtemps qu'on cherchait un moyen d'aller plus loin avec elle. C'était tout le temps les

mêmes histoires à répétition pis là on a proposé un instrument très concret... pis le lien graduellement s'est effrité...

(MARIE) -Oui je pense que c'était le début de la fin.

(SUPERVISEUR) -Ta conclusion?

(JUDITH) -Ben c'est qu'elle ne voulait juste pas aller là. T'sais, elle était confortable dans le genre de suivi qu'elle avait...

Ainsi, les intervenantes semblent conclure que le changement dans le suivi et dans la routine, bien qu'il ait été fortement désiré afin d'aider Sasha, a en fait une part à jouer dans l'abandon du génogramme et du suivi par cette jeune mère. Bien que le génogramme ne soit pas positionné en instigateur réel de l'abandon, les intervenantes évoquent une tentative de sortir de la répétition qui n'a pas eu les effets désirés. Nous parlons dans ce cas d'un événement vécu seul, car, n'ayant pas le point de vue de Sasha, il semble que le vécu associé à cet événement n'a pas pu être partagé avec celle-ci. Comme elles l'ont nommé, les intervenantes ont ressenti qu'elles ont vécu le génogramme pour Sasha.

Le cas d'Émilie : l'événement vécu avec la jeune

Le suivi avec Émilie est gratifiant pour les intervenantes. Émilie est ouverte aux suggestions des intervenantes et elle est réceptive aux méthodes d'intervention de celles-ci, que ce soit face aux commentaires faits par les intervenantes lors des rencontres de suivi ou à sa participation aux différentes activités proposées par ces dernières (par exemple, le programme relationnel). En fait, les intervenantes décriront

le suivi avec Émilie comme étant d'ores et déjà dans un mouvement d'introspection douloureux, mais qu'Émilie semble bien déterminée à mener à bien. Elle arrive à aborder l'idéalisation de sa mère et, malgré un certain clivage, elle réussit à dépasser ce mouvement afin de considérer la réalité de son vécu, dans toute sa complexité. Elles comparent l'état d'Émilie à un « terreau fertile ». De plus, la personnalité et l'attitude d'Émilie sont agréables, et elles parlent du plaisir et de la facilité qu'elles ont à interagir avec elle. Lors du génogramme, les intervenantes évoquent un moment précis où quelque chose semble avoir été marquant.

(MAUDE) -Elle a regardé son dessin... je me souviendrai toujours quand la première fois qu'elle a fait son truc, pis elle a regardé ça pis vraiment, c'était comme si il y avait eu une apparition... ça en était frissonnant. [...] Hein, le géno là... moi je pense que c'est le plus beau que j'ai fait.

(ÉLISE) -Mais non, c'est ça, avec Émilie c'est que... on voit tout de suite... c'est comme : on a proposé l'instrument pis « foup! » on voit tout se développer autour de ça fait que c'est ça qui est le fun. C'est gratifiant.

Ce moment vécu lors de la passation du génogramme laissera une marque dans le suivi. Notamment lorsque les intervenantes discuteront de la suite de celui-ci.

(MAUDE) -Je pense qu'on est devenues pour vrai très significatives en ce moment. Moi je pensais qu'après le géno, c'était comme un chapitre de fermé avec elle parce qu'elle a les services du CLSC pis la garderie pis tout ça... mais là j'ai un

malaise à fermer ça... Sans compter qu'elle a comme un peu nommé l'importance qu'on avait... dans sa vie parce que quand elle a fait ça... elle a mis notre organisme [sur son génogramme]. [...] Pis un long lien... j'allais dire lien de confiance, mais là je pense qu'on est dans une alliance thérapeutique avec elle. On n'est plus juste dans le lien de confiance.

Encore une fois, si le génogramme a vraiment causé un effet, cela n'est pas apparu clairement, mais il semble y avoir un avant et un après génogramme. Du moins, l'alliance semble plus forte entre les intervenantes et Émilie après la passation. De plus, les termes employés pour décrire l'événement évoquent moins la connaissance ou l'incarnation d'un concept (comme l'intergénérationnel, dans le cas de Sasha), mais davantage l'incarnation d'un fantôme (un secret), d'une prise de conscience frissonnante faite par Émilie et que les intervenantes ont vécu avec elle. Le génogramme, quant à lui, est vécu comme une expérience plaisante qui a demandé moins d'efforts pour les intervenantes. Il est investi d'une valeur positive en étant le plus beau qu'elles aient réalisé. La jeune a utilisé l'instrument sans que ce dernier n'ait été vécu comme menaçant pour le suivi ou la relation avec les intervenantes.

5.6.2 En résumé : un génogramme pour qui?

La différence majeure que nous concevons entre ces expériences est que le génogramme vécu par les intervenantes (ou pour la jeune) a entraîné un bouleversement au niveau de la compréhension de la dynamique familiale de la jeune, et donc, de la meilleure façon de la soutenir. En fait, le bouleversement de l'expérience du suivi semble avoir pris une tournure opposée dans le cas d'Émilie. C'est davantage par la consolidation de la relation avec cette dernière que la passation du génogramme semble

avoir eu un effet. D'ailleurs, l'impact émotionnel de la passation auprès d'Émilie semble avoir été moins marquant que celui de la passation auprès de Sasha (du moins, il a été abordé plus sommairement dans les rencontres de supervision), peut-être parce que la part d'impuissance vécue à la base dans le suivi, et le risque d'abandon de la part de la jeune était moins grand. Cependant, dans les deux cas, il semble que les intervenantes aient ressenti la matérialisation, dans la rencontre, de secrets révélés qui ont été soit affrontés, soit évités. Cela s'est soldé par un vécu affectif puissant qui a mené à la distinction entre un avant et un après génogramme. Dans les deux cas cependant, les intervenantes ne peuvent expliciter concrètement l'effet du génogramme sur la modulation du suivi et ce, malgré leurs tentatives de comprendre la part jouée par le génogramme dans cet effet. Cela fait référence, comme il a été développé plus haut, à la difficulté d'isoler l'effet singulier d'une intervention précise et de considérer un instrument comme « générateur de changement ».

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Nous souhaitons d'abord souligner que le processus d'appropriation d'un nouvel instrument, tel qu'approché par cette recherche, a été soumis à des défis particuliers qui ont pu rendre l'appropriation plus difficile pour les intervenantes. Deux défis majeurs étaient présents. Premièrement, un de ces défis se dévoile par les caractéristiques des jeunes parents (situations de grande précarité, méfiance quant à l'accès à leur monde interne) qui ont pu rendre l'épreuve projective plus ardue. De plus, notons qu'au commencement, les intervenantes ne semblent pas particulièrement informées, tant au plan théorique qu'expérientiel, des impacts complexes qu'induit la situation projective, ce qui a pu accentuer l'anxiété et le sentiment d'impuissance. Ainsi, leur affiliation à d'autres approches que la psychanalyse ou la psychodynamique a pu constituer un défi supplémentaire. Rappelons que notre objectif principal était de comprendre les enjeux psychiques et le vécu affectif propres au processus d'appropriation d'un nouvel instrument – ici le génogramme libre – par des intervenantes. Nous avons proposé quatre questions de recherche.

Premièrement, nous tentions de comprendre quelles sont les représentations par les intervenantes du génogramme libre et comment elles évoluent au fil de l'utilisation de cet instrument (sous-question 1). Nous avons posé l'hypothèse d'une idéalisation et

d'une désidéalisation progressive de l'instrument qui menait parfois les intervenantes à espérer un effet magique du génogramme libre. Les doutes et les craintes créés dans l'utilisation ultérieure de l'instrument démontraient une ambivalence face à ce désir. À partir du désir de protéger les jeunes mères du génogramme et du doute quant à leur capacité de contenir l'effet anticipé (ou espéré et fantasmé), les intervenantes ont graduellement côtoyé la nature d'un génogramme réel et non fantasmé. De la désidéalisation de l'instrument ont émergé des doutes quant l'efficacité de celui-ci et des attaques envers son utilité. Cependant, dans un souci d'en saisir la portée et l'effet, les intervenantes ont persévéré malgré leurs doutes et elles ont jugé difficile, voire même impossible, de saisir les effets de génogramme seul, car il ne peut qu'exister que dans la genèse des interventions déjà mises en place pour la jeune. D'ailleurs, il a été établi qu'elles ont dû composer avec l'appropriation non pas d'un génogramme mais de plusieurs génogrammes.

D'ailleurs, nous pouvons soulever un questionnement quant au degré d'appropriation du génogramme. Cette nouvelle méthode d'intervention a-t-elle finalement été intégrée totalement ou plutôt partiellement? Nous proposons qu'il semble peu probable qu'un instrument projectif soit intégré totalement, c'est-à-dire en adéquation parfaite avec la tradition. Comme Aulagnier (1975) l'a suggéré, une représentation incohérente avec la structure initiale sera clivée ou ignorée ou, préférablement, elle sera remodelée et transformée par l'appareil psychique. Dans le cas de certaines intervenantes, comme il a été mentionné dans nos résultats, certains éléments du génogramme, dont le concept de non-directivité par exemple, ne semble pas avoir fait écho à leur identité professionnelle. Nous pouvons croire que ce positionnement dans l'intervention (la non-directivité) qui est soutenue par le contexte théorique psychanalytique dans lequel a pris forme le génogramme libre ne sera intégré que partiellement ou peut-être même

aucunement à leur pratique car il était trop éloigné de leurs méthodes d'intervention habituelles.

Cela nous amène à réfléchir à la dimension projective de l'instrument, soit à l'espace projectif disponible à la fois pour les jeunes et pour les intervenantes. Dès lors, il apparaît important de considérer qu'un nouvel instrument peut engendrer des émotions perceptibles dans la représentation de l'instrument et dans son utilisation. Il a été observé que, dans l'utilisation du génogramme libre, les intervenantes ont projeté leur compréhension des jeunes, leurs désirs envers ces dernières et le vécu émotionnel déjà présent dans le suivi avant l'implantation du génogramme libre. Encore une fois, cela indique que le génogramme, comme il a été mentionné, s'inscrit dans la genèse des interventions. Nous croyons qu'il est important de faire de la place en supervision aux représentations de l'instrument et à son utilisation, ce qui permettrait l'appropriation de celui-ci en diminuant les angoisses vécues lors des différentes étapes de l'acte. Ainsi, le formateur/superviseur ne saurait se contenter d'évaluer les résultats obtenus (atteinte ou non de certaines compétences et savoir-faire), mais devrait rester vigilant quant à la façon dont les apprenants intègrent un nouvel instrument à leur pratique et à leur identité professionnelle. Il a été rapporté dans le contexte théorique que, selon Kaës (2011), le formateur a peu de contrôle sur ce qui sera appris lors de la formation. Cependant, il semble que le fait de prêter attention aux modulations des représentations de l'instrument puisse permettre d'ouvrir sur le vécu affectif et mettre à jour la source de difficultés dans l'appropriation du nouvel instrument. Cela permet aussi de rester vigilant face aux défis que cette appropriation pose à l'identité professionnelle afin de s'assurer que l'expérience de l'appropriation ne soit pas trop anxiogène. D'ailleurs, il pourrait être intéressant d'investiguer dans une future recherche comment une telle approche serait susceptible de renforcer l'alliance d'apprentissage (Watkins, 2015).

Deuxièmement, nous avons tenté de mieux comprendre en quoi consiste le vécu affectif des intervenantes relativement à l'utilisation du génogramme libre (sous-question 2). Nous avons relevé que les intervenantes ont vécu de l'ambivalence envers l'instrument et leurs compétences professionnelles. Si nous nous référons à ce que Winnicott (1947) avait déjà énoncé sur les affects contre-transférentiels, c'est-à-dire le ressenti d'ambivalence haine et amour envers le patient (dans ce cas-ci le génogramme), il est possible de supposer que le génogramme a permis, dans sa fonction de médiateur, de recueillir certains des affects déjà présents dans le suivi. Ainsi, si des frustrations personnelles sont déjà présentes dans le suivi, il serait probable que ces mêmes frustrations puissent se transposer sur le génogramme (par la représentation que ce dernier est inutile, menaçant, dangereux).

De plus, au cours des passations, elles ont vécu des moments d'espoir et même du plaisir, tout en faisant l'expérience de moments douloureux, de découragement et de remises en question. Les intervenantes ont aussi été ébranlées dans leurs sentiments de continuité identitaire et de sécurité existentielle (Parazelli, 2002): elles ne se reconnaissaient plus dans leur intervention et avaient le sentiment de ne plus être reconnues par les jeunes. De ce fait, bien que les méthodes projectives soient réputées pour générer l'angoisse et activer les mécanismes de défense des patients (Husain, 1994), il semble que ces enjeux ont aussi été présents pour les intervenantes. Cependant, il est à rappeler que le vécu des intervenantes à la passation du génogramme a pu être influencé par leur connaissance limitée du génogramme et des méthodes projectives en début de formation. En conséquence, des mouvements de clivage de l'identité professionnelle (dans la distinction entre psychologue et intervenante, par exemple) et des questionnements sur leur mandat, sur leur rôle mais aussi sur l'importance (et

l'impact) de leurs interventions auprès des jeunes, ont été observés. Cela semble avoir eu des répercussions perceptibles dans la réticence à intégrer certains concepts (comme la non-directivité) et certains savoir-faire (par exemple, la formulation de la consigne initiale). Les intervenantes ont d'ailleurs utilisé un autre mécanisme afin de maintenir cette continuité identitaire, soit la projection dans un futur, sans le tiers-recherche, où le génogramme serait utilisé selon leur propre tradition et créativité. Cette distanciation souhaitée semble établir une différenciation entre soi et l'autre (la recherche) tout en permettant de se projeter dans un temps où l'utilisation du génogramme serait davantage intégrée dans une « routine ». En accord avec Parazelli (2002), il semble que la routine, même si elle est fantasmée dans un après, permette d'établir un sentiment de continuité identitaire qui se traduit par une continuité dans les interventions (dans le vécu des intervenantes, cela a pris la forme d'une impression de fluidité, de spontanéité, dans les interventions). L'assurance que les tensions et angoisses seront maîtrisables en partie, comme démontré dans nos résultats, augmenterait le sentiment d'appropriation de l'instrument. Ce sentiment d'appropriation nous semble indissociable de l'acte-pouvoir tel que proposé par Mendel (1999).

À partir de nos résultats et en concordance avec Mendel (1999) et sa notion d'actepouvoir, il est à penser que le pouvoir d'agir est ressenti lorsqu'il y a des possibilités
de modifier son environnement ou du moins, de ressentir qu'il est possible d'avoir un
impact sur celui-ci. Le fait de détenir une part de pouvoir d'agir sur l'instrument, que
ce soit dans sa définition ou son utilisation, par le biais d'une transgression assumée et
autorisée (d'un tiers ou d'une représentation idéalisée de la passation) pouvait
permettre une diminution des remises en question et des tensions ressenties par les
intervenantes tout en augmentant le sentiment de compétence. Cependant, en plus du
tiers-recherche ou du superviseur, il est apparu que d'autres instances extérieures
pouvaient avoir un impact sur le pouvoir d'agir. Pour les intervenantes, la réaction des

jeunes au génogramme a été cruciale dans le développement du pouvoir d'agir. Lors de la présentation de nos résultats, il a été suggéré que l'investissement ou le désinvestissement du génogramme par les jeunes (en terme physique ou temporel) avait déclenché chez les intervenantes des représentations différentes du génogramme, respectivement où le génogramme devenait un facilitateur de la relation ou une entrave à la relation. Dans le premier cas, la fluidité des actions semble dominer, les actes sont spontanés et les intervenantes ressentent une adéquation entre leurs interventions et leur identité professionnelle (du moins, peu d'interrogations concernent les actions à poser). Cependant, dans le second, il semble que certaines stratégies sont déployées afin de retrouver un pouvoir sur leurs actes (et sortir de l'impuissance) tel que s'accrocher au génogramme physique (surinvestissement du tangible au détriment du processus qui est plus abstrait), tenter de modifier la tradition entourant le génogramme afin de rendre ce dernier moins menaçant et plus attrayant pour les jeunes, utiliser un instrument concurrentiel ou envisager le retour à la routine (soustraire le génogramme de la relation). Ces tentatives, certaines plus fructueuses que d'autres, pourraient témoigner d'une difficulté dans l'appropriation d'un instrument et elles devraient être perceptibles dans les rencontres avec les jeunes parents. Ces considérations permettent selon nous de remettre en perspective certaines actions posées par les apprenants qui, dans les supervisions, pourraient être perçues comme de la réticence au changement ou une rébellion face à la tradition et l'autorité.

Bien que la théorie abordée dans le contexte théorique mette l'emphase sur la souffrance induite par le changement dans le contexte du travail (Dumont, 2005; Lhuilier, 2006; Pastré, 2005), il semble qu'il soit possible de prendre une approche plus optimiste de la nouveauté. En lien avec ceci, comment pouvons-nous penser l'espoir et les émotions positives qui peuvent aussi être générées par l'introduction d'un nouvel instrument ou d'une nouvelle méthode? Est-il possible de percevoir dans ce

changement des opportunités afin de faire renaître l'espoir d'un apport pour soi plutôt que l'impuissance, mettre l'accent sur le pouvoir d'agir au sein de ce changement? À tout le moins, il importe de rappeler que toute mise en tension n'est pas seulement souffrante, elle peut aussi être le moteur d'une créativité dans ce désir de vouloir s'approprier et de s'autoriser une appropriation idiosyncratique de l'instrument. La transgression, bien qu'elle puisse entraîner des tensions psychiques tel que discuté dans nos résultats, semble permettre l'appropriation d'un nouvel instrument et demande une certaine confiance en soi et en ses capacités de gérer l'imprévu. Nous observons que les mouvements de transgression étaient moins présents en début de passation, possiblement car, dans les débuts, la passation était davantage idéalisée et rigide. Cela pourrait être dû au fait que les intervenantes n'avaient pas encore développé un sentiment de compétence suffisant pour permettre de s'autoriser et donc de transgresser. Ainsi, nous pouvons nous demander si toute créativité demande transgression, mais il semble selon nous qu'il serait simpliste de proposer que toute transgression est créative.

Troisièmement, nous avons cherché à cerner comment s'arrime le processus d'appropriation — et le vécu affectif s'y rattachant — sur la perception qu'ont les intervenantes de leurs suivis avec les jeunes mères (sous-question 3). Les intervenantes ont rapidement adopté un « mode génogramme » qui a influencé leur perception du suivi avec les jeunes mères. Ainsi, le génogramme a, à certains moments, été perçu comme un envahisseur, voire une entrave, dans la relation avec la jeune tandis qu'à d'autres moments, il a été considéré comme un facilitateur dans la relation, pouvant renforcer l'alliance de travail. Bien que les intervenantes peinent à isoler l'effet du génogramme dans les modulations du rapport aux jeunes et de l'évolution du suivi, les deux cas rapportés en détail démontrent que quelque chose a été enclenché (ou mis à jour) par l'introduction de génogramme libre.

De prime abord, l'introduction d'un nouvel instrument a ébranlé les méthodes habituelles d'intervention et a généré toute une gamme d'émotions tant positives que négatives. En fait, les intervenantes (comme possiblement tous les intervenants dans un contexte d'implantation d'un nouvel instrument) semblent à l'affût d'une telle occasion d'introduire un nouvel élément dans le suivi afin de débloquer les impasses. Nous avons postulé, chez plusieurs intervenantes, l'importance du désir de sortir de la routine, de déclencher quelque chose de significatif pour la jeune et d'éviter certains obstacles au changement. Le génogramme était donc entrevu comme un moteur, susceptible de moduler plusieurs suivis se déroulant sur le long terme. Selon nous, le désir des intervenantes pourrait correspondre à l'attente « d'un sentiment d'événement ».

Ce terme, « sentiment d'événement », a été élaboré par Boris Cyrulnik (2003) dans Le murmure des fantômes. Dans les mots de l'auteur, « pour éprouver un sentiment d'événement, il faut que quelque chose dans le réel provoque une surprise et une signification qui rendent la chose saillante. Sans surprise, rien n'émergerait du réel. Sans saillance, rien n'arriverait à la conscience. [...] Quand un fait ne s'intègre pas à notre histoire parce qu'il n'a pas de sens, il s'efface » (p. 20). Le sentiment d'événement est quelque chose qui marque, qui crée un avant et un après, tout en permettant une construction de sens autour d'une expérience vécue, grâce à la narration. Bien que Cyrulnik utilise ce terme afin de définir des événements marquants, voire même traumatiques lors de la formation de l'identité d'un individu, il semble que ce concept puisse être transposé à l'expérience des intervenantes dans leur vécu professionnel. Bien que de tels événements ne soient pas si fréquents, ils sont suffisamment marquants pour permettre une redéfinition de la représentation qu'elles ont du génogramme et du suivi avec les jeunes. Cette conception soutient le rôle

essentiel de la supervision afin de soutenir et d'élaborer une narration, d'autoriser une construction de sens autour du sentiment d'événement et de la redéfinition des représentations qui en découlent. Nous distinguons le « sentiment d'événement » des « événements critiques » (Webster et Mertova, 2007, p. 75), tel qu'abordé dans la section de la méthodologie, par l'expérience initiale qu'il suscite. Dans le premier, il s'agit de la surprise tandis que dans le deuxième, la définition met l'emphase sur une conflictualité entre la représentation et l'expérience. Du premier se déploie une compréhension, du deuxième une incapacité à comprendre. Ainsi, le terme de « sentiment d'événement » nous semble plus approprié pour élaborer ce qui suit.

Poursuivons cette réflexion sur l'impact du sentiment d'événement lors de l'appropriation d'un nouvel instrument. Dans leurs mots, les intervenantes font fréquemment référence à des « flashs ». Ils surviennent lors de la narration d'un moment précis et créent une rupture dans le discours, comme si quelque chose tentait d'émerger à la conscience. Près de l'intuition, les flashs semblent marqués par la surprise et par la tentative de former un sens. Toutefois, les flashs constituent des expériences incomplètes du sentiment d'événement, car il ne semble pas y avoir un avant et un après. Parfois, les intervenantes ne réussiront pas à créer de sens auteur de ceux-ci et les flashs vont se transformer en anecdotes, sources de divertissement ou d'illustration d'une situation. À d'autres moments, ils peuvent néanmoins engendrer des mouvements réflexifs afin de soutenir la compréhension de la dynamique psychique de la jeune ou de l'intervenante, ou encore, de la rencontre. Nous nous questionnons sur la mise à profit de ces flashs dans l'intervention, et sur leur possible transformation en sentiment d'événement grâce à leur élaboration dans l'espace de supervision. Les cas d'Émilie et de Sasha semblent avoir créé un avant et un après dans le suivi. Qu'est-ce qui, dans ces cas particuliers, a permis de faire émerger ce

bouleversement heuristique qu'occasionne le sentiment d'événement? Comment la supervision peut-elle soutenir l'attente des flashs, de ces moteurs de l'intervention, et permettre de tolérer leur absence, afin d'éviter que l'instrument ne soit abandonné prématurément ou que les flashs deviennent de simples anecdotes? En effet, d'une part, le sentiment d'événement n'est pas garant de la poursuite du suivi (comme dans le cas de Sasha). D'autre part, la littérature démontre, comme c'est le cas dans cette étude d'ailleurs, que l'attente, la tolérance à l'absence d'événement, est un enjeu majeur de l'intervention auprès de cette population singulière qui consulte essentiellement dans l'urgence, dans l'immédiateté du besoin (Gilbert et al., 2013). Les intervenants sont d'ailleurs régulièrement en posture de relayer le désir de ces jeunes, de vouloir pour eux (Gilbert et Lussier, 2005), ce qui rend difficile l'attente de ces moments-pivots que constituent les flashs, les événements.

Finalement, nous souhaitions élaborer des pistes de réflexion sur les apports de la supervision et l'influence de tiers dans le processus de l'appropriation et le vécu affectif des intervenantes (sous-question 4). Au cours du processus d'appropriation de l'instrument, les intervenantes ont mentionné à maintes reprises l'importance du support et de l'attitude de leur superviseur, ce qui soutient la proposition des certaines études qui suggéraient l'importance de l'espace de supervision comme espace de transition (Lhuillier, 2006; Vansina, 1998). En particulier, nos résultats soutiennent que le « non-jugement » demeure un aspect important dans le processus d'appropriation puisqu'il permet de maintenir « l'alliance d'apprentissage » tel que défini par Watkins (2015).

Par ailleurs, la notion de tiers s'est avérée fondamentale dans la compréhension du sentiment de transgresser les attentes du superviseur et celles imposées par le cadre de la recherche. Une opposition - difficile à atténuer, voire conflictuelle - entre les pratiques d'intervention habituelles des intervenantes et l'approche proposée par le contexte particulier du génogramme libre (d'orientation psychanalytique et systémique) et de la recherche a été relevée. Mieux soutenir la rencontre entre les différentes traditions lors de l'implantation d'un nouvel instrument serait un aspect à considérer, dans la foulée de nos résultats. Afin d'y parvenir, il nous semble essentiel de rappeler que l'attitude de « non-jugement » pourrait avoir permis aux intervenantes d'établir une alliance avec le superviseur et de se poser dans l'espace de transition offert par la supervision. De plus, nous soulignons que, dans l'attitude du superviseur, bien que cela n'ait pas été directement l'objet à l'étude, une position d'ouverture (entendre les critiques faites au génogramme et même quant à certains concepts propres à l'approche du superviseur) et la survivance du superviseur à ces critiques (le superviseur, son identité professionnelle et son approche du génogramme sont restés immuables) pourraient avoir permis aux intervenantes de symboliser l'épreuve de l'appropriation d'un nouvel instrument. Cependant, nous tenons à spécifier qu'il n'a pas suffi au superviseur d'être immuable. Cela fût conjugué à une sensibilité à l'égard de ce qui était apporté en supervision. Cette double position, immuable dans son identité (maintien de l'altérité) tout en étant sensible à l'autre (acceptation de l'autre), nous ramène à « la mère suffisamment bonne » de Winnicott (1956). De ce fait, confrontés aux critiques faites envers le génogramme et l'approche psychanalytique, le superviseur n'est pas entré dans un discours théorique afin de justifier l'instrument ni sa tradition, ce qui n'aurait pas donné les effets escomptés selon nous. Cela nous mène à proposer que, bien qu'une partie de l'apprentissage soit théorique, la connaissance ne suffit pas afin de bien former les apprenants. D'ailleurs, nous soumettons l'idée que la connaissance n'est pas suffisante afin d'obtenir un sentiment d'emprise et favoriser le sentiment de sécurité existentielle, concepts énoncés par Parazelli (2002). Cela pourrait mener à son penchant inverse, soit la dés-appropriation en minant la confiance de

l'apprenant à gérer, une fois rendu dans l'acte, sa capacité à faire face aux imprévus. Par exemple, comme il a été discuté dans les résultats, il a été observé chez les intervenantes dans les débuts de leur expérience avec le génogramme une rigidité quant à une passation idéalisée de l'instrument. En fait, nous proposons une nuance dans l'approche de la connaissance lors de la formation professionnelle. Dans son penchant négatif, elle peut développer des croyances et des projets d'action idéalisés (qui risquent fort bien d'être invalidées par le moment de l'acte et créer une rigidité) ou dans son penchant positif, elle peut devenir un instrument. La différence de position entre les deux est que la première est rigide, stable et tend à le rester alors que la deuxième est malléable et adaptative. En d'autres mots, la connaissance, bien que nécessaire pour initier un mouvement enthousiaste vers l'objet par le désir de savoir (Paveau, 2012), peut en fait affecter négativement ou positivement le vécu affectif relié à l'appropriation d'un nouvel instrument. Cela nous semble un aspect intéressant à considérer lors de la formation des professionnels.

Du reste, le désir de s'autonomiser des tiers (et des traditions qu'ils véhiculent?) se fera sentir, mais toujours empreint d'ambivalence. L'on pourrait croire que cette ambivalence est au cœur de la rencontre souhaitée entre les traditions, afin d'autoriser une appropriation de l'instrument à la fois comme objet étranger (tradition autre), à la fois en résonance avec une partie de soi (tradition propre) — en référence à la notion de réalité partagée (Winnicott, 1975). Dès lors, l'aire intermédiaire, à la fois soi et non soi (Winnicott, 1975), nécessaire à l'appropriation de l'acte serait d'abord créée à même la rencontre entre les intervenantes et l'instrument, en tant qu'espace potentiel nécessaire à une approche créative (Winnicott, 1975), personnalisée puis autonome de

l'intervention appuyée sur le nouvel instrument, le génogramme libre 17. Il est à noter que le mouvement de désidéalisation de l'instrument par les intervenantes, suivi de la persistance de son emploi, pourrait refléter la nécessaire « survivance » de l'objet (Winnicott, 1975) à la destruction fantasmatique par le sujet (ici, les intervenantes), afin que cet objet, l'instrument-génogramme, puisse être utilisé dans la réalité partagée. Encore une fois, l'espace tiers constitué par la supervision apparaît fondamental afin de soutenir la persévérance des intervenantes, dans les moments de désidéalisation, voire même, de déception face à l'instrument et sans doute, une partie d'elles-mêmes. Nous nous questionnons sur le possible lien entre la désidéalisation (et la déception) et le sentiment de transgression que nous avons élaboré dans nos résultats.

À la lumière de nos résultats, nous avons vu que cette transgression s'exprime en regard de soi (perte de ses repères identitaires, imprévu de soi dans l'acte), ou de l'autre (rébellion face aux superviseurs, au cadre de la recherche et à la tradition). Il semble que l'imprévisibilité de l'acte et le non-respect du projet d'action (discutés en supervision par les intervenantes), bien qu'inévitables, soient susceptibles de faire émerger un sentiment de transgression, puisque le fait d'agir oblige à faire des choix rapides et parfois même, à s'opposer à la volonté initiale. Comme l'indique Mendel (1998), cette imprévisibilité pourrait déstabiliser les préconceptions, démentir les représentations et modifier les projets d'action précédemment élaborés, ce qui demande une adaptation rapide à l'événement qui se déroule. L'imprévisibilité nous semble être une source de désidéalisation et d'un vécu affectif particulier, tel que proposé dans nos résultats. Il avait été alors suggéré que, lorsque la désidéalisation était plus présente

¹⁷ Cette hypothèse nous semble compléter la perception de l'espace potentiel en tant que lieu d'élaboration inhérent à la supervision (Lhuillier, 2006; Vansina, 1998).

chez les intervenantes, un désir de moduler le génogramme (de le transformer dans sa nature et son utilisation) était davantage présent. Nous relions cela au désir de faire sien (s'approprier), de rendre conforme à notre structure initiale (avant la rencontre avec l'objet) si nous empruntons les termes d'Aulagnier (1975) et ce, afin de rétablir une position plus confortable et moins discordante. Cette réaction semble enclenchée lorsque la distance entre soi et l'autre devient évidente et que la désidéalisation s'installe. Cependant, ce désir de retrouver une position confortable par le mouvement de l'appropriation résulte en une acceptation (impulsivité ou sentiment de spontanéité) ou une inhibition (paralysie ou intellectualisation) de l'acte transgressif, ce dernier étant soumis à l'influence du sentiment de transgression, plus surmoïque. Cette conceptualisation nous amène à ceci. Qu'en est-il de ce désir d'agir qui, malgré les difficultés rencontrées dans l'acte, semble pousser l'individu à persévérer? À l'instar du désir de savoir proposé par Paveau (2012) et du plaisir cognitif qui peut en résulter, existe-t-il un versant relatif à l'action que l'on pourrait nommer le désir d'agir? Nous croyons que ce désir d'agir pourrait ainsi permettre à l'instrument de survivre aux attaques et serait à l'origine de la persévérance des intervenantes dans leur apprentissage au lieu d'abandonner ce dernier. De ce fait, il serait intéressant de comprendre davantage le vécu affectif survenu lors d'imprévus et plus précisément, comment un individu développe un désir d'agir, c'est-à-dire ce qui pousse un individu dans un mouvement physique vers le monde extérieur afin d'obtenir une satisfaction, malgré les difficultés encourues. Pourquoi, malgré l'impuissance et le déplaisir, ce désir d'agir persiste-t-il et comment le soutenir afin de favoriser la persévérance et minimiser les contrecoups de cette impuissance? Les réponses à ces questions seraient essentielles pour soutenir l'appropriation d'un nouvel instrument, en tenant compte des aléas du vécu affectif qui risquent de contrer cette appropriation et d'entraver son utilisation.

· CONCLUSION

En résumé, notre recherche a tenté de répondre à des questionnements soulevés par l'équipe de chercheurs impliqués dans la recherche-action du GRIJA qui portait sur le processus d'implantation du génogramme libre dans la pratique d'intervenantes travaillant dans un organisme communautaire. Plus précisément, ces questionnements portaient sur le vécu affectif complexe qui se déployait chez les intervenantes dans leur contexte de formation. Par l'utilisation d'une méthodologie prônant une démarche qualitative de type compréhensive, nous avons analysé le discours des intervenantes sur le génogramme afin de mettre en exergue différents éléments qui étaient susceptible d'affecter ou d'être affecter par l'appropriation d'un nouvel instrument et ce, tout en tentant de conserver la complexité de la chronologique des passations du génogramme. Ces éléments avaient été identifiés lors de notre contexte théorique et ils étaient au nombre de quatre. Premièrement, nous nous sommes concentrés sur les représentations qu'ont les intervenantes du génogramme. Deuxièmement, nous avons porté notre attention sur le vécu affectif et les mécanismes de défense lors de la confrontation à un nouvel instrument. Troisièmement, nous avons proposé des considérations quant à la présence et la place du tiers (superviseur) dans l'accompagnement professionnel. Finalement, nous nous sommes intéressés aux éléments touchant à la représentation de soi, du vécu professionnel et de l'identité professionnelle des intervenantes tout au long de leur processus d'appropriation du génogramme libre.

Nous avons soulevé par nos résultats que l'appropriation d'un nouvel instrument touche à plusieurs sphères du vécu des intervenantes. Que ce soit leur identité professionnelle, leur perception de certains suivis ou la représentation du génogramme qui se modulait au fil des interventions, nous retenons que l'appropriation d'un nouvel instrument demeure un processus parfois douloureux, parfois rempli d'espoir et de plaisir. L'ambivalence demeure tout au long de ce processus.

Certains mécanismes de défense ont aussi été répertoriés tel que la modulation de l'utilisation de l'instrument, la concurrence entre les divers instruments (abandon du génogramme), s'accrocher au génogramme physique (plutôt que d'investir le processus avec les jeunes parents) ainsi que le clivage des identités professionnelles. Ces mécanismes de défense servaient à rétablir un certain climat plus harmonieux et à retrouver un pouvoir d'agir suite aux tensions provoquées par un génogramme vécu comme anxiogène ou comme une entrave à la relation avec la jeune mère. De plus, nous avons soumis l'idée que l'espace de transition (supervision) soutenu par le superviseur était essentiel afin de permettre de permettre d'exprimer les difficultés et l'attitude de « non-jugement » du superviseur permet d'amenuiser les tensions inhérentes au processus d'appropriation.

Notre recherche a toutefois certaines limites. Ainsi, il est difficile de savoir si les résultats obtenus concernant le vécu affectif sont transférables au domaine de la relation d'aide en général ou s'ils témoignent exclusivement de l'expérience singulière des intervenantes qui œuvrent auprès d'une clientèle en difficulté (concomitance de différents éléments tel que l'instabilité résidentielle et relationnelle, la prostitution, la précarité économique, la violence conjugale, la toxicomanie, etc.). De plus, la nature de la recherche-action de laquelle est issue notre recherche a pu influencer l'expérience et le vécu des intervenantes. Comme l'un de nos collègues l'a mentionné dans une

recherche connexe à la nôtre, des résistances ont pu émerger, puisque « la rechercheaction relève d'une forme d'intrusion, amenant le terrain à produire des changements dans les pratiques et les façons de percevoir qui constituaient auparavant les repères et les modalités de fonctionnement individuels et collectifs » (Lafortune et Gilbert, 2016, p. 10).

Par ailleurs, nous entendons de plus en plus parler dans les médias des conditions anxiogènes et de détresse psychologique dans les contextes d'apprentissage, allant jusqu'à de l'épuisement, des cas de suicides ou d'individus abandonnant leur formation. D'ailleurs, une étude réalisée en 2004 (Adlaf, Demers et Gliksman, p. 67) auprès de 6200 étudiants canadiens de 1^{er} cycle universitaire a démontré que 29.2% des étudiants éprouveraient un niveau de détresse psychologique élevé et 11% aurait eu des idées suicidaires. Nous croyons que cette recherche apporte des éléments de réflexion sur l'importance de s'attarder à ces phénomènes et de mieux comprendre comment un nouvel apprentissage peut affecter l'équilibre psychique des apprenants. En soulignant l'étendue du vécu affectif des intervenantes, aux différents temps de l'appropriation d'un nouvel instrument, notre recherche démontre la nécessité de bien soutenir les professionnels et les futurs professionnels dans ces moments de fragilisation que constitue l'apprentissage de nouveaux savoir-faire. Notamment, la nécessité d'espaces tiers, tels que les supervisions, en tant que lieu d'élaboration du vécu, pourrait permettre que des expériences difficiles (parfois même, traumatiques) n'affectent pas leur pratique future. Ces espaces pourraient même permettre l'enrichissement de leur pratique.

Nos résultats suggèrent qu'il est pertinent de s'attarder aux enjeux psychiques (vécu affectif et processus d'appropriation) de l'apprentissage d'un nouvel instrument et ce, dans le but de mieux outiller les apprenants de même que les formateurs. Il a été observé combien l'espace de supervision était crucial afin de soutenir l'appropriation d'un instrument et de contenir les remous émotifs que cela soulève. La fonction « contenante » de la supervision permet la mentalisation et donc, de donner un sens à ces remous. Notre recherche démontre que le cadre de la formation doit être pensé afin d'éviter que le changement soit vécu comme un traumatisme. L'apport de cette recherche tient aussi dans les ébauches de réflexion quant à certains concepts qui mériteraient d'être plus amplement étudiés tel que le sentiment d'événement et le désir d'agir.

Ainsi, dans de futures recherches, il nous semble intéressant de pousser la compréhension d'une approche clinique de l'accompagnement professionnel par le biais de l'instrument en observant comment l'acquisition d'un savoir-faire, médiatisé par un instrument, permet d'enrichir la formation des apprenants. Il pourrait être possible de tenter une approche de l'acte médiatisé par un instrument dans le contexte du travail avec les théories déjà existantes concernant la médiation thérapeutique. Ainsi, il serait intéressant de mieux définir en quoi ces deux situations se ressemblent et se distinguent. Sans que la formation ne relève de la thérapie, il semble que ces situations s'appuient sur l'objet externe malléable qui permet un questionnement sur « la place, la fonction et la valeur psychique des objets externes dans le travail clinique mais aussi dans le développement psychique des individus. » (Quélin Giruox, 2003, p.41) De plus, il serait envisageable de poursuivre la réflexion quant à la place que l'intuition et les anecdotes peuvent détenir dans le possible déploiement d'un sentiment d'événement et s'il est possible de favoriser la transformation de ces premiers en ce dernier. Surtout, il pourrait être souhaitable de mieux comprendre ce que nous avons appelé le désir d'agir

qui pourrait se refléter dans la persévérance de l'action malgré le déplaisir. Il serait utile de mieux comprendre ce désir, ce qui le motive (comment susciter le plaisir et les émotions positives) et le maintien, afin de soutenir les apprenants dans une position active quant à leur apprentissage et non inhibée.

ANNEXE A

EXTRAIT DE LA GRILLE D'ANALYSE CONCEPTUELLE

Récurrence des thèmes	GM	Thèmes et catégories	Thèmes et catégories	Thèmes et catégories	vecu/rapport à soi	Définition	Extraits pertinents
21 février 2011	Indiff érenc lé	Contre indication ou indication du génogramme	Début de suivi				
3 février 2011		Supervision/cad re de la recherche					
4 avril 2012			Faire des gaffes			S'automiser peut amener la crainte de faire des gaffes qui doit être surmontée.	[INT-Ju] -Ça a été 5 longues semaines d'absence! (rire général) Où on disait qu'on a fait plein de gaffes. [] (détour sur un cadeau) euh c'est un peu loin (INT-M) -le suis un peu pes là ce martin. (INT-Ju) -le pense que vous aviez fini GMS-N
							[INT-M] —C'est vrai on ne se voit plus souvent comme avant. (INT-M) —Il y a plein de géno qui vont être finis encore une fois. Je te dis qu'il y a du monde qui vont mai aller (INT-M) —Écoute je ne suis pas sûr d'être blen
13 février 2013	GM7	Représentation du génogramme	Présentation du génogramme à la mère				
13 février 2013		Représentation du sulvi	Impasse	Déversement			
13 février 2013				Du superficiel			(INT-Ju)—Et quand tu la regardes avec ses enfants, elle a l'air d'une mère attentionnée, qui prand le tamps. Mais encore là Bast savoir que c'est une game qu'elle nous joue ou pes, mais je la trouve très adéquette quand on est là.
13 février 2013				Un « je-sais- tout »		Même si cela semble une blague, il semble que beaucoup de sujets sont fermés. Ce « je-saistout » est gratifiant pour le	(INT-Ju)—Ouals, elle ne faisait aucun lift mais là elle s'en va reconduire les 3 à tous les matins, mais ça a peut-être changé. Ça aussi c'est un sujet totcher entre elle et moi. La cigarette, les enfants finalement il ne me reste plus de sujets de conversation. (INT-Jo)—Une chance que tu as le génogramme! (rire) (INT-M)—Et INT-S. [] (INT-Ju)—I'veis m'en décrocher la mâchoire on est sur les ondes heln ce n'est pas ma préférée. (INT-Jo)—Sur les ondes, (rire) (INT-S)—Cest difficile d'intervenir. Elle sait toute quand ça fait son affaire. Pis elle n'est pas ouverte à ce que nous on l'amène à faire des liens.

ANNEXE B

EXEMPLE DE FICHE DE SYNTHÈSE

	Fiche synthèse (supervision)
Derte :	_
1.Événements-clés rapportés pa	or les intervenantes
Évenement 1	
Quel parent est impliqué? GM	ou conjoint
Événement 2	·
Quel parent est impliqué? GM	ou conjoint
Événement 3 Quel parent est impliqué? GM_	ou conjoint
	és par les intervenantes et stratégles utilisées pour pallier c ersonnelles ou reliées au travail)
dernieres. (Quelles soient pi	ersonnelles ou renees au travaily

etc...), sur leur représentation du génogramme ou sur le contact avec le jeune .

1.3 Évalu	ation personnelle des intervenantes de leur acte
2.Thèmes	s ou questions importantes soulevés par les intervenantes
Préparati 1.Conclus lieu)	ion sions tirées par les intervenantes sur comment agir dans la prochaîne rencontre (s'il y a
_	
2.Aspect	affectif relié à la préparation de la future rencontre (désir, anticipation)
3. Pis	tes proposées pour la prochaine rencontre (Superviseur ou collègue)

ANNEXE C

EXTRAIT DU CANEVAS POUR L'ANALYSE CHRONOLOGIQUE

Chronowgie	
BLOC 1	
Supervision 3 février 2011	
Supervision 21 fevrier 2011	
GM1 première rencontre (8 mars 2011): p.2 à 28	
BLOC 2	
Supervision 9 mars 2011	36
Supervision 17 mars 2011	78
BLOC 3	
Supervision 31 mars 2011	
GM1 troisième rencontre (12 avril 2011): p.48 à 66	
BLOC 4	
Supervision 14 avril 2011	
BLOC 5	
Supervision 28 avril 2011	
Supervision 10 mai 2011	
Supervision 26 mai 2011	
Supervision 9 juin 2011	
Supervision 16 juin 2011	
Supervision 30 juin 2011	
Supervision 25 août 2011	
Supervision 6 octobre 2011	
Supervision 16 novembre 2011	
Supervision 7 décembre 2011 (sens de la consigne)	
Supervision 7 décembre 2011 (refaire le géno)	
Supervision 11 jenvier 2012	249
Supervision 24 janvier 2012GM4 Première entrevue (31 janvier 2012); p. 1 à 46	
BLOC 6	
Supervision 8 février 2012	281

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (JEUNES PARENTS)

WAOU

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (jeunes parents)

«Projet pilote d'implantation et d'évaluation qualitative d'une stratégie d'intervention thérapeutique novatrice auprès des jeunes parents en difficulté : perspective générationnelle»

TOENTIFICATION

able du projet : Responsable au preper : Sophie Gilbert Département de psychologie, Université du Québec à Montréal C.P. 8888, Succ. Centre-ville Hontréal (Québec)

Adresse courriel: gilbert.sophie@uqam.ca

Membres de l'équipe : Véronique Lussier (co-chercheure, professeure au département de psychologie de l'UQAM) Diane Aubin (collaboratrice, psychologue à Dans la rue) Daniel Puskas (collaborateur, psychoéducateur, Institut universitaire du centre jeunesse de Devid Lafortune (assistant de recherche, doctorant en psychologie)
Geneviève Lavallée (assistante de recherche, doctorante en psychologie)

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à implanter, décrire et évaluer une nouvelle modalité d'intervention – basée sur la passation d'un génogramme (représentation graphique de la famille sur au moins 3 générations) – auprès de jeunes parents en difficulté fréquentant

Ce projet de recherche reçoit l'apput financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

PROCÉDURE(S)

- Votre participation consiste à accepter l'enregistrement audionumérique

 des rencontres exploratoires (centrées sur la passation d'un génogramme) menées par
 des intervenantes du Service à la famille de Dans la rue, dans les locaux de l'organisme.
 - De rencontres entre votre intervenante et les collaborateurs de la recherche Diane Aubin (psychologue) et Daniel Pusitas (psychoéducateur) afin de discuter régulièrement
 - Aubin (psychologue) et Daniel Pulsica (psychologue) ann de discuser regulierement de l'intervention qui vous sera proposée.

 D'une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre expérience de cas rencontres. Cette entrevue prendra environ 1 heure à 1h30 de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'interviewer (assistant de recherche).

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 4441 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES:

36	reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et
consens volontairement à participer	à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'assistant
de recherche a répondu à mes	questions de manière satisfalsante et que j'ai disposé
suffisamment de temps pour réflé	échir à ma décision de participer. Je comprends que ma
participation à cette recherche est	totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout
temps, sans pénalité d'aucune forr responsable du projet.	me, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Date:

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'assistant de recherche.

Votre participation consiste aussi à autoriser la photographie, après chaque rencontre, du génogramme.

La transcription des enregistrements sur support informatique ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES of RISQUES

Votre participation contribuera à l'implantation d'une intervention novatrice auprès des jeunes parents en difficulté, de même qu'à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la problématique « générationnelle » (transmission et répétition entre les générations) des jeunes parents en difficulté.

Votre participation à cette recherche comporte un certain risque d'inconfort. L'abord de certains thèmes au cours des rencontres exploratoires de même qu'au moment de l'entrevue individuelle pourrait raviver des émotions désagréables liées à votre histoire, votre expérience actuelle de parent, ou encore, aux questionnements engendrés par les rencontres exploratoires. Toutefois, vous demeurez libre de ne pas aborder des questions que vous estimez embarrassantes sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation ou de questions soulevées par la participation à ces rencontres. Il est de la responsabilité : a) des intervenants de suspendre ou de mettre fin à la pessation du génogramme et des rencontres qui s'y rattachent s'ils estiment que votre bien-être est menacé, et b) de l'interviewer de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

COMPTDENTIAL TIÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements et au contenu de leur transcription. Le matériel de recherche (enregistrement audionumériques et transcriptions; photographies du génogramme) sera conservé sous clé dans le laboratoire du groupe de recherche, le formulaire de consentement sera conservé séparément sous clé au bureau de la chercheure responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements audionumériques, les photographies des génogrammes, ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu que vous recevrez une somme de 20\$ à titre de compensation pour les frais encourus par votre participation à l'entrevue prévue à la fin des rencontres exploratoires.

BIBLIOGRAPHIE

- Adlaf, E. M., Demers, A., et Gliksman, L. (2004) Enquête sur les campus canadiens, Toronto, Repéré à : https://www.camh.ca/en/research/research_areas/institute-mh-policy-research/Documents/CCS_2004_report_french.pdf
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques, Santé mentale au Québec, Volume 29, Numéro 1, p. 243-260. Repéré à https://www.erudit.org/revue/smq/2004/v29/n1/008833ar.html
- Alter, N. (2003) Mouvement et dyschronies dans les organisations, L'Année sociologique, vol.53, n°2, p.489-514.
- Aulagnier, P. (1975). La violence de l'interprétation, Presse universitaire de France, Paris.
- Beillerot, J. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir, L'Harmattan, Paris.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur, Éducation et francophonie, vol. 40, numéro 1, p. 56-75.
- Béja, V. (2005). Identité-ipséité : le changement en thérapie, Gestalt, volume 2, numéro 29, p.165-175.
- Bernèche, R. et Plante, P. (2009). L'art-thérapie : un espace favorable à la résurgence du potentiel créateur, Revue québécoise de psychologie, vol. 30, numéro 3, p. 11-28.
- Bourgeois, L. (2016) Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action, Dans I. Carignan, M-C. Beaudry & F. Larose, (éds.), La recherche-action et la

- recherche-développement au service de la littératie, Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke
- Buirski, P. et Haglund, P. (2001). Making sense together: The intersubjective approach to psychotherapy, Jason Aronson, Northvale: NJ.
- Chabert, C. (2014). Les méthodes projectives en psychopathologie clinique : développements, confirmations, contradictions, Psychologie clinique et projective, volume 1, numéro 20, p. 59-78.
- Clark, A.J. (1995). Projective techniques in the counseling process, Journal of counseling & development, vol.73, p.311-316.
- Clot, Y, et Lhuilier, D. (2010). Travail et santé: ouverture clinique, Édition Érès, Toulouse.
- Cyrulnik, B. (2003). Le murmure des fantômes, Édition Odile Jacob, France.
- Descombes, V. (1991). Le pouvoir d'être soi. Paul Ricoeur. Soi-même comme un autre, Critique, volume 47, numéro 529, p.545-576. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/descombes_vincent/pouvoir_etre_soi_ricoeur/pouvoir_etre_soi_ricoeur.html
- Dumond, J.-P. (2005). Sans licenciements, pourquoi les restructurations sont-elles encore brutales? Psychologie du travail et des organisations, volume 11, 241-255
- Friedman, S. M. et Gelso, C. J. (2000), The development of the Inventory f countertransference behavior, Journal of clinical psychology, volume 56, n°9, p.1221-1235.
- Freud, S. (1989). Trois essais sur la théorie sexuelle, Paris, Gallimard.
- Gilbert, S. et Lussier, V. (2005) L'aide en itinérance : l'interface de deux souffrances, Revue québécoise de psychologie, volume 26, n°2, p.129-150.
- Gilbert, S. et Lussier, V. (2006) Les paradoxes de la relation d'aide établie avec les jeunes itinérants, Revue canadienne de politique sociale, n°58, p84-99.

- Gilbert, S. et Lussier, V. (2007) Déjouer l'impasse du lien et de la parole : D'autres repères pour l'aide en itinérance, Nouvelles pratiques sociales, vol. 20, n°1, p.128-150.
- Gilbert, S. et Lussier, V. (2013). Le génogramme libre au service de l'élaboration auprès de jeunes parents à risque de maltraitance envers leur enfant, Le Divan familial, Volume 2, Numéro 31, p. 195-209
- Gilbert S., Lafortune D., Charland S., Lapointe S., Lussier V. (2013). Une intervention singulière et spécialisée auprès des jeunes parents en difficulté; le service à la famille de l'organisme communautaire montréalais Dans la rue, Montréal, GRIJA.
- Hatchuel, F. (2007). Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir, La découverte, Paris.
- Husain, O. (1994). Réflexions sur la convergence projective des techniques de l'examen psychologique. In: Bulletin de la Société française du Rorschach et des méthodes projectives, numéro 38, p. 91-106
- Juan, S. (2015). Le concept de la routine dans la socio-anthropologie de la vie quotidienne, Espace, populations, société, [En ligne] Repéré à http://eps.revues.org/5935
- Kaës, R. (2011). Le travail psychique de la formation: Entre aliénation et transformation, Dunod, France.
- Laflèche, S. et Puskas, D. (1995). Génogramme : dessins d'une parole occultée. Filigrane, 4, 60-71.
- Lafortune, D et Gilbert, S. (2016). Processus de construction et d'appropriation des savoirs en recherches collaboratives : soutenir l'intervention auprès des parents en difficultés, Recherches qualitatives, hors-série, numéro 20, p.1 à 15.
- Laplanche J. et Pontalis, J.-B. (1967). Vocabulaire de la psychanalyse, Quadridge/Puf, France.
- Lhuilier, D. (2006). Clinique du travail : enjeux et pratiques, Pratiques psychologiques volume 12, 205–219

- Lhuilier, D et Amado, G. (2012). Souffrance au travail et clinique de l'intervention. Présentation, Bulletin de psychologie, volume 3, Numéro 519, p. 211 à 215.
- Libois, J. (2013). La part sensible de l'acte : présence au quotidien en éducation sociale, Genève : Edition IES.
- Liddle, B. J. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat, Counselor education and supervision, volume 26, numéro 2, p. 117 à 127.
- Martín Cabré, L.J. et Michaud, H. (2012). La contribution de Ferenczi au concept de contre-transfert, Revue française de psychosomatique, volume 2, numéro 42, p. 73-88.
- May, R. (1981). Man's search for himself, W. W. Norton et company, Londres
- Mendel, G. (1998). L'acte est une aventure, Découverte, Paris
- Mendel, G. (1999). Le vouloir de création, De l'Aube, Paris
- Miles, M.B. et Huberman, M.A.(2003). Analyse des données qualitatives, [traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal; révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol] (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). Formes et formations du rapport au savoir, L'Harmattan, Paris.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris : Armand Colin.
- Parazelli, M. (2002). La rue attractive : parcours et pratique identitaire des jeunes de la rue, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Pastré, P. (2005). Dynamique et métamorphose des compétences professionnelles, Psychologie du travail et des organisations, volume 11, p. 73 à 87
- Paveau, M-A. (2012). Désir épistémologique et émotion scientifique, pour La pensée du discours, Vases communicants de janvier 2012, repéré à https://infusoir.hypotheses.org/2182.

- Perron, R. (2005). Acte ; action. Dans De Mijolla, Golse, de Mijolla-Mellor et Perron Dictionnaire international de la psychanalyse, 2 volumes, Hachette, Paris.
- Ponterotto, J.G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science, Journal of counseling psychology, vol. 52, numéro 2, p.126 à 136.
- Quélin-Giroux, D. (2003). De l'objet à la médiation, Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, numéro 2, p. 29-39.
- Rabardel P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir, in Philippe Lorino et Régine Teulier Entre connaissance et organisation : l'activité collective, La Découverte « Recherches », p. 251-265.
- Tuil, S. (2005). De l'emploi du génogramme libre en entretiens familiaux à visée thérapeutique. Dialogue, 168(2), 115-133.
- Vansina, L. S. (1998). The Individual in Organizations: Rediscovered or Lost Forever?, European Journal of Work and Organizational Psychology, 7:3, 265-282
- Vattimo, G., Di Luciano, A. et Alberigo, G. (2002). Encyclopédie de la philosophie, Italie, Garzantie.
- Waiswol, N (1995). Projective techniques as psychotherapy, American journal of psychotherapy, vol. 49, Numéro 2, p.244-259.
- Watkins, C. E. (1996). On demoralization and awe in supervision, The clinical supervisor, vol. 14, Numéro 1, p.139 à 148.
- Watkins, C. E. (2015). The learning alliance in psychoanalytic supervision: A fifty-year retrospective and prospective, Psychoanalytic psychology, vol. 32, Numéro 3, p.451 à 481.
- Webster, L. et Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching, pp.71-87. New York, Routledge.

- Winnicott, D. W. (1941). L'observation des jeunes enfants dans une situation établie dans De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Gallimard.
- Winnicott, D.W., (1947), La haine dans le contre-transfert, dans De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot.
- Winnicott, D.W., (1956), La préoccupation maternelle primaire, dans De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot.
- Winnicott, D. W. (1975). Jeu et réalité, Paris, Gallimard.