

Université de Montréal

**L'agent de liaison interculturel :  
sa place dans la dynamique entre les écoles, la Direction de  
la protection de la jeunesse et les familles issues de la  
diversité culturelle dans des situations à risque de  
compromission**

par Camille Morin

École de psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès science (M.Sc.)  
en psychoéducation  
option mémoire et stage

avril 2020

© Camille Morin, 2020

Université de Montréal  
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé :  
L'agent de liaison interculturel :  
sa place dans la dynamique entre les écoles, la Direction de la protection de la jeunesse et les  
familles issues de la diversité culturelle dans des situations à risque de compromission

présenté par :  
Camille Morin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sarah Fraser  
présidente-rapporteuse

Sarah Dufour  
directrice de recherche

Isabelle Archambault  
Codirectrice

Josée Charette  
examinatrice externe

## Résumé

L'agent de liaison interculturel est un intervenant communautaire qui joue le rôle de pivot et permet l'arrimage de différents services adaptés et nécessaires aux besoins des familles issues de la diversité culturelle auprès desquelles il travaille. Il constitue donc pour elles un acteur significatif. La présente recherche vise à mieux comprendre la place que peut prendre cet acteur dans la dynamique qui existe entre les écoles, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) et les familles issues de la diversité pour des cas où l'éventualité du signalement d'un enfant est soulevée. Pour se faire, dix entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de douze agents de liaison interculturels afin d'explorer leur point de vue sur les rôles qu'ils tiennent, les conditions affectant la portée de leurs actions ainsi que sur les liens qui se dessinent dans la dynamique entre les différents acteurs d'intérêt. Les verbatims ont été soumis à une analyse thématique validée par un second analyste. Les résultats ont permis de décrire huit rôles tenus par l'agent de liaison dans le cadre de son travail, que ce soit par des actions directes auprès des familles, des actions auprès des collaborateurs ou encore des interventions où un risque de compromission est soulevé pour un enfant. Ces rôles sont influencés par un ensemble de conditions systémiques pouvant avoir une influence favorable ou non sur le travail de l'agent de liaison interculturel, comme les rapports de pouvoir entre les institutions et les organismes communautaires, par exemple. En effet, bien que différentes tentatives de collaboration soient mises de l'avant dans les relations de travail avec les écoles, les résultats suggèrent que la place de l'agent de liaison n'est pas toujours reconnue à valeur égale, notamment dans les liens établis avec la DPJ. Cette recherche apporte ainsi un éclairage théorique et pratique sur divers aspects nécessaires au travail inter organisations en vue de l'établissement d'une réelle collaboration entre l'agent de liaison, les écoles et la DPJ et soulève l'importance d'une pratique plus sensible aux aspects culturels dans l'intervention auprès des familles dont les enfants sont plus susceptibles de faire l'objet d'un signalement à la DPJ.

**Mots-clés :** Enfants, diversité culturelle, compromission, collaboration, communautaire, familles, écoles, protection de la jeunesse, signalements.

## **Abstract**

The multicultural agent is a community worker who works with families from a variety of cultural backgrounds. Sensitive to these families' needs, the agent aims to provide them with culturally adapted interventions. As such, the agent quickly becomes a reference for these culturally diverse families. The objective of this qualitative research is to better understand the experience and perceptions of community workers with regard to their roles, the variety of conditions that affect their work, their relationships, and the dynamics between themselves and their external partners, such as schools and child protective services (CPS), more specifically when the security or development of a child is potentially compromised. Ten semi-directed interviews with twelve participants were conducted. The verbatim were thereafter submitted to a descriptive content analysis validated by a second analyst. Results highlighted eight different roles held by the multicultural agent. Some of these roles are enacted directly with families, other roles relate to interactions with partners, and two of them refer to interventions when doubts arise concerning the security or development of a child. These roles take place in organizations and with partners, each of which holds a certain dynamic that influence the experiences of the agents. These same dynamics are themselves influenced by a variety of systemic factors. Indeed, there are certain conditions that can benefit or compromise the scope of their work. Inequal power held by the different partners often represents an obstacle in agents' relationships with large institutions. Even though attempts are made to develop real partnerships with schools, the multicultural agent's place is not yet fully recognized by CPS. This study brings knowledge on some aspects of inter organisational work that is to be considered in order to create a fully functioning partnership between multicultural agents, schools, and protection services. It also enlightens the need to better adapt the interventions for families from cultural diversity facing a possible report to CPS.

**Keywords** : Children, cultural diversity, collaboration, community, families, schools, youth protection, reports.

# Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Liste des sigles.....	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique.....	4
Collaborer dans des situations à risque de signalement : concepts-clés.....	4
La collaboration intersectorielle pour prévenir la maltraitance en contexte de diversité.....	7
Collaboration école, DPJ, et familles issues de la diversité culturelle : état des lieux.....	10
Défis des liens école-parents issus de la diversité culturelle.....	10
Défis des liens DPJ-parents issus de la diversité culturelle.....	13
Les facilitateurs des liens de collaboration.....	16
L’agent de liaison au cœur de la collaboration école, DPJ et familles issues de la diversité ? .....	17
Questions de recherche.....	20
Chapitre 2 : Méthode.....	21
Contexte et choix du devis.....	21
Participants et procédures de recrutement.....	22
Déroutement et protocole d’entrevue.....	24
Analyses.....	25
Biais.....	27
Éthique.....	28
Chapitre 3 : Résultats.....	29
Rôles.....	30
Niveau I : liens directs avec la famille.....	31
Niveau II : liens avec les collaborateurs externes.....	34

Niveau III : liens d'exception .....	38
Conditions .....	42
Conditions individuelles .....	44
Conditions structurelles .....	45
Conditions relationnelles .....	47
Conditions environnementales.....	49
Conditions organisationnelles/sociétales .....	51
Dynamique.....	52
Chapitre 4 : Discussion .....	55
Sommaire des résultats .....	55
Collaboration.....	57
Rapports de pouvoir.....	60
Le leadership comme piste de solution ? .....	62
Implication pour la recherche et la pratique .....	65
Limites de la recherche .....	67
Conclusion .....	68
Bibliographie.....	i
Annexe A – Canevas d'entrevue.....	viii
Annexe B – Questionnaire socio-démographique .....	xvi

## Liste des tableaux

Tableau I. Description des participants.....	23
--	----

## Liste des figures

<i>Figure 1. Les conditions systémiques entourant la dynamique relationnelle de l'agent de liaison avec les familles, les écoles et la DPJ (Morin, 2020) .....</i>	<i>43</i>
<i>Figure 2. Les liens et les rôles composant la dynamique relationnelle entre l'agent de liaison les familles, les écoles et la DPJ (Morin, 2020) .....</i>	<i>53</i>



## **Liste des sigles**

CPS : Child protective services

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

ICSI : Intervenant communautaire scolaire interculturel

LPJ : Loi sur la protection de la jeunesse

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec

TCRI : Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

## Remerciements

Merci à mes merveilleuses directrices de recherche pour leur soutien et encadrement personnalisé, leur écoute, leur patience et leur compréhension. Sarah, Isabelle, vos nombreux conseils et encouragements m'ont permis de garder de cap lorsque je n'y voyais parfois plus très clair. Votre passion pour ce que vous faites et votre expertise m'ont permis d'aller plus loin. Merci de m'avoir accompagnée jusqu'au bout.

Merci à mon amie Gabrielle sans qui ce long chemin qu'est la maîtrise n'aurait jamais été faisable. Ta bienveillance et ton écoute ont été plus qu'aidantes dans ce parcours parsemé de défis. Tu as su rendre le tout tellement plus agréable. Nos fous rires, nos moments de découragement, nos milles et un travaux d'équipe, nos ruminations à deux, nos soirées sushis (et plus encore) m'ont permis de découvrir une amie en or, avec qui une complicité s'est bâtie à travers les années. Merci d'être celle qui me complète aussi bien et m'accompagne dans mes folies. *We did it.*

Kevin, merci de m'avoir supportée dans mes *ups* comme dans mes *downs*. Merci d'avoir été compréhensif face à mes humeurs changeantes et de m'avoir soutenue dans les moments plus difficiles. Merci aussi d'avoir été celui qui me changeait les idées aux moments opportuns. Merci pour ton amour et tes encouragements. Merci de faire équipe avec moi au quotidien.

À ma famille et mes amis, merci de vous être soucié de l'avancement de ma recherche et de mon bien-être tout au long de ce parcours. Simplement, merci d'avoir été là et de m'avoir poussée à continuer mes efforts, malgré les moments de procrastination.

Marjolaine et Thierry, merci de m'avoir guidée. Merci pour votre accueil chaleureux et vos conseils, j'en suis très reconnaissante.

À tous ceux qui gravitent autour de ce projet de recherche et qui ont participé à le rendre possible, merci.

## Introduction

Depuis plusieurs années déjà, le Québec accueille une diversité culturelle grandissante au sein de sa population. De par les caractéristiques qui les distinguent de celles de la population majoritaire, les familles issues de la diversité, regroupant non seulement les familles immigrantes, mais aussi les familles réfugiées, celles dont les membres appartiennent à des minorités visibles ou qui sont membres de communautés ethnoculturelles diverses, font face à de nombreux défis et sources de stress (Lavergne, 2017; Bérubé, 2004). Ainsi, certaines tensions sont susceptibles de devenir significatives au sein de ces familles. En tenant compte de cette réalité et des différences de valeurs et de normes qui peuvent exister entre celles de ces dernières et celles de la population majoritaire, certaines familles issues de la diversité culturelle peuvent avoir du mal à s'ajuster aux exigences de la société (Bérubé, 2004). Notamment, les notions de violence envers les enfants et de l'usage de certaines méthodes éducatives peuvent alimenter les conflits interculturels de manière importante (Hassan et Rousseau, 2007). Ces écarts de perceptions, pairés à une compréhension partielle du système québécois (Lavergne et Dufour, 2020), peuvent laisser place à une certaine ambiguïté pour ces familles, les isolant encore davantage des services de santé et des services sociaux.

On observe au Québec une importante disproportion dans les signalements effectués à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) pour les enfants provenant de la diversité culturelle (Lavergne et Dufour, 2020; Lavergne, Dufour, Sarmiento et Descôteaux, 2009; Lavergne, Dufour, Trocmé et Larrivée, 2008; Lebrun, Hassan, Boivin, Fraser, Dufour et Lavergne, 2015; Sarmiento et Lavergne, 2017). Un signalement fait référence à l'action de rapporter à la DPJ une situation inquiétante, susceptible de compromettre la sécurité ou le développement d'un enfant (Centre jeunesse de la Montérégie, 2018). La disproportion signifie que « la place relative de certains groupes ethnoculturels dans le système de protection ne reflète pas leur poids démographique » (Lavergne et *al.*, 2009, p. 233). Ils peuvent faire l'objet d'une sur- ou d'une sous-représentation, bien que l'on parle plus souvent du premier cas de figure. Ainsi, bien que certains enfants issus de la diversité culturelle représentent une petite portion de la population générale, ceux-ci se trouvent être davantage signalés que ceux du groupe majoritaire. Cette situation pourrait d'ailleurs s'expliquer par le fait que certains signalants

porteraient une attention différenciée aux cas à risque de compromission en fonction de préjugés associés aux caractéristiques de certaines communautés culturelles plutôt qu'en fonction de comportements réels jugés maltraitants (Lavergne et Dufour, 2020; Lord et Dufour, 2017; Tourigny et Bouchard, 1994). Dans tous les cas, les interventions menées par la DPJ peuvent être vécues comme très intrusives pour ces familles. La peur et la méfiance peuvent ainsi s'installer dans la relation intervenant-famille, ce qui rend le rapport de collaboration d'autant plus difficile (Abney, 2002; Sarmiento et Lavergne, 2017; Kanouté, 2007; Tourigny et Bouchard, 1994). Les préjugés des intervenants sont aussi des obstacles importants à l'établissement d'un contact avec les familles (Charette et Kalubi, 2016; Tourigny et Bouchard, 1994).

Certains intervenants sont toutefois plus susceptibles de faciliter le contact des acteurs institutionnels auprès les familles issues de la diversité culturelle (Bilodeau et *al.*, 2011; Charette, Kalubi et Lessard, 2019; Lavergne et Dufour, 2020) et favoriser la mise en place d'interventions adaptées pour le développement de ces enfants tout en les protégeant, le cas échéant. L'agent de liaison interculturel est l'un d'eux. Grâce à ses connaissances et son expertise en contexte de diversité culturelle, l'agent de liaison est un agent central pour aider les familles à se connecter à leur milieu et favoriser une adaptation optimale à la culture majoritaire (Charette, 2018; Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI], 2015). Bien qu'il existe d'autres types d'agents de liaison dont les rôles sont similaires, mais qui sont employés par d'autres milieux comme les écoles, ici, l'expression « agent de liaison » est privilégiée afin d'uniformiser les titres d'emplois des différentes personnes employées par les milieux communautaires remplissant de telles fonctions. Cet agent, de type « intervenant communautaire scolaire interculturel » (ICSI), est un intervenant communautaire qui a pour mandat de favoriser l'adaptation des familles issues de la diversité. Nécessairement, il sera amené à travailler de près avec les nouveaux arrivants puisque ceux-ci sont en pleine adaptation à un nouveau milieu de vie. Cependant, l'agent de liaison parvient généralement à étendre son cercle d'actions à tous les individus provenant de la diversité culturelle. C'est pourquoi le présent mémoire privilégie cette dernière expression, plus inclusive, qui regroupe les nouveaux arrivants et immigrants, peu importe leur statut ou

génération, les minorités visibles et autres membres de communautés culturelles dont les origines ne sont pas liées à celles de la population majoritaire.

Les agents de liaison œuvrent dans différents contextes. Bien que soient ici ciblés ceux qui sont engagés par un organisme communautaire, tel que mentionné précédemment, ils ont des vis-à-vis employés par les milieux scolaires. Qu'ils soient ou non part entière du monde scolaire, les agents de liaison exercent une multitude d'actions au quotidien, comme le travail d'équipe avec les écoles, qui constituent d'ailleurs la plus importante source de signalement pour les enfants issus de la diversité (Lavergne et Dufour, 2020; Sarmiento et Lavergne, 2017). Si on se fie aux pistes d'intervention efficaces dégagées de leurs pratiques d'accompagnement dans le milieu scolaire (Charette et Kalubi, 2016; Kanouté, André, Charette, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné, 2011), ces agents seraient favorables à l'établissement et au maintien d'une forme de collaboration intersectorielle autour de ces familles (Bilodeau et *al.*, 2011). En effet, même si leurs liens entretenus avec les institutions comme la DPJ restent très peu explorés, il est possible qu'ils aient, ou qu'ils puissent avoir, un rôle clé dans la jonction entre les services de protection de la jeunesse, les milieux scolaires et les familles. Ces intervenants pourraient notamment instaurer des actions concertées pour répondre aux besoins particuliers des familles issues de la diversité culturelle de façon à agir en amont face à certaines situations associées à des risques de compromission.

La présente recherche s'intéresse à la place de cet agent de liaison dans la dynamique impliquant les familles, les écoles et la DPJ. La recherche vise donc à décrire le rôle de médiateur interculturel qu'il serait amené à jouer entre ces différents acteurs, et aux actions qu'il pourrait coordonner dans le contexte du signalement d'un enfant issu de la diversité à risque de compromission. Le contexte théorique de la recherche explorera les différentes formes de collaboration répertoriées dans la littérature, la pertinence d'une collaboration en contexte de maltraitance en passant par les défis et facilitateurs qui composent le portrait actuel des liens entre les différents acteurs. Ceci mènera à la question de recherche et ses sous-questions. La méthode sera ensuite détaillée afin de présenter le devis, le contexte plus large dans lequel s'inscrit ce projet, les différentes procédures et étapes de recherche, ainsi que les analyses. Les résultats de recherche seront ensuite minutieusement présentés et approfondis par le biais de la discussion. Le tout se termine avec un sommaire des étapes et des conclusions de la recherche.

# Chapitre 1 : Contexte théorique

## Collaborer dans des situations à risque de signalement : concepts-clés

Afin d'explorer les liens de collaboration entre différents acteurs, il convient dans un premier temps de cerner à quoi se rapporte ce concept et d'établir quels en sont les principaux avantages et inconvénients. Tout d'abord, pour parler de collaboration, des termes variés sont utilisés au sein des écrits scientifiques. Des termes tels partenariat, travail collaboratif, collaboration intersectorielle, travail multidisciplinaire, interdisciplinaire, interprofessionnel ou coopératif font référence à un groupe d'acteurs travaillant en équipe vers l'atteinte d'un objectif commun (Armistead, Pettigrew et Aves, 2007; Atkinson, Jones et Lamont, 2007). Ainsi, la collaboration se traduit par le regroupement d'un ensemble d'acteurs qui travaillent conjointement, et ce, dans un but commun. Cependant, cette définition est plutôt évasive compte tenu qu'il existe dans les pratiques actuelles plusieurs types de collaborations, que ce soit intra ou inter-secteurs et avec un degré variable d'intensité, d'implication et d'engagement (Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003; Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec [MSSS], 2018). Ces actions conjointes peuvent aller du simple échange d'information à la planification et la coordination active de pratiques ayant des ressources, des valeurs et des objectifs partagés (Atkinson et *al.*, 2007; Bilodeau et *al.*, 2003; Bronstein, 2003). D'Amour, Goulet, Labadie, San Martín-Rodríguez et Pineault (2008) parlent d'ailleurs d'une typologie en trois niveaux selon le degré de collaboration. Le premier niveau, « la collaboration potentielle », est le niveau le plus faible puisqu'une collaboration peine à s'établir en raison de conflits ou d'absences de négociations. Le deuxième niveau, « la collaboration en développement », est un niveau de collaboration émergente, mais dont les bases restent encore à consolider puisqu'un consensus n'est pas encore bien établi quant aux objectifs et aux responsabilités, par exemple. Le troisième niveau, « la collaboration active », est le plus haut niveau de collaboration. Ce type de collaboration se caractérise par des échanges stables et réciproques, un certain niveau de confiance, un partage des responsabilités et l'établissement consensuel de buts communs. Comme il existe différentes terminologies pour parler du même concept ou de concepts voisins,

cela peut complexifier la façon dont certains acteurs entretiennent le travail et les échanges entretenus avec leurs différents collaborateurs. Ici, les parents issus de la diversité culturelle, le personnel scolaire et les intervenants de la protection de la jeunesse ont tous en commun d'avoir à cœur le bien-être des enfants, mais leurs actions peuvent parfois être difficilement conciliables, voir même à certains moments, être à contre-courant. Dans le présent texte, les expressions « collaboration » et « approche collaborative » seront privilégiées puisqu'elles correspondent au fait de s'échanger de l'information, de se référer à d'autres personnes ou organisations et de coordonner des actions (Bilodeau et *al.*, 2003). Il s'agit d'un travail conjoint incluant une réciprocité, une communication régulière et un désir mutuel de « travailler ensemble » vers l'atteinte d'un objectif commun (Atkinson et *al.*, 2007; Bilodeau et *al.*, 2003; Bronstein, 2003). Le partenariat, pour sa part, fait état d'un degré plus élevé de collaboration exigeant de s'engager dans un projet conjoint en partageant des savoirs et ressources (Bilodeau et *al.*, 2003). Comme il s'agit ici d'une recherche exploratoire visant à déterminer si ce genre de pratiques existent entre les différents acteurs d'intérêt, l'usage du terme « collaboration » est plus générique et semble davantage approprié afin de ne pas prendre pour acquis qu'il existe une forme plus poussée de partenariat. Le terme « partenariat » sera cependant utilisé à certains endroits dans le texte de manière à rester fidèle au vocabulaire des répondants et de certaines recherches citées.

Dans leur revue de littérature, Atkinson et *al.* (2007; Bronstein, 2003; Darlington et Freeney, 2008; Frost et Lloyd, 2006) soulèvent que le plus grand facilitateur de la collaboration intersectorielle se situe au niveau de la communication. Ce serait, selon les professionnels, la clé du succès, bien que le roulement de personnel et le manque de temps dans la coordination des services soient des enjeux importants pouvant mettre en péril une communication efficace et le soutien offert aux clients. Évidemment, pour être productives et dynamiques, ces pratiques demandent à ce que le rôle de chaque acteur soit bien défini puisque ceci peut rapidement devenir un défi important ainsi qu'une source d'insatisfaction chez les professionnels (Atkinson et *al.*, 2007; Bronstein, 2003; Darlington et Freeney, 2008). En ce sens, (1) clarifier les rôles et les responsabilités et s'assurer de l'engagement de chacun, (2) cultiver la confiance et le respect mutuel, ainsi que (3) favoriser une compréhension commune de leurs pratiques de collaboration en vue de l'atteinte d'un objectif commun deviennent des éléments prioritaires afin de coordonner des pratiques efficaces au sein même d'une équipe d'intervention et entre celle-ci

et ses différents collaborateurs (Atkinson et *al.*, 2007; Charette et Kalubi, 2016; Darlington et Feeney, 2008; Frost et Lloyd, 2006).

Évidemment, bien qu'il y ait des défis importants liés à ce type de travail de collaboration comme le roulement de personnel et le manque de temps, en plus de la possibilité de faire face à des procédures contradictoires, à une charge de travail plus importante, à une confusion dans les rôles et l'identité professionnelle, à un manque d'engagement, à des relations conflictuelles avec d'autres organisations, à un manque de soutien des dirigeants (Atkinson et *al.*, 2007; Bronstein, 2003; Darlington et Feeney, 2008), plusieurs bénéfices peuvent aussi en émerger. Non seulement cette collaboration intersectorielle (i.e. entre acteurs provenant de différents horizons) est stimulante et gratifiante pour les professionnels, elle permet également de développer une communication plus efficace, une plus grande connaissance et une meilleure compréhension du rôle tenu par les autres acteurs impliqués (Atkinson et *al.*, 2007; Bronstein, 2003; Darlington et Feeney, 2008). En effet, selon le ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS] (2018), on observe ainsi une amélioration de l'expérience de travail et une meilleure rétention du personnel dans les milieux. L'approche collaborative permettrait de diminuer le stress et de réduire le taux d'épuisement professionnel (Darlington et Feeney, 2008; MSSS, 2018). Quant aux avantages que le travail de collaboration peut apporter à la clientèle, une meilleure adéquation entre les besoins et les services rendus, une meilleure qualité de l'expérience et une plus grande autonomie et responsabilisation des usagers ont été notées (MSSS, 2018). Un accès facilité, des références plus rapides et plus appropriées vers les bons services et des actions précoces, davantage axées sur la prévention ont aussi pu être observés (Atkinson, Wilkin, Scott, Doherty et Kinder, 2002); Atkinson et *al.*, 2007; Darlington et Feeney, 2008). Dans le même sens, l'établissement d'une collaboration intersectorielle peut permettre de « mieux comprendre le dossier, d'orienter les interventions futures et de multiplier les ressources autour du [client]. Ceci permet [également] de diversifier les sources de soutien et de prévenir leur épuisement » (Couture et Dufour, 2013, p. 162). Cet élément devient d'autant plus central lorsqu'il s'agit de situations à risque de maltraitance envers les enfants.



## **La collaboration intersectorielle pour prévenir la maltraitance en contexte de diversité**

La maltraitance inclut tout geste omis ou posé à l'égard des enfants susceptibles d'entraver leur sécurité ou leur développement, comme la négligence ou l'abus physique (Clément et Dufour, 2009). Toutefois, il s'agit aussi d'un concept ancré culturellement qui, ici au Québec, est encadré par la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). La définition donnée à ce phénomène implique donc, nécessairement, des facteurs culturels. En effet, pour certaines communautés culturelles, la notion de violence envers les enfants est différente de celle de la culture majoritaire (Hassan et Rousseau, 2007). Les pratiques éducatives varient d'une personne et, parfois, d'un sous-groupe à l'autre, notamment en fonction de leurs valeurs et référents socioculturels. Socialement désapprouvée au Québec (Clément, Bernèche, Chamberland et Fontaine, 2013), l'utilisation de la discipline physique comme méthode éducative serait plus répandue au sein des communautés noires, ou du moins plus largement associée à celles-ci par les signalants (Lavoie-Taylor, 2019). Les manifestations les plus sévères de la punition corporelle sont encadrées par la LPJ et un article du Code criminel canadien relatif au châtiment corporel (article 43). Pour certains parents issus de la diversité culturelle, l'obéissance et le respect de l'autorité parentale sont des valeurs centrales et les punitions corporelles sont une pratique éducative relativement courante, mais en contexte de diversité culturelle, ces pratiques se trouvent fréquemment confrontées à un plus faible taux de tolérance (Sawrikar et Katz, 2014; Tourigny et Bouchard, 1994). La disproportion dans les signalements et la surreprésentation d'enfants issus de certaines communautés culturelles pourrait donc être due à des biais dans l'interprétation des situations de possible compromission de la part des signalants, notamment dans la confusion entre l'abus physique et l'usage de corrections physiques à titre de pratiques éducatives (Lavoie-Taylor, 2019; Ferrari, 2002). Afin d'arriver à mieux comprendre ce phénomène, certaines hypothèses ont été soulevées. Les besoins et les conditions de vie particulières à certaines familles issues de la diversité culturelle relativement à la pauvreté et l'isolement, les biais culturels et les pratiques discriminatoires chez les professionnels ainsi que différents processus utilisés par la DPJ pourraient aider à expliquer cette disproportion actuellement observée au Québec (Lavergne, Dufour et Couture, 2014; Lord et Dufour, 2017).

Les signalements opportuns sont des signalements responsables. Ce sont des préoccupations raisonnables basées sur des faits justes et vérifiables portant réellement à croire à un motif de maltraitance, sans égard aux préjugés ou interprétations du signalant sur la situation. Ils sont également rapportés dans un délai raisonnable (Lord et Dufour, 2017). À l'inverse, les conséquences d'un signalement non étayé, basé sur des interprétations, effectué trop rapidement, avant même d'avoir validé les informations, peuvent être majeures sur les enfants issus de la diversité culturelle et leurs familles. Le fait de signaler une situation non fondée peut amener la famille à subir une forme de contrôle social non justifié et entretenir la méfiance, car ils se sentent démunis n'ayant pas le pouvoir pour faire face à ces institutions (Abney, 2002; Hassan et Rousseau, 2007; Kanouté, 2007; Olaru, 2017; Sarmiento et Lavergne, 2017).

La décision de signaler ou non est difficile à prendre pour un professionnel qui agit de bonne foi afin d'aider un enfant perçu en danger sur la base de l'information dont il dispose, qu'il interprète à la lumière de ses propres représentations de la violence, des groupes culturels et d'éléments contextuels (Lord et Dufour, 2017). En outre, l'évaluation en profondeur de la situation et la décision relative à la compromission relève de la protection de la jeunesse et les professionnels en amont, amenés à signaler, n'ont pas à porter cette responsabilité. Néanmoins, tant pour prévenir les situations de maltraitance ou les signalements non fondés d'enfants issus de la diversité culturelle que pour agir quand des risques réels sont présents, la collaboration intersectorielle entre les familles, les intervenants scolaires et ceux des services de protection de la jeunesse peut s'avérer une stratégie très efficace. En effet, tout enfant grandit dans un milieu dynamique, toujours en mouvement dans lequel se déploie autour de lui tout un engrenage de systèmes. Il n'en est pas autrement pour les enfants issus de la diversité culturelle. Selon Belsky (1993), il existe des processus transactionnels entre les différents systèmes qui pourraient expliquer la complexité du phénomène de maltraitance et les difficultés éprouvées par certains intervenants à bien comprendre la situation de l'enfant, qui ne peut se limiter aux caractéristiques de ce dernier ou de ses parents. La maltraitance émergerait notamment davantage dans des contextes de déséquilibre où les stressors environnementaux et familiaux seraient trop importants contrairement au soutien reçu (Belsky, 1993). Lavergne (2017; Lavergne et Dufour, 2020; Kanouté et *al.*, 2011) note l'importance grandissante de prendre en

compte les besoins particuliers de la clientèle issue de la diversité et d'adapter les interventions de façon à mieux répondre à ces besoins et ce, par le biais d'actions collaboratives. Pour ce faire, l'auteure note qu'il convient de prendre en compte la complexité et la vulnérabilité du contexte dans lequel se trouvent les familles issues de la diversité culturelle. On ne peut nier que ces familles peuvent être exposées à de multiples facteurs de risque associés à la maltraitance comme la pauvreté et l'isolement (Clément et Dufour, 2009), mais s'ajoutent à ceux-ci certaines vulnérabilités, comme la déqualification professionnelle, les difficultés avec la langue, l'incertitude de leur statut, les conflits intergénérationnels et l'éloignement de la famille élargie, qui pourraient affecter la capacité des parents, principalement les nouveaux arrivants, de répondre adéquatement aux besoins de leurs enfants (Kanouté, Charette, André, Rachédi et Rahm, 2014; Lavergne et Dufour, 2020; Tardif-Grenier, Lavergne et Sarmiento, 2016). Les chocs culturels sont aussi importants à considérer dans l'établissement du lien avec les familles. Plus les chocs culturels vécus sont grands, plus les efforts et les compromis que les familles issues de la diversité culturelle seront amenées à déployer dans leur processus d'acculturation seront importants (Bérubé, 2004), ce qui peut par la suite affecter leur niveau d'engagement dans un travail collaboratif avec les services de santé et les services sociaux.

Les parents sont donc des alliés cruciaux à considérer et à mobiliser pour viser à l'amélioration de la situation et mieux la comprendre. Ils ne sont toutefois pas les seuls acteurs ayant un rôle à jouer pour assurer la sécurité et le bon développement des enfants. En effet, les enjeux liés à la maltraitance envers les enfants ne touchent pas seulement les familles signalées, mais aussi les signalants. À ce propos, les enseignants et autres professionnels des milieux scolaires représentent des acteurs importants dans la mission de protection des enfants puisqu'ils côtoient ces derniers au quotidien. À cet effet, Lavergne et *al.* (2014) mettent en valeur l'importance de mettre sur pied une approche collaborative avec les milieux scolaires afin de former le personnel à mieux repérer les indices de maltraitance, mais aussi à intervenir en contexte interculturel (Kanouté, et *al.*, 2011; TCRI, 2010; TCRI, 2011). Le travail de collaboration autour d'enfants issus de la diversité culturelle dont la sécurité ou le développement peuvent être compromis est primordial. Non seulement ces enfants se retrouvent au cœur d'une situation sensible, mais le bagage d'expériences culturelles et migratoires vécues peut accentuer leurs besoins à plusieurs niveaux. Ces besoins sont généralement trop grands et

trop diversifiés pour être répondus par un seul intervenant. Il est donc favorable qu'un réseau d'acteurs se crée autour d'eux et se mobilise à travers des actions concertées pour veiller à leur sécurité et à leur bon développement. Ainsi, malgré la complexité de la situation des familles issues de la diversité, les avenues possibles pour améliorer la situation sont nombreuses. Un travail de collaboration entre les systèmes qui gravitent autour de celles-ci est donc nécessaire afin de permettre une synchronisation et une concertation au niveau des pratiques pour mieux comprendre et répondre aux besoins des enfants issus de la diversité culturelle (Kanouté, Lavoie, Guennouni et Charette, 2016; Kanouté et *al.*, 2011).

## **Collaboration école, DPJ, et familles issues de la diversité culturelle : état des lieux**

### **Défis des liens école-parents issus de la diversité culturelle**

La famille et l'école sont les deux principaux milieux de vie dans lesquels l'enfant issu de la diversité culturelle sera amené à se développer, apprendre et socialiser. En effet, l'école fait partie du quotidien de l'enfant, et ce, dès la petite enfance. Comme les deux milieux encadrent à leur façon l'enfant en développement, certains défis peuvent émerger dans les relations entretenues entre ces deux instances (Akkari et Changkakoti, 2009; Charette et Kablubi, 2016; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). D'une part, la compréhension des parents de la structure et du fonctionnement du système scolaire québécois est parfois limitée. À cet effet, il arrive que les parents ayant une culture différente de la culture du groupe majoritaire et ayant une compréhension rudimentaire du système scolaire québécois se trouvent intimidés face à l'école. D'autant plus que dans certains cas, la barrière linguistique est un facteur limitant grandement les interactions entre les deux parties (Kanouté et *al.*, 2016; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014; Naud, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). De ce fait, il n'est pas rare qu'un faible niveau d'intervention de la part des parents issus de la diversité soit faussement interprété par le milieu scolaire comme un désinvestissement ou un manque d'intérêt dans le parcours de l'élève (MELS, 2014; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008), alors qu'une forte mobilisation puisse exister et passer inaperçue aux

yeux de l'école dû à une forme d'investissement qui nécessite peu de contact avec cette dernière (Charette, 2018).

D'autre part, la méconnaissance du personnel scolaire quant aux conditions de vie de ces familles en vient à créer certains écarts culturels, frictions et désaccords pouvant s'établir et se maintenir dans la relation école-famille (Naud, 2015; Lenoir, Lenoir, Pudelko et Steinbach, 2008; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). En effet, ces mêmes écrits mentionnent que le personnel scolaire possède généralement des connaissances très limitées quant au contexte d'intégration des familles issues de la diversité et aux difficultés qu'elles sont amenées à vivre. À ce propos, les liens entretenus entre l'école et la famille vont grandement varier en fonction du niveau d'engagement de cette dernière et du niveau d'ouverture du milieu scolaire, nécessitant parfois l'implication d'un troisième parti, tels les milieux communautaires (Charette et Kalubi, 2016; Naud, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). L'implication des parents face à l'école va aussi varier en fonction de leur situation familiale et financière. En effet, plus leur situation de vie est précaire, moins les parents peuvent avoir tendance à s'impliquer directement, ou de manière plus traditionnelle, dans la réussite scolaire de leur enfant, pouvant ainsi déléguer la responsabilité de celle-ci (Lenoir et *al.*, 2008; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). De ce fait, les enseignants peuvent se dire surchargés par le devoir qui leur incombe de compenser les manques que la famille ne peut offrir dans de telles situations. À l'inverse, par une trop grande implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant, certains enseignants peuvent également avoir l'impression que leur compétence et leur expertise sont menacées (Akkari et Changkakoti, 2009; Changkakoti et Akkari, 2008; Lenoir et *al.*, 2008). Par conséquent, les parents issus de la diversité culturelle peuvent avoir du mal à trouver leur place dans le système scolaire québécois (Akkari et Changkakoti, 2009; Naud, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

En termes d'éducation, certaines autres divergences se creusent entre les priorités visées par la famille et l'école. Des écrits scientifiques parlent des familles ayant des attentes élevées quant à la qualité de l'instruction reçue par leur enfant alors que les écoles se centrent davantage sur l'intégration sociale des enfants issus de la diversité (Akkari et Changkakoti, 2009; Charette, 2018; Lenoir et *al.*, 2008; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Ceci alimente un fossé où les attentes et les objectifs ne sont pas les mêmes, et qui

est propice à l'émergence de certaines insatisfactions (Lenoir et *al.*, 2008). Relativement à cela, certains parents se plaignent du manque de discipline et d'encadrement perçu dans l'enseignement tel qu'il est prodigué au Québec (Akkari et Changkakoti, 2009; Lenoir et *al.*, 2008) et déplorent les demandes, les ingérences et le contrôle du milieu scolaire (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). De plus, la non-correspondance entre les valeurs auxquelles adhèrent certaines familles issues de la diversité et celles transmises par l'école représente, pour nombre de parents, une menace à la transmission d'une identité culturelle à leur enfant (Lenoir et *al.*, 2008; Bérubé, 2004). Selon les mêmes auteurs, la tendance assimilatrice des écoles tend à marginaliser davantage les familles qui n'adhèrent pas aux normes scolaires, ou encore à « culturaliser » tout problème vécu par un enfant issu de la diversité (Akkari et Changkakoti, 2009; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

Des problèmes de communication et une méconnaissance mutuelle des particularités propres aux écoles et aux familles issues de la diversité font parfois obstacles à l'établissement de liens entre ces deux parties (Kanouté et *al.*, 2016; Naud, 2015). De plus, les enseignants ne possèdent pas toujours une formation et les outils adéquats à l'intervention auprès des élèves et de familles issues de la diversité (Akkari et Changkakoti, 2009; Changkakoti et Akkari, 2008; Charette, 2018), ce qui est d'autant plus vrai pour ceux qui se trouvent en région par rapport à Montréal (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Ainsi, les mesures éducatives comme la discipline physique adoptée par certains parents peuvent être incomprises par les enseignants qui ne connaissent pas bien le contexte culturel dans lequel ces mesures disciplinaires s'inscrivent. Ces dernières peuvent donc être interprétées comme traduisant des difficultés quant à la capacité des parents de s'adapter à la culture du groupe majoritaire (Lenoir et *al.*, 2008), ce qui n'est pas toujours le cas. Ceci peut entraîner, chez les parents, une impression d'être « surveillés », ce qui creuse une distance d'autant plus marquée dans les relations d'inégalités avec les professionnels du milieu scolaire (Changkakoti et Akkari, 2008; Kanouté, 2007; Olaru, 2017).

Malgré l'ensemble de ces défis et le discours courant voulant que les parents issus de la diversité ne collaborent pas suffisamment avec les écoles (Akkari et Changkakoti, 2009; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008), le personnel scolaire dresse, de façon générale, un portrait positif des familles issues de la diversité culturelle quant à la valorisation qu'ils font de l'éducation, au respect dont ils font preuve vis-à-vis l'école et les enseignants, ainsi qu'aux attentes élevées

qu'ils ont envers les enfants (Naud, 2015). Vatz Laaroussi et *al.* (2008) identifient six modèles de collaborations écoles-familles qui favorisent la réussite scolaire : 1) l'implication assignée, 2) la collaboration partenariale, 3) la collaboration avec espace de médiation, 4) la collaboration avec distance assumée, 5) la collaboration fusionnelle et 6) la collaboration en quête de visibilité. Bien que la fréquence, la direction et l'intensité des liens qui les qualifient soient très diversifiés, ces modèles ont tous démontré leur pertinence. Toutefois, comme dans le modèle de collaboration avec espace de médiation ci-haut mentionné, certains milieux scolaires ne se sentent pas toujours outillés pour répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle issue de la diversité et ont besoin d'un milieu tiers pour établir des ponts et assurer une médiation ainsi qu'une circulation de l'information (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008; Akkari et Changkakoti, 2009; Charette et *al.*, 2019; Kanouté et *al.*, 2014). Ainsi, de plus en plus d'écoles collaborent avec les organismes de la communauté afin de pallier ce manque (Kanouté et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2016; TCRI, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Ces derniers soutiennent les élèves issus de la diversité et leurs familles, notamment en donnant accès à des cours de francisation aux parents, de l'aide aux devoirs et des activités parascolaires aux enfants (Kanouté et *al.*, 2016; Naud, 2015; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013). Dans ce sens, les projets de partenariat école-famille, école-communauté ou école-famille-communauté étudiés par Naud (2015) ont démontré des impacts significatifs sur le développement de nouvelles compétences des élèves ou de leurs parents. L'amélioration des résultats scolaires et la diminution du décrochage scolaire, ainsi que le développement de liens avec les familles et la communauté en sont des exemples. Toutefois, le déséquilibre de pouvoir au sein du partenariat école-famille-communauté peut limiter l'étendue des bénéfices (Naud, 2015). Bien que des efforts soient déployés afin de rapprocher les écoles des familles issues de la diversité, et les familles des écoles (Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013), de nombreux défis persistent dans l'établissement d'une collaboration entre ces deux milieux de vie de l'enfant, surtout lorsque planent des soupçons de mauvais traitements pouvant compromettre le développement ou la sécurité de l'enfant.

### **Défis des liens DPJ-parents issus de la diversité culturelle**

L'arrivée du système de protection dans les familles est souvent difficile à accepter et les tentatives de soutien envers les familles aux prises avec des présomptions ou des situations avérées de maltraitance ne se font pas sans embûche. En effet, s'il est déjà difficile pour les

intervenants des services de protection de la jeunesse d'engager les familles dans le processus (Altman, 2008), il peut en être d'autant plus pour les familles issues de la diversité. Parmi les obstacles qui leur sont propres, on remarque généralement chez ces familles une mauvaise compréhension de la loi et des interventions de la DPJ et, chez ces intervenants, un manque de connaissances sur le profil socioculturel de celles-ci (Hassan et Rousseau, 2007). Les préjugés de certains intervenants constituent aussi des barrières importantes à l'établissement d'un contact avec les familles (Charette et Kalubi, 2016). Des intervenants décrivent ainsi la situation : « nous assistons fréquemment à des confrontations de valeurs, de croyances, de religion et de stratégies éducatives entre le client appartenant à un groupe culturel minoritaire et l'intervenante [du groupe majoritaire] » (Morneau, 1999, p. 219). Puisque l'aide venant de l'extérieur – notamment par le biais d'institutions comme la DPJ – peut être vue comme l'ingérence de l'État dans leurs affaires personnelles, celle-ci n'est donc pas toujours la bienvenue et peut causer une plus grande résistance de la part des familles issues de la diversité (Morneau, 1999). Cette réaction de fermeture peut être teintée par certaines expériences de corruption au sein des institutions gouvernementales vécues dans leur pays d'origine, accentuant le sentiment d'être surveillés et contrôlés par les représentants de l'autorité (Hassan et Rousseau, 2007; Martins, 2016; Olaru, 2017). Ainsi, la méfiance qui en résulte est parfois si importante qu'elle entrave l'établissement d'une relation de confiance et le maintien de liens réguliers qui favoriseraient les interventions mises en place (Abney, 2002; Sarmiento et Lavergne, 2017; Kanouté, 2007). Un sentiment d'impuissance tend aussi à émerger chez certains intervenants lorsqu'ils sont face à des parents refusant de modifier leurs pratiques éducatives – comme la punition corporelle – que ces parents considèrent être légitimes (Lavergne et *al.*, 2014). De plus, dans les cas où la protection des enfants est nécessaire, cette résistance peut amener des mesures plus strictes, notamment par la judiciarisation des cas (Morneau, 1999). Il convient aussi de noter, comme des intervenants le mentionnent, que certains aspects administratifs ou contraintes institutionnelles peuvent limiter le travail des intervenants en protection de la jeunesse avec les familles issues de la diversité. Par exemple, les durées maximales d'étapes balisées par la LPJ, comme l'évaluation, sont parfois jugées trop courtes pour prendre le temps de maîtriser le contexte culturel d'une famille et d'établir une relation de confiance avec celle-ci (Olaru, 2017). Cela représente un défi de taille, particulièrement au moment de mettre sur pied des interventions pour lesquelles la contribution de la famille est essentielle. En effet, en raison de



la complexité des cas, d'une incompréhension et méconnaissance des services, l'intervention menée auprès d'une clientèle issue de la diversité peut prendre jusqu'à 40% plus de temps (Battaglini, Alvarado, Poirier et Caulet, 2005). Il va donc sans dire que le temps supplémentaire que prend l'intervention peut générer certaines tensions entre les familles et leurs intervenants (Hassan et Rousseau, 2007). Finalement, des écarts de compréhension ou des écueils au niveau de la communication peuvent aussi être à l'origine des difficultés rencontrées (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Ainsi, lorsque la langue devient un obstacle empêchant la situation de s'améliorer, l'accès à des interprètes devrait être considéré afin de faciliter le contact avec les familles (Lavergne et *al.*, 2014).

Dans un même ordre d'idées, Dufour, Lavergne, Gaudet et Couture (2016) ont relevé deux facteurs centraux pouvant jouer positivement ou négativement dans la relation famille issue de la diversité-intervenant en protection de l'enfance : le degré de collaboration et la distance culturelle entre les conceptions de la famille de chaque partie. De ces facteurs découlent quatre dynamiques relationnelles : (1) des familles non coopératives qui ont des conceptions culturellement opposées et rigides exprimant beaucoup de méfiance face à l'intervention, (2) des familles non coopératives qui ont des conceptions familiales culturellement similaires à ceux de l'intervenant qui ne rejettent pas nécessairement les services, mais qui sont passives et désengagées face à ceux-ci, (3) des familles coopératives qui ont des conceptions familiales culturellement différentes, mais susceptibles de changer, ces dernières suivent les recommandations et expriment un désir d'améliorer leur situation, et finalement, (4) des familles coopératives qui ont des conceptions de la famille culturellement similaires à celles entretenues par l'intervenant. Dans ce dernier cas, les familles ont notamment tendance à faire un usage optimal des services proposés une fois la confiance établie. Ces quatre portraits suggèrent l'importance d'adapter l'intervention, non seulement en fonction des caractéristiques culturelles, mais aussi selon les particularités individuelles de chacune de ces familles issues de la diversité pour en arriver à établir des liens collaboratifs avec les parents. La première étape dans cette direction serait d'offrir un maximum d'informations aux familles afin de développer leur compréhension de la situation à risque de compromission en fonction des normes québécoises. De cette façon, elles peuvent mieux comprendre la légitimité des services et des procédures (Dufour et *al.*, 2016; TCRI, 2011). De plus, leur laisser une part active dans les

décisions, fixer avec elles des buts communs et les renforcer positivement seraient des approches à privilégier pour faciliter la dynamique relationnelle (Dufour et *al.*, 2016) et essentielles dans le cadre d'un partenariat parents-intervenant (Martins, 2016; Proulx, 2013).

Mais qu'en est-il des liens entretenus entre ces trois grands acteurs dans la vie de l'enfant? Quel type de relations se dessinent entre les familles issues de la diversité, les écoles et la Direction de la protection de la jeunesse pour parvenir à offrir à l'enfant les conditions optimales quant à sa sécurité et son bon développement? Malheureusement, encore très peu d'informations sont disponibles à ce sujet. Toutefois, certains enjeux ayant été identifiés, des pistes ont pu être suggérées quant à ce qui pourrait entraver ou favoriser ces liens. Évidemment, il est connu que certains éléments accentuent les défis que présente déjà le travail de collaboration intersectorielle. Par exemple, outre l'établissement d'une relation de confiance, l'adaptation culturelle des interventions et les conflits de valeurs qui peuvent en résulter, les acteurs impliqués peuvent, lors de la mise en place de collaborations, faire face à des défis substantiels quant à la vision commune du problème, la structure et les rôles à définir ainsi que des défis relatifs aux différentes ententes, mesures et protocoles à établir et à respecter (Lavergne, 2017; Darlington et Freeney, 2008).

## **Les facilitateurs des liens de collaboration**

Pour ce qui est des facteurs pouvant faciliter l'établissement de liens collaboratifs entre les familles issues de la diversité, l'école et la protection de la jeunesse, il importe premièrement de se recentrer sur le fait que chacune de ces trois parties a à cœur le développement de l'enfant. Après tout, ceci forge un point de départ essentiel permettant de donner un sens aux actions entreprises et aux interventions mises en place. En effet, la responsabilité partagée du bien-être de l'enfant constitue la base de leur collaboration et ce qui les lie entre eux (Olaru, 2017). Une relation davantage égalitaire avec les parents permettrait d'assurer une compréhension mutuelle de la situation, soit une condition préalable à l'établissement d'une collaboration (Olaru, 2017). Comme le lien de confiance avec les intervenants est primordial, les organismes communautaires, qui sont perçus par les familles comme peu menaçants et davantage sensibles à leurs expériences culturelles (Charette et Kalubi, 2016; Kanouté, 2007; Kanouté et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2016; Olaru, 2017), seraient possiblement mieux placés pour développer ce

contact et engager les parents dans une réelle collaboration avec les services sociaux, voire la protection de la jeunesse (Lavergne et *al.*, 2014). Pour établir un travail d'équipe intersectoriel, il convient toutefois de mettre en place certaines conditions gagnantes, telles que : « l'analyse commune de la problématique, le partage de l'expertise, le respect mutuel, la confiance envers l'autre, le partage des responsabilités et des risques, la crédibilité et la stabilité des personnes, le respect de l'autonomie et de la mission de chacun » (Iasenza et Fréchette, 2003, p. 39). Certaines compétences relationnelles peuvent aussi contribuer au succès d'une approche collaborative. Par exemple, les habiletés de communication et d'écoute, le dynamisme et la motivation, l'orientation vers des résultats, la capacité de travailler en équipe et de respecter les divergences d'opinions, les écarts de valeurs et les différences culturelles ont été observés comme facilitant la collaboration intersectorielle (Iasenza et Fréchette, 2003).

Dans un même ordre d'idées, Rajendran et Chemtob (2010; Changkakoti et Akkari, 2008; Charette, 2018) évoquent qu'une formation à l'approche interculturelle chez les intervenants peut avoir des bénéfices importants sur l'engagement des familles dans les services de protection. En effet, le travail de collaboration basé sur la compétence interculturelle et qui mise sur la participation active des parents serait à privilégier afin de les mobiliser vers le changement (Sarmiento et Lavergne, 2017). La compétence culturelle fait référence à l'habileté de l'intervenant de comprendre la réalité d'une personne d'origine culturelle différente de la sienne en fonction de la perspective de cette dernière et d'être en mesure d'adapter ses pratiques en conséquence, afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques d'autrui (Abney, 2002). À cet égard, l'agent de liaison interculturel se trouve à avoir l'expertise et la position idéale pour mettre en place ce type d'intervention (Charette, 2018).

## **L'agent de liaison au cœur de la collaboration école, DPJ et familles issues de la diversité ?**

Les agents de liaison sont des intervenants employés par des organismes communautaires ou des écoles et qui travaillent directement auprès des familles issues de la diversité culturelle (Audet et Potvin, 2013; Charette et *al.*, 2019; TCRI, 2015). Outre leur rôle d'agent interculturel pour accompagner ces familles, ils ont aussi un rôle collaboratif important afin de les guider vers une meilleure intégration dans la société et sensibilisation à la culture

majoritaire de cette dernière (Charette, 2018; TCRI, 2015). Ils sont amenés à établir des liens avec plusieurs instances afin de faciliter le développement et la consolidation d'un réseau intersectoriel de collaborateurs autour des familles issues de la diversité culturelle (TCRI, 2011). Les mêmes auteurs les désignent comme des agents faisant la médiation entre l'école des enfants, la famille et la communauté dans le but de favoriser l'intégration et la réussite des jeunes issus de la diversité. Les agents de liaison sont reconnus dans les milieux comme des médiateurs permettant de mettre le jeune et sa famille en relation avec les divers milieux et services qui les entourent (Charrette et *al.*, 2019; Kanouté, et *al.*, 2016; Kanouté et *al.*, 2014). Ils servent également dans bien des cas de conseillers interculturels afin de permettre aux divers acteurs et collaborateurs de trouver des moyens d'adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques culturelles des familles avec lesquelles ils travaillent (Charette et *al.*, 2019; TCRI, 2015). Par leur présence, leur ouverture et disponibilité, leur approche familiale et leur expertise interculturelle, ils deviennent souvent des intervenants phares pour les familles issues de la diversité. Notamment :

L'action [des agents de liaison] auprès des familles faciliterait ou permettrait aux parents de s'approprier les règles et normes relatives à l'éducation des enfants au Québec et au système scolaire, de participer au suivi scolaire de leur enfant, d'accéder aux programmes et aux ressources disponibles en fonction de leurs besoins spécifiques, de maintenir l'autorité parentale et de mettre en place des interventions préventives en cas de conflits familiaux. (Audet et Potvin, 2013, p. 16)

De tels agents sont présents dans les milieux depuis les années 1980. Pourtant, très peu d'études ont porté spécifiquement sur leur rôle d'intermédiaires entre l'école et les communautés locales (Audet et Potvin, 2013; Charette et *al.*, 2019). C'est par un accompagnement précoce des familles dans leur nouveau milieu que les agents de liaison arrivent à gagner la confiance des familles plus facilement. Ces intervenants les accueillent et essaient dans un premier temps de mieux comprendre leur histoire culturelle et d'immigration, si tel est le cas, pour ensuite les diriger à travers les différents protocoles d'intégration et en prenant un temps de qualité nécessaire pour faire le suivi avec eux (Charette, 2018; Charette et Kalubi, 2016). Bien que leurs actions spécifiques puissent varier d'une région à une autre du Québec, les impacts de leur rôle auprès des jeunes et de leurs familles s'observent généralement par la relation de confiance établie, la sécurité qu'ils apportent à celles-ci dans l'intervention, les connaissances qu'ils leur livrent sur le fonctionnement de la société, les outils qu'ils leur

procurent, les ressources qu'ils les aident à trouver, le soutien qu'ils leur offrent, etc. (TCRI, 2015). Bien que les agents employés par les milieux scolaires se font graduellement de plus en plus nombreux dans les milieux, les agents de liaison au communautaire, eux, peuvent se faire plutôt discrets dans leurs pratiques. Évidemment, malgré leurs similarités, leurs rôles et les liens collaboratifs qu'ils seront amenés à créer avec le réseau scolaire et les services externes peuvent potentiellement varier en fonction de leur appartenance à l'employeur. Cependant, peu importe leur provenance, les écoles reconnaissent de plus en plus les bénéfices qu'ils apportent dans les milieux (Audet et Potvin, 2013). Pour le bien de la présente étude sur les liens de collaboration, la recherche sera centrée sur les agents de liaison interculturels employés par les organismes communautaires.

Pour l'instant, leur rôle face à la protection des enfants issus de la diversité reste encore très peu étudié. Pourtant, grâce à leur expertise d'intervention en contexte multiculturel et leur proximité avec les familles, les agents de liaison sont des acteurs qui se trouvent en position privilégiée (Charette, 2018; Charette et *al.*, 2019) pour intervenir dans les cas impliquant une possible situation de compromission. Dans le rapport produit en 2011 par la TCRI, on suggère que la DPJ prenne davantage en compte les différences culturelles et la situation unique à chaque famille issue de la diversité avant de prendre une décision pouvant engendrer une nouvelle rupture au sein de celle-ci. Pour se faire, il est proposé que les services de protection à l'enfance se tournent plus rapidement vers les organismes communautaires pour mieux comprendre et faciliter le contact avec les familles. Même si leurs actions collaboratives avec les institutions comme le système de protection de la jeunesse restent très peu explorées, il est possible de croire que les agents de liaison pourraient exercer un rôle clé comme médiateurs interculturels dans la collaboration entre les services de protection à l'enfance, les milieux scolaires et les familles issues de la diversité (Kanouté et *al.*, 2016).

Bref, par une intervention directe auprès des familles et indirecte par le biais d'acteurs-clés gravitant autour d'elles comme les acteurs scolaires, par exemple, le travail en amont des agents de liaison pourrait contribuer à réduire les risques de mauvais traitements et de signalements non opportuns pour les jeunes issus de la diversité, tout en améliorant le repérage et l'intervention dans les situations où il y a risque de compromission. Cependant, l'établissement d'une approche collaborative impliquant la DPJ, les familles issues de la

diversité et l'école représente un défi important, autant pour les familles que pour les autres acteurs. Compte tenu de la complexité de leur situation, il est nécessaire de mettre en place des actions concertées et synchrones pour viser à mieux comprendre et répondre aux besoins de ces enfants. À cet effet, il est probable que le rôle de médiateur de l'agent de liaison s'avère indispensable afin d'aider à développer et maintenir de tels liens, assurer une communication efficace et des actions cohérentes entre les différents acteurs. Pour être en mesure d'étudier cette avenue, il convient néanmoins de bien comprendre les liens que ces intervenants-pivots entretiennent actuellement avec chacune des autres parties, comment se traduisent ces actions médiatrices et les conditions entourant leur position au sein de ce réseau pour les cas d'enfants à risque de maltraitance.

## **Questions de recherche**

La question générale à laquelle veut répondre ce projet est la suivante : quelle place prend l'agent de liaison dans la dynamique DPJ-écoles-familles issues de la diversité culturelle dans des situations d'enfants à risque de compromission?

En ce sens, il convient de questionner plus précisément :

1. Quels sont les différents rôles que peut prendre cet agent?
2. Quelles conditions de travail influencent leurs rôles et les liens qu'ils sont amenés à établir?
3. Comment ces rôles se traduisent-ils dans la dynamique relationnelle avec les autres acteurs impliqués?

## **Chapitre 2 : Méthode**

Ce chapitre a pour but d'exposer les démarches sous-tendant la recherche. En effet, la méthode sera exposée afin de permettre au lecteur une meilleure compréhension des étapes ayant mené aux résultats présentés dans le prochain chapitre. Pour ce faire, le contexte de recherche plus large dans lequel le présent projet se niche sera abordé afin de laisser place aux explications du choix de devis méthodologique. Par la suite, une description des participants et les procédures de recrutement seront détaillées. Laissera place ensuite à la présentation du déroulement des entrevues et la construction du protocole sur lequel elles s'appuient. Finalement, les démarches d'analyse seront exposées et le chapitre se terminera sur les aspects éthiques de la présente recherche.

### **Contexte et choix du devis**

Ce projet de mémoire vise à sonder les agents de liaison communautaires quant à la dynamique qui existe entre eux, les intervenants scolaires, les familles issues de la diversité et les intervenants de la DPJ. Des entrevues ont ainsi été conduites afin d'obtenir le point de vue de ces agents quant à leur travail auprès des familles et aux liens qu'ils sont amenés à entretenir avec les autres acteurs ci-haut mentionnés. Le matériau disponible sera donc analysé sous un angle précis permettant de répondre aux questions de recherche. Comme la présente recherche valorise l'expérience des intervenants telle qu'ils sont en mesure de la raconter, elle privilégie l'aspect qualitatif.

La recherche qualitative est une méthode de recherche bien implantée pour documenter des sujets associés aux sciences humaines et sociales dans le but de construire une compréhension riche et détaillée du phénomène étudié (Anadón, 2006). Les techniques de collecte et d'analyse des données associées à la recherche qualitative permettront de le faire, comme ici, par la conduite d'entrevues et l'analyse thématique. Dans la présente étude, un devis qualitatif a été privilégié puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire. En effet, lorsque très peu de données sont disponibles pour un sujet d'étude, il convient d'en traiter plus en profondeur. Plus précisément, pour permettre la découverte de nouvelles connaissances, la méthode inductive en recherche qualitative permettra de laisser émerger celles-ci à partir d'un matériau

brut (Anadón et Guillemette, 2006; Patton, 2002). Ce processus reste donc naturel, ne visant pas à traduire les données en statistiques, et selon une logique de proximité avec les personnes et leurs témoignages (Paillé et Mucchielli, 2012).

Ici, l'objectif est de donner la parole aux agents de liaison pour ensuite analyser en détail, à travers l'étendue de leurs réponses, leurs expériences de collaboration avec les écoles, les familles issues de la diversité et la DPJ. Ainsi nous pourrions en dégager des éléments nouveaux qui permettront de décrire et de mieux comprendre, en fonction de leur vision de ces expériences, les rôles qu'ils adoptent dans la dynamique de collaboration dans des cas d'enfants à risque de compromission. En effet, l'une des forces de ce devis est d'être en mesure de dépeindre un phénomène complexe à travers une richesse d'informations ancrées dans un contexte particulier (Miles et Huberman, 2003). La recherche qualitative permet donc d'explorer le sujet en profondeur, du point de vue des personnes concernées, tout en appréciant ses nuances (Patton, 2002).

## **Participants et procédures de recrutement**

Afin d'obtenir le point de vue d'intervenants de différentes régions du Québec, le recrutement s'est fait en partenariat avec la Table de concertation des organismes au services des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). Cette organisation regroupe près d'une centaine d'organismes qui œuvrent à la protection et la défense des droits des réfugiés et des immigrants. Par ses actions diversifiées, et toujours dans une approche interculturelle, la TCRI donne également son appui à la recherche afin de développer et de parfaire les connaissances. La présentation du présent projet de recherche a été effectuée à plus large échelle et ne se limitait pas aux employés d'organismes membres de ce regroupement. Étant conscients que les agents de liaison se trouvent dans des milieux divers, et non nécessairement affiliés à cette organisation, la TCRI a aidé à solliciter des organismes membres ainsi que non membres à qui des invitations par courriel ont été envoyées. Des relances téléphoniques ont plus tard été effectuées. Les intervenants intéressés à participer étaient invités à contacter l'équipe de recherche, puis, sur la base de certains critères, les participants ont été sélectionnés. Les critères d'inclusion étaient les suivants : (a) avoir 18 ans et plus, (b) être un intervenant employé d'un organisme communautaire, (c) travailler directement auprès des jeunes ou des familles issues de la diversité



culturelle et du milieu scolaire et (d) avoir vécu au moins une situation ayant mené ou qui aurait pu mener à un signalement à la protection de la jeunesse. Pour des raisons de faisabilité, l'équipe de recherche s'est limitée aux intervenants d'organismes situés à moins de 250 km de Montréal. La participation à la recherche s'est faite sur une base volontaire, sans compensation financière, afin de former un échantillon de convenance.

Au cours de dix entrevues, douze participants ont ainsi été rencontrés en personne par l'équipe de recherche, quatre hommes et huit femmes, tous engagés par le milieu communautaire. La majorité des participants œuvrent à titre d'ICSI alors que certains ont des titres différents, comme travailleur de milieu, agent de milieu interculturel, intervenant social scolaire interculturel et intervenant communautaire en santé et services sociaux interculturel. Cette variété dans les postes occupés par les participants permet d'avoir accès à une pluralité de points de vue et ainsi d'enrichir les analyses. Tel que mentionné précédemment, pour une question d'uniformité et dans le but d'alléger le texte, l'expression « agent de liaison » sera favorisée afin d'utiliser un titre regroupant l'ensemble des participants. Le tableau 1 présente un sommaire des caractéristiques récoltées au sujet des participants.

Tableau I. Description des participants

Nombre de participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N=12</li> </ul>
Genre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Femme n=8</li> <li>• Homme n=4</li> </ul>
Pays de naissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Né au Canada de parents nés au Canada n=5</li> <li>• Né au Canada de parents nés à l'étranger n=3</li> <li>• Né à l'étranger de parents nés à l'étranger n=4</li> </ul>
Titre d'emploi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agent en milieu interculturel (RAMI) n=1</li> <li>• Intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI) n=7</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenant communautaire en santé et services sociaux interculturel (ICSSSI) n=1</li> <li>• Intervenant sociale scolaire et interculturel (ISSI) n=2</li> <li>• Travailleur de milieu en prévention de l'exploitation sexuelle (TMPES) n=1</li> </ul>
Plus haut diplôme complété	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplôme d'études collégiales (DEC) n=5</li> <li>• Baccalauréat (BACC) n=4</li> <li>• Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) n=1</li> <li>• Maitrise n=2</li> </ul>
A reçu une formation spécifique en interculturel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui n=10</li> <li>• Non n=2</li> </ul>
Nombre d'années d'expérience dans le poste actuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moins de 2 ans n=3</li> <li>• Entre 2 et 4 ans n=3</li> <li>• Entre 5 et 9 ans n= 5</li> <li>• Plus de 10 ans n=1</li> </ul>

## Déroulement et protocole d'entrevue

La collecte de données s'est déroulée par le biais d'entrevues semi-dirigées d'une durée moyenne de 90 minutes, menées en face à face par une assistante de recherche. L'étudiante-chercheuse auteure du présent mémoire a assisté à trois d'entre elles. Deux entrevues se sont déroulées en dyade, avec deux répondants, alors que les huit autres se sont déroulées individuellement. Chaque entretien a été enregistré, puis retranscrit verbatim afin de pouvoir conserver l'intégrité des propos des participants (Patton, 2002). Chaque transcription a été dénominalisée par l'assistante et l'étudiante-chercheuse afin d'en garantir l'anonymat.

Avant chaque entrevue, l'assistante de recherche a expliqué les objectifs de la recherche au participant et présenté le formulaire de consentement. À la suite de la signature de celui-ci, l'entrevue pouvait débuter. La grille d'entrevue a été créée par l'assistante de recherche et validée auprès des trois chercheuses du projet principal (voir l'annexe A). Elle a été divisée en trois grandes sections, soit : (1) le rôle et les responsabilités de l'agent de liaison, (2) ses expériences de signalement et de collaboration, (3) le rôle spécifique aux agents de liaison dans la collaboration intersectorielle. La grille d'entrevue structurée a servi de guide, mais les questions ouvertes ont permis une flexibilité pour que la personne soit libre de s'exprimer dans ses mots et de développer ses réponses à propos d'un sujet particulier (Patton, 2002) pouvant mener vers des éléments inattendus, mais tout aussi pertinents. De plus, le même canevas a été employé pour tous les entretiens et les questions ont été posées sensiblement dans le même ordre dans tous les cas. Cette structure permettra de faciliter les analyses afin de repérer plus rapidement certains contenus associés aux questions (Patton, 2002). À la fin de l'entrevue, chaque participant était invité à remplir un court questionnaire socio-démographique, permettant de consigner une brève description des participants composant l'échantillon (voir l'annexe B).

## **Analyses**

C'est par le biais d'une analyse thématique que le matériau a été traité. Ce type d'analyse qualitative sert à comprendre le sens que les participants donnent à leur expérience de collaboration. Ainsi, des résultats sont extraits des données brutes, à la suite d'une sélection, un triage et une organisation minutieuse (Paillé et Mucchielli, 2012; Patton, 2002). Pour le bien de la présente recherche, une analyse horizontale a été effectuée permettant d'étudier la contribution de chaque répondant à la compréhension globale du phénomène (Patton, 2002). En comparant le discours de tous les répondants, il a été possible de soulever des similitudes, et parfois même des divergences, dans leurs points de vue permettant de mieux comprendre la place des agents de liaison dans la dynamique collaborative. Les analyses ont ici servi à faire du sens à partir des données brutes, à identifier des configurations de réponses significatives et à communiquer une représentation organisée des données ayant émergé du matériau brut (Patton, 2002). Il convient de noter que la présente analyse a été menée manuellement, sans soutien d'un logiciel. Des notes ont aussi été prises au fur et à mesure de l'avancement des analyses afin que

l'ensemble de la démarche puisse être explicitée et compréhensible. Ces mémos permettent de garder des traces écrites des pistes d'analyses et d'interprétations ainsi que des décisions effectuées en cours de recherche (Miles et Huberman, 2003).

En suivant la méthode détaillée par Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse s'est déroulée selon une série d'étapes. Comme l'analyse débute dès le premier contact avec le matériau, celle-ci a débuté par la lecture des transcriptions simultanément à l'écoute de l'intégralité des enregistrements audios pour procéder à la dénominisation des verbatims. Cette écoute a donc permis de se familiariser et de se laisser immerger dans le contenu à analyser. De toutes premières pistes de réflexion spontanées ont aussi pu être notées. S'en est suivi une lecture flottante des verbatims. Ces premiers contacts avec les données ont d'abord permis de s'approprier le contenu dans son contexte, sans arrière-pensée ou préjugé, puis de faire un repérage du contenu pertinent dans le but de répondre aux questions de recherche.

En maîtrisant davantage l'essence de ce qui est rapporté par les participants, les possibilités de tomber dans le réflexe d'indexation sont diminuées. Il y a ainsi moins de chance que le contenu ne soit qu'« étiqueté » sans vraiment se rapporter à la nature des propos (Paillé et Mucchielli, 2012). Des lectures subséquentes ont donc permis de s'approprier davantage le contenu, de repérer les concepts centraux dans le discours des participants et de créer une première liste de thèmes. Déjà à ce stade, les thèmes « accompagnement » et « reconnaissance » ont été observés comme récurrents par l'étudiante-chercheuse. Pour un large corpus de données, plus les lectures sont nombreuses, plus la compréhension en sera affinée. Ici, vu l'étendue du corpus, l'analyse s'est poursuivie avec des lectures subséquentes et la sélection des segments se rapportant directement à l'objectif poursuivi par ce projet (i.e. mieux comprendre la place des agents de liaison dans la dynamique écoles-familles immigrantes et DPJ lorsque vient le temps de signaler, ou non, une situation à risque de compromission). Ainsi, certains indices ont permis de guider l'étudiante dans la codification inductive des rôles et des conditions. Par exemple, celle-ci s'est servie des verbes d'action au sein des verbatim comme repères à l'identification des rôles puisqu'ils faisaient état d'opération effectuées par l'intervenant au cœur de son travail. Les situations ou éléments externes à leurs actions, connotés comme ayant une influence positive ou négative sur leur travail, ont permis de cibler ce qui se rapportait aux conditions.

Par la suite, le traitement des données a été amorcé en choisissant les thèmes et en établissant la définition de ceux-ci. Le texte a donc été segmenté en unités de sens selon les différentes idées soulevées par les participants (Paillé et Mucchielli, 2012). Des allers-retours entre le matériau et la grille de codification en construction ont été nécessaires afin de ne pas dénaturer les propos et de créer une grille qui reflète avec précision les thèmes émergents. Trois versions de la grille ont permis de construire la codification finale, qui a ensuite été validée auprès d'un second analyste et qui a mené à une organisation cohérente des données. L'ensemble du matériau a donc été codé en regroupant les différentes unités dont le sens était semblable, en catégories plus générales afin de former une arborisation thématique. Lors de cette étape, il a été nécessaire de s'assurer que les thèmes étaient pertinents, exhaustifs, clairement définis et mutuellement exclusifs (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette étape a permis la catégorisation des rôles en trois niveaux d'intervention et des conditions sous un modèle systémique. Les extraits les plus significatifs ont été sélectionnés afin de pouvoir illustrer la présentation des résultats. Finalement, les résultats ont été décrits et interprétés dans le chapitre suivant pour traduire la dynamique dans laquelle se trouve l'agent de liaison.

## **Biais**

Afin d'éviter que les présuppositions de l'étudiante-chercheuse empiètent sur les analyses, les réflexions et hypothèses formulées ont été discutées avec ses directrices de recherche au fur et à mesure que se déroulaient les analyses. Cette procédure a également servi de validation des analyses. Ceci a été une façon d'éprouver les interprétations formulées et d'éviter que des biais s'y glissent. La présence de l'étudiante-chercheuse lors de la conduite de certaines entrevues a permis le développement d'une compréhension plus juste de la perspective des intervenants, ce qui n'aurait pu être le cas par une simple lecture des verbatims. Dans le cadre de cette recherche, deux entrevues ont été menées en dyade, ce qui présente en soit un potentiel de biais. Les deux participants peuvent s'être inter-influencés et ne pas avoir été enclins à s'exprimer librement sur leurs véritables perceptions et expériences d'une situation, ce qui est donc à considérer dans le traitement des données. Il est aussi essentiel de noter que les réponses des intervenants ici étudiées ne représentent qu'une facette de la réalité telle qu'ils la perçoivent. Ainsi, ce mémoire n'a pas la prétention de faire le tour de la question de façon exhaustive, mais

viser à présenter le point de vue d'un sous-groupe d'intervenants concernés par le sujet de la recherche. Évidemment les données recueillies permettent de faire le portrait de leurs perceptions à titre d'intervenants communautaires, mais le projet plus large dans lequel s'insère ce mémoire visera à obtenir les points de vue des autres acteurs impliqués dans ce travail collaboratif, afin d'obtenir un portrait plus juste d'une même réalité sous ses différents angles.

## **Éthique**

Afin de garantir que l'étude respecte les normes d'éthique en recherche, celle-ci a préalablement été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS) de l'Université de Montréal. Certaines mesures ont aussi été prises, notamment afin de garantir l'anonymat des participants et la confidentialité des données obtenues. Les vérifications nécessaires ont été menées afin de s'assurer qu'elle ne porte pas préjudice aux participants. En effet, après avoir répondu à l'invitation et accepté de participer à une entrevue ultérieure, l'ensemble des conditions que comporte la recherche a été détaillé verbalement aux personnes recrutées. Des explications sur la manière dont les données allaient être conservées et gardées confidentielles ont ainsi été données. Les participants ont également reçu la confirmation que leur participation était volontaire et qu'ils avaient le droit de se retirer du projet à tout moment. Un formulaire de consentement contenant ces mêmes informations a aussi été signé par les participants préalablement à l'entrevue et une copie leur a été remise. Le protocole de recherche ainsi que les risques et avantages de leur participation leur ont aussi été explicités afin qu'ils aient toutes les informations pour donner leur consentement libre et éclairé à participer à la recherche.

## Chapitre 3 : Résultats

Le présent chapitre présente les résultats de l'analyse. Pour ce faire, il est nécessaire de rappeler que l'agent de liaison est un acteur important dans la vie des familles issues de la diversité culturelle auprès desquelles il travaille. Ces agents ont une relation privilégiée avec celles-ci. Avec les nouveaux arrivants, avec qui ils travaillent en plus grande proportion, cette relation prend forme dès les premiers contacts de ces derniers avec le Québec. Dans les résultats ici présentés, beaucoup de leurs actions seront dépeintes dans ce contexte, c'est-à-dire en gardant en tête que les nouveaux arrivants constituent la majeure partie de leur clientèle. Lorsqu'ils travaillent auprès d'elles, les agents de liaison aident ces familles à trouver leur place et à s'adapter à leur nouvelle réalité. Ils les accompagnent non seulement dans les démarches d'accueil, mais aussi dans les épreuves du quotidien. En effet, étant avant tout un intervenant-ressource pour ces familles, leurs mandats premiers visent à les accompagner et les soutenir dans leur intégration au Québec. Cependant, les agents de liaison ne sont pas seulement en lien avec les familles nouvellement arrivées au pays. Ils travaillent aussi avec des familles établies depuis plus d'une génération, mais sont les repères et la culture s'éloignent parfois de ceux qui prédominent au sein de la population majoritaire. Ils sont également en relation avec les organismes et institutions qui gravitent autour d'elles. Leurs mandats s'élargissent alors afin de former des liens avec les autres acteurs et de faire équipe dans le but de mieux soutenir les familles. Rappelons que le présent mémoire s'intéresse à la place de l'agent de liaison dans la dynamique DPJ-école-familles issues de la diversité dans les situations d'enfants à risque de compromission.

Les résultats des catégories émergentes seront donc présentés en commençant par les rôles selon les différents niveaux d'intervention auprès de sa clientèle ou des collaborateurs, soit depuis les rôles plus proximaux, jusqu'aux rôles plus distaux et spécifiques à un contexte. Par la suite, les différentes conditions systémiques qui entourent leur travail de l'agent de liaison seront discutées, en finissant par résumer la place de l'intervenant dans toute cette dynamique. Tout au long de cette section, des extraits d'entrevues significatifs, identifiés selon le participant (P) qui témoigne de son expérience, accompagneront la description des résultats afin d'illustrer de manière plus concrète comment se traduisent les résultats pour les participants au quotidien.

## Rôles

Les analyses ont permis d'identifier à travers le discours des participants huit différents rôles tenus par l'agent de liaison. Selon le discours des participants, les rôles sont identifiés comme des postures d'intervention adoptées par l'intervenant dans le cadre de son travail en fonction des décisions qu'il prend et des actions qu'il entreprend. Cependant, ces rôles ne sont pas tous de même nature. En effet, certains impliquent des liens davantage dyadiques, notamment dans le travail de proximité avec la famille, alors que d'autres sont plus distaux, par le fait qu'ils impliquent différents collaborateurs externes ou encore par leur moindre fréquence. Les analyses ont ainsi permis de classer huit rôles dans trois niveaux d'intervention. Les rôles de premier niveau sont avant tout centrés sur des liens directs ou des actions en proximité avec la famille dont les rôles d'accompagnant, de défenseur et de référent qui seront décrits subséquemment. Les rôles de deuxième niveau impliquent plus de liens et d'échanges vers des collaborateurs externes, donc davantage de collaboration. Cela inclut les rôles d'interprète, de conseiller et de facilitateur. Les rôles de troisième niveau, pour leur part, se distinguent de ceux des deux autres catégories. En effet, les pratiques de vigile et de signalant étaient des rôles présents seulement lors de soupçons d'un enfant à risque de mauvais traitements. Ces rôles sont non seulement moins fréquents, mais également non uniformes selon la vision des participants. En effet, ces derniers ont des opinions variées face à ces deux rôles, qui ne sont pas pratiqués ou perçus de la même façon.

Avant toute chose, il importe de rappeler que tous ces rôles, ici isolés de façon à être mutuellement exclusifs, ne sont pas aussi bien délimités dans le discours et la réalité de l'intervenant. En effet, ces rôles se côtoient et se chevauchent même parfois dans les narrations comme dans le quotidien. L'intervenant ne revêt pas qu'un seul rôle à la fois dans l'interaction avec la famille ou les autres acteurs. Au contraire, ces rôles sont intégrés et l'agent de liaison les incarne tous plus ou moins au sein même de son mandat. La nuance étant, qu'au cours d'une même interaction, il peut être amené à moduler ses actions et l'angle de ses interventions (i.e. changer de rôle) plusieurs fois pour arriver à répondre au mieux à la situation selon les besoins perçus, ces mêmes besoins pouvant eux-mêmes fluctuer ou être influencés par d'autres facteurs. Même si la présente description est très statique, il convient de ne pas oublier que tous ces rôles



prennent place dans un contexte mouvant et dynamique, au sein d'un environnement plus large encore. Dans la section suivante, chacun des rôles seront détaillés.

## **Niveau I : liens directs avec la famille**

**1. Accompagnateur.** Le rôle d'accompagnateur est, de son point de vue, le rôle premier de l'intervenant, car c'est celui qui lui permettra de travailler auprès des familles, avec qui un fort lien de confiance doit être établi. Ce rôle proximal est également très complexe. Comme un reflet du mandat plus large de l'intervenant, composé de plusieurs particularités, le rôle d'accompagnateur se décline en trois dimensions de façon à en exprimer toute la complexité. Ces trois dimensions ont été relevées par l'étudiante-chercheuse en regroupant les sujets récurrents dans le discours des participants quant à l'accompagnement des familles, mais sous trois angles d'intervention distincts. En effet, selon le contexte, l'accompagnateur va être amené à jongler entre ces trois dimensions pour répondre au mieux à la situation et aux besoins des familles.

Tout d'abord, il y a *l'accompagnateur-repère*. L'accompagnateur-repère est amené à faire toutes les démarches d'accueil, dans le cas des nouveaux arrivants. Il va faire les inscriptions à l'école, prendre en charge les rendez-vous, accompagner les familles dans les démarches d'intégration de base, etc. Il va aussi être celui qui sensibilise les familles à la culture majoritaire, aux lois, aux mœurs, de façon à donner les indicatifs de base pour une intégration réussie. Sous ce titre, l'agent de liaison va donner les explications suffisantes pour qu'ils arrivent à comprendre l'ensemble des différentes procédures attendues :

Une chose certaine c'est qu'on les renseigne, on donne de l'information, surtout de ce qui est école : le fonctionnement de l'école, le fonctionnement des classes d'accueil, parce qu'on travaille surtout, beaucoup, avec les classes d'accueil. On explique les boîtes à lunch. Même, parfois, on arrive à traduire quelques listes de matériel scolaire. Donc, c'est tout ce qui est école et intégration à l'école [...] Tout ça afin que le parent soit capable d'aider l'enfant et aussi de travailler un peu en collaboration avec l'école même s'il ne parle pas encore le français, mais, au moins, qu'il soit capable de savoir comment ça fonctionne, c'est quand qu'on a un congé. (P3)

C'est donc l'accompagnateur-repère qui saura orienter les familles selon où elles sont rendues dans les démarches d'accueil, tant dans les procédures scolaires des enfants que pour

leur intégration en général. Leur objectif à ce stade est de les amener à comprendre ce qui se passe autour d'eux, même lorsque pris dans un tourbillon d'informations à leur arrivée. L'intervenant prend donc le temps de leur expliquer ce qui les attend. Par exemple, une fois que l'inscription à l'école est effectuée, ils vont expliquer les démarches effectuées par les services éducatifs pour traiter les dossiers puis faire les évaluations nécessaires pour arriver à classer les enfants selon leurs niveaux d'apprentissages. De façon plus globale, c'est également l'intervenant qui fera la sensibilisation aux droits et obligations afin que les parents apprennent à devenir des citoyens consciencieux et responsables.

Ensuite, il y a *l'accompagnateur-guide*. Celui-ci va prendre le temps avec la famille de bâtir un lien de confiance. Il va être présent pour les soutenir dans les épreuves vécues et leur offrir un soutien émotionnel approprié. En ce sens, ils développent une confiance mutuelle assez forte pour recevoir ce que les familles ont de douloureux à partager. Il peut être amené à accompagner les familles dans des rencontres ou encore les préparer à celles-ci. Le guide va accueillir les familles dans leurs questionnements et inquiétudes, mais aussi offrir des informations complémentaires pour arriver à réajuster les croyances erronées au besoin. C'est un rôle qui demande beaucoup d'être à l'écoute, mais les intervenants se montrent également intéressés et ouverts à comprendre ce que la famille leur communique :

Parfois il suffit juste [...] de s'arrêter, écouter vraiment la personne, tsé, pis pas juste vouloir se dépêcher à penser à ce qu'on va lui dire pis comment on va lui faire intégrer l'idée qu'on a ou etc. Juste écouter. Pis à quel point souvent on avait des versions de faits qui étaient arrivés par d'autres intervenants, que ce soit des professeurs en francisation auprès d'adultes, des professeurs de l'école, l'infirmière du CLSC qui est en périnatalité, pis ensuite on rencontrait la personne, on l'écoutait, pis on se rendait compte que mon Dieu là, c'est le jour et la nuit, les versions sont complètement différentes, là, y'a pas eu de compréhension, là, vraiment pas. (P6)

Les intervenants nomment devenir les personnes ressources vers qui les familles se tournent lorsqu'elles se sentent désorientées. Lorsque l'agent de liaison agit en tant que guide-accompagnateur, il va se montrer présent et disponible, sans toutefois brusquer les familles. Il va respecter leur rythme, leur intimité et leur laisser l'espace nécessaire pour se débrouiller par elles-mêmes au besoin.

Enfin, il y a l'*accompagnateur-éducateur*. Ce dernier met des actions concrètes en place dans le quotidien avec les familles. Ce rôle implique d'offrir des activités pour soutenir leur intégration et favoriser leur reprise du pouvoir. Ainsi, il peut donner des ateliers à des groupes de parents, proposer des activités pour les enfants en lien avec les services offerts par le centre communautaire, faire de l'enseignement de base pour développer certaines habiletés, etc. Ce rôle dynamique de l'agent de liaison peut donc prendre différentes formes, mais toujours dans le but de façonner des apprentissages et de viser le développement d'une autonomie chez les familles qui en présentent le besoin :

Je vais faire aussi toute la prise en charge de la famille pour les soutenir dans l'adaptation à l'école ici. Donc ça peut aller de faire des ateliers boîte à lunch avec les parents jusqu'au soutien au niveau de l'aide aux devoirs à la maison. (P1)

Les agents de liaison, sous le chapeau d'accompagnateurs-éducateurs, ont donc le mandat d'outiller au mieux les familles. Ainsi, ils interviennent parfois à titre préventif en fonction des difficultés présentées par un groupe, une famille ou un enfant et travaillent concrètement à rétablir un équilibre pour ceux-ci, en les impliquant au maximum. En ce sens, ils seront parfois amenés à effectuer certains suivis dans le but d'accompagner les familles qu'ils aident à mettre des changements en place.

**2. Défenseur.** L'agent de liaison ne fait pas qu'accompagner les familles. Il peut aussi prendre position pour elles. Le défenseur connaît le bagage de vie, migratoire et culturel ainsi que les vulnérabilités de la famille. Lorsque cette dernière n'est pas en mesure de comprendre ou de s'exprimer dans les circonstances, l'intervenant prend alors parole en son nom afin de s'assurer que tous leurs droits soient respectés :

M'assurer que le parent comprenne le papier. [...] Parfois, je vais indiquer au parent : « Mais, t'es pas obligé de signer. » Parce que parfois des parents vont recevoir simplement une invitation. Mais, pour eux, c'est une obligation. Donc, là, c'est moi qui vais devoir [recadrer]: « Ben là, non, tu ne pourras pas [être présent à la rencontre]. Toi-même comme parent, *tu* as de l'école [cette journée-là]. » Donc, par moments, je dois aussi trancher pour aider les parents. [...] Je me retrouve aussi le haut-parleur des parents. Comme ils ne connaissent pas la loi, ils ne savent pas c'est quoi le système scolaire au Québec. Par moments, c'est moi qui vais devoir leur expliquer c'est quoi les lois entourant l'école et c'est quoi les lois qui les protège, aussi. C'est aussi mon rôle de faire ça. (P1)

Ainsi, tel que mentionné dans le présent extrait, l'agent de liaison peut être amené à représenter la famille face à des instances en autorité, ou encore à s'assurer de donner des informations justes pour qu'ils soient en mesure de prendre des décisions éclairées.

**3. Référent.** Pour clore les interventions de premier niveau, il y a le rôle de référent. Dans ce cadre, l'intervenant est à l'écoute des besoins de la famille. Lorsque celle-ci présente des défis spécifiques auxquels il n'est pas habilitéé pour répondre, il va rediriger la famille. Il va donc faire des recherches au sein des différents services disponibles afin de trouver les ressources appropriées pour répondre au mieux aux besoins de la famille :

[Les] besoins des familles changent beaucoup selon leur statut. [...] On réfère beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, de références vers des ressources qu'on connaît. Soit dans le quartier ou à l'extérieur, euh on est trois organismes ici dans le bâtiment où ce qu'on se réfère beaucoup de gens [...] pour le logement [...] du dépannage alimentaire, [...] pour la petite enfance, halte-garderie, ateliers, dont le vêtement. C'est beaucoup beaucoup du référencement fait que quand je sens que j'peux en faire ou qu'ils sont réceptifs je le fais, mais sinon je ne m'impose pas pis quand y'a pas de besoins qui vient à mon oreille, ben [je ne réfère] pas. (P10)

Les agents de liaison, qui ont un lien étroit avec les familles, sont donc à l'affut de leurs besoins et difficultés, même ceux auxquels ils ne sont pas habilités à répondre. Comme ils connaissent bien les ressources disponibles selon leurs expertises, ils sont à même de diriger les familles vers les bons centres de services tout en étant conscients des enjeux, comme les délais de traitement et listes d'attente. En effet, si l'intervenant remarque des besoins au niveau de la santé mentale, par exemple, il est de son mandat de faire les démarches pour référer la personne vers les services appropriés. C'est donc sous le rôle du référent qu'il pourra indirectement venir en aide aux familles avec qui il travaille de près. Cependant, l'agent de liaison ne travaille pas qu'avec celles-ci. À travers les interventions de deuxième niveau, il va aussi servir à établir des liens entre elles et les collaborateurs extérieurs afin de favoriser une communication efficiente.

## **Niveau II : liens avec les collaborateurs externes**

**4. Interprète.** L'interprétariat est le rôle fondamental du deuxième niveau. Sans s'interposer dans l'interaction, c'est l'intervenant qui va agir en tant qu'interprète interculturel en faisant la traduction ou en reformulant les propos dans des mots plus accessibles. En effet,

dans plusieurs cas, l'intervenant étant présent aux rencontres va être en mesure de traduire les propos pour aider les familles à suivre le fil des discussions. Que ce soit de traduire en anglais ou dans l'une des autres langues avec lesquelles il est à l'aise, généralement leur langue maternelle lorsqu'ils font eux-mêmes partis de la diversité culturelle, les agents de liaison cherchent à rendre la conversation davantage intelligible :

J' parle anglais pis espagnol aussi, ça facilite des fois aussi beaucoup les interventions, des fois c'est juste de la traduction que je fais, des fois c'est juste de l'interprétariat. (P10)

En effet, il ne s'agit pas seulement de traduire mot pour mot ce qui se dit au cours d'une rencontre, il s'agit également d'interpréter les propos de façon à ce que le message ou l'intention soit compris par la famille :

On a l'expérience aussi de communiquer avec des personnes qui arrivent d'une autre culture, on est capables d'adapter notre langage pis notre vocabulaire. Et ça va vraiment bien pour expliquer quelque chose [...] Des fois l'école va appeler à la maison, va expliquer quelque chose comme ils l'expliqueraient à une famille québécoise, mais la famille même si elle parle français des fois elle n'a rien compris. C'est de prendre le temps pis en y allant en personne avec le non-verbal aussi. [...] Beaucoup d'informations qui vont se transmettre de cette façon-là. (P5)

Les agents de liaison-interprètes arrivent donc à faciliter la communication dans les interactions entre les collaborateurs externes et les familles en réduisant les effets de la barrière de la langue. Même s'il ne s'agit pas que de traduction, les intervenants ont l'expertise pour expliquer, par d'autres mots, symboles ou méthodes de communication non verbales, le message qui doit être transmis. Cependant, les agents de liaison n'ont pas toujours le bagage ou les connaissances linguistiques leur permettant de traduire pour la famille, surtout s'il s'agit d'une langue moins commune. Toujours dans ce rôle qu'ils tiennent, c'est eux qui, à ce moment, feront les démarches pour donner accès à des interprètes bénévoles. Dans le même sens, ils sont non seulement amenés à fournir le service par le biais de l'organisme, mais aussi parfois à gérer les bénévoles et les demandes pour des interprètes venant des collaborateurs extérieurs. En rendant ainsi les rencontres, avec l'école par exemple, plus accessibles et moins stressantes pour les parents, cela permet d'aider à bâtir un espace de communication plus efficace et moins tendu pour tous.

**5. Conseiller.** Le deuxième rôle dans cette catégorie est en lien avec les collaborateurs externes, comme l'école. En effet, l'agent de liaison qui agit comme conseiller va alors travailler principalement auprès des acteurs autres que la famille elle-même. Ses actions vont être, entre autres, concentrées afin de répondre aux questionnements des collaborateurs, offrir une nouvelle perspective sur une situation, suggérer des façons d'intervenir ou indiquer une marche à suivre. Aussi, il peut offrir ou organiser des formations ou agir ponctuellement pour sensibiliser l'école à l'aspect interculturel ou à une situation particulière, comme le vécu migratoire d'une famille, par exemple, pour expliquer un comportement mal compris ou interprété. Il va déconstruire des mythes, parler des tabous :

D'un côté avec l'école il a fallu que je tempère avec eux, à leur dire : « OK, Oui. Je comprends la situation actuelle que vous devez vous assurer que l'enfant ait un bon *lunch*. Mais, d'un autre côté, faut quand même comprendre qu'on parle de parents qui ont vécu plus de 10 ans dans un camp de réfugiés. Et on s'entend que pendant 10 ans, on ne fait pas de cuisine, tsé, je veux dire, tu prends ce que t'as, et puis c'est tout. Donc, c'est sûr que ce n'est pas vraiment en 2 ans qu'un parent va être capable de faire un *lunch* tel que les Québécois devraient le faire. Alors que, même les Québécois ne le font pas tous. » [...] Je dois beaucoup tempérer avec l'école et leur expliquer, les sensibiliser par rapport à la réalité des réfugiés aussi. (P1)

Dans son rôle de conseiller, l'agent de liaison va vraiment chercher à faire comprendre aux autres acteurs ce à quoi peuvent avoir été confrontées les familles, pour les sensibiliser à la réalité de celles-ci. Il va également offrir une écoute aux différents collaborateurs face aux difficultés qu'ils rencontrent en lien avec cette clientèle, des chocs culturels aux sentiments d'incompréhension et d'impuissance. Toutefois, il devra également établir des limites, recadrer les demandes ou les interventions qui sortent de son mandat afin de responsabiliser les autres acteurs tout en leur offrant le coaching nécessaire. Ils deviennent alors une ressource vers laquelle les autres acteurs se tournent lorsque des questionnements émergent en lien avec une famille issue de la diversité. Dans ce cas, il devient alors naturel que les enseignants, par exemple, se tournent vers les agents de liaison afin d'arriver à distinguer ce qui relève du culturel dans les agissements d'un élève. L'école va aussi être tentée d'approcher les agents lorsqu'ils vivent des difficultés avec un élève ou un groupe d'élèves issus de la diversité culturelle et qu'ils sont à la recherche de solutions. Ils vont non seulement faire appel à leurs idées, mais vont

parfois même leur demander de venir intervenir sur place pour tempérer la situation par le biais de leur rôle de facilitateur.

**6. Facilitateur.** Le dernier rôle de deuxième niveau est probablement le plus complet pour la multiplicité des liens que l'agent de liaison est amené à créer avec ses collaborateurs. Le facilitateur agit comme pivot de communication et travaille à maintenir des liens qui seraient possiblement plus difficiles ou inexistantes avec les familles sans son action. L'intervenant va agir à titre de maillage afin de faciliter la communication en s'assurant de la compréhension de chacune des parties impliquées. Ici, il ne fait pas que traduire, il intervient dans l'interaction. Il peut faire passer des messages, autrement dit, il agit à titre d'intermédiaire entre les différentes instances :

Pas nécessairement faire la médiation, mais pouvoir créer les liens, le premier contact. Je pense que, pour n'importe qui, avoir quelqu'un qui va nous introduire ça facilite tout. On a déjà gagné ce terrain avec la famille qui vient d'arriver, qui est prêt à utiliser les services qui sont disponibles. Alors si on vient pour lui présenter encore un autre service, pourquoi pas l'accepter? [...] J'ai plusieurs bons exemples qui prouvent encore une fois que le travail en équipe facilite l'intervention puis favorise la protection de l'enfant. Soit via l'école ou même les intervenants de la DPJ, ils sont entrés en contact avec nous pour voir comment on pouvait les aider à entrer en contact avec une famille. Ou comment s'assurer de bien faire l'approche. Donc oui, [...] on a coordonné des rencontres pour accompagner l'intervenant, introduire l'intervenant, expliquer [à la famille] quel est le rôle de l'intervenant. [...] Pouvoir vulgariser ça de façon que la famille puisse le comprendre, ça, déjà, diminue un peu la tension. (P4)

L'intervenant met en lien les individus pour qu'ils arrivent à se parler, se comprendre et travailler ensemble. Même si cela n'est pas toujours bien reçu de tous les acteurs externes pour des raisons de confidentialité ou autres enjeux, les agents sentent que les familles sont souvent plus ouvertes et en confiance lorsqu'ils sont présents pour faciliter le contact avec les intervenants scolaires ou des services de protection. Selon les participants, l'agent de liaison est au centre du système pour faciliter les liens de part et d'autre auprès des familles :

Nous on est l'intersection entre tout ça. On a les communications surtout aux parents, là, communication à l'école, on est la référence de tous ces organismes-là, tsé ? Parce que la DPJ a pas nécessairement de liens avec l'école, mais nous on a des liens avec tous tous ces gens-là, fait que c'est normal que nous on devient en plein milieu pis qu'on doit communiquer, on est les connaissances de tout le monde. (P9)

Dans son rôle de facilitateur, l'agent de liaison peut également recevoir et traiter les références de familles issues de la diversité transmises par l'école afin d'offrir des services adaptés. Il va aussi être amené à intervenir dans des situations particulières entre la famille et l'école, parfois pour tempérer les ardeurs, ou encore pour assurer un suivi personnalisé par la suite. Ainsi, il est de son mandat de transférer des informations afin d'assurer une continuité dans les interventions. Le facilitateur va aussi investir des efforts pour fonder des projets de collaboration facilitant la communication et le déploiement de services autour des familles.

### **Niveau III : liens d'exception**

Les rôles faisant partie de cette dernière catégorie se distinguent des autres par le fait qu'ils sont moins fréquents et non uniformes au sein des participants. En effet, alors que certains nomment que les rôles de vigile ou de signalant font partie intégrante de leur travail au même titre que les autres rôles, ce ne sont pas tous les participants qui nomment avoir porté l'un de ces rôles dans leurs interventions auprès des familles. Parfois, les circonstances ne se sont simplement pas présentées. Avant que l'intervenant ait à agir comme vigile ou signalant, des risques ou des raisons raisonnables de craindre que la sécurité ou le développement d'un enfant soit compromis doit avoir été perçu par l'agent de liaison lui-même ou ses collaborateurs externes, comme les écoles. Quelles que soient les circonstances, d'autres agents de liaison sont réticents à exercer ces rôles.

**7. Vigile.** Il arrive que l'agent de liaison-vigile soit amené, lui-même, à repérer ou à intervenir face à un risque perçu par ses collaborateurs. Il peut faire certaines observations qui l'inquiètent ou encore être interpellé par les écoles pour des questionnements quant à la sécurité d'un enfant. À ce moment, il va investiguer pour décortiquer des situations délicates ou conditions à risque chez les familles en fonction des doutes ou inquiétudes soulevés. Dans le cadre de ce rôle, à la suite de ses observations et sa collecte de données, le vigile partage et contrevérifie ses hypothèses, interprétations et suggestions avec les autres acteurs afin de planifier, par la suite, les services adéquats pour la situation :

J'ai un cas très récent, justement. [...] Ça a commencé il y a deux mois. Où l'école m'a contacté parce que la jeune enfant avait beaucoup de comportements dérangeants en classe. Donc, on parle de cris, de pleurs, d'énurésie [...] et, elle avait un verbatim où elle disait [...] qu'elle se faisait frapper à la maison. C'est sûr que moi, je connaissais très bien



la famille, et déjà en partant, j'avais un doute. Je ne voulais pas remettre en doute l'enfant, mais j'avais un doute à savoir : d'où vient cette violence-là ? [...] Ma première question ça a été : « On parle de quelle maison ? Est-ce qu'on parle de ta maison ? Est-ce qu'on parle de la maison de l'ami, du voisin ? » [...] On parle d'un enfant de la maternelle. Donc, déjà, en partant parfois dans la façon de parler, ou de nommer les choses, des fois ça peut être un peu différent. [...] Finalement, à force d'explorer, de discuter, et avec les parents, et avec les deux enfants, parce qu'on avait une fratrie aussi... j'ai pu finalement comprendre que, oui, l'enfant se faisait frapper, mais ce n'était pas ses parents, mais que c'était lorsqu'elle se faisait garder par d'autres enfants chez le voisin. (P1)

Les participants rapportent que ces interventions rapides se placent en amont du signalement. Il s'agit en fait d'un filtre afin de prendre le temps, selon l'imminence du danger, d'effectuer une pré-évaluation donnant un aperçu sur la gravité d'une situation pour pouvoir mieux diriger les services pour la suite :

Notre rôle facilite, je pense que notre rôle évite que les écoles fassent plus de signalement. Parce que oui, je peux dire qu'avec le temps que j'ai ici au (nom de l'organisme), le travail, le fait que j'étais là et le fait que l'école a partagé avec moi l'intention et les difficultés de l'enfant, et le fait que j'étais là et que je suis intervenu auprès de la famille, ça a évité un signalement. Je ne peux pas dire combien mais on a évité plusieurs, plusieurs, plusieurs signalements. (P11)

Il ne s'agit donc pas de remplacer les services de protection, mais de mener une pré-investigation et mettre des interventions adéquates en place permettant de limiter les signalements non opportuns qui embourbent le système actuel. Dans un même ordre d'idée, cet acte de signaler un enfant ou une famille aux services de protection ne fait pas l'unanimité parmi les participants.

**8. Signalant.** Le rôle de signalant est celui où, témoin d'une situation à risque de compromission, l'intervenant signale celle-ci à la DPJ ou, du moins, met les actions en place pour que quelqu'un la signale. Pour diverses raisons, les intervenants ne sont pas tous à l'aise de faire eux-mêmes le signalement. Ainsi, ils vont parfois trouver des alternatives pour que l'information soit tout de même transmise à la DPJ. Par exemple, l'agent de liaison peut encourager les parents à signaler les actions de leur enfant ou encore demander à l'école de faire un signalement. Dans tous les cas, l'intervenant juge que la situation comporte des éléments suffisamment inquiétants pour que celle-ci soit investiguée à un autre niveau :

Pour moi c'est une responsabilité. Si je suis témoin, si je vois, et on est conscient que vraiment l'enfant est victime de négligence, de n'importe quelle sorte d'abus, oui. Il faut le faire, comme n'importe quel autre citoyen. C'est sûr que en tant qu'intervenant, avant de procéder au signalement, j'ai le rôle, j'ai le mandat, j'ai la responsabilité de m'assurer que la famille a compris qu'on ne doit pas agir de cette manière. (P4)

Cependant, ce ne sont pas tous les agents de liaison qui rapportent une position aussi claire quant à ce rôle. Puisqu'il existe une disparité dans le discours des participants quant au fait de signaler ou non une situation à la DPJ, l'analyse a été élargie afin de faire état des facteurs contribuant ou non à l'adoption de ce rôle. Les informations limitées ou incompréhensions de la loi, les ambiguïtés dans leur mandat d'intervenant communautaire ainsi que le caractère sensible de leur rapport avec les familles teintent leur vision du signalement et leur position face au devoir, ou non, de signaler. Ainsi, l'un des points d'ancrage du rôle de signalant tient compte du niveau de connaissance qu'ont les agents de liaison quant à la LPJ et les services déployés par la protection de l'enfance :

J'ai fait une technique en éducation spécialisée fait que on a étudié un peu la loi [...]. Je suis informée un petit peu là-dessus à ce niveau-là, mais [...] dans mon travail au (nom de l'organisme) je n'ai pas eu nécessairement à travailler directement avec la DPJ. (P5)

J'ai peut-être déjà lu une portion de la loi en diagonale [...] si l'enfant est à risque sur certaines choses, en termes de sécurité, santé alimentaire, santé, je n'ai pas toutes les ramifications mais [...] sur cette brochure-là j'avais lu en diagonale qu'est-ce qui mène à un signalement. (P10)

Alors que certains ont une base en lien avec leur formation académique, d'autres disent avoir eu à se débrouiller seuls pour trouver l'information. De leur point de vue, leur formation ne leur permet pas de bien comprendre les détails de la loi et des services de protection, et ainsi, de la mettre en application. Même ceux qui la connaissent n'ont pas toujours toutes les réponses à leurs questionnements et restent perplexes quant à certaines balises :

Je ne sais pas si dans la loi y a comme un *timeline*, dans l'obligation de dénoncer? Est-ce que dès que tu le sais faut que tu le dises? Est-ce que t'as un genre, un jeu, de deux jours? [...] Parce que des fois ce n'est pas clair, l'obligation de dénoncer. Oui, j'en ai parlé avec l'autorisation de la jeune, j'ai en parlé à un intervenant de l'école. Pour moi ça s'inscrit dans l'obligation de dénoncer. Sans avoir appelé la DPJ, je l'ai référé à une ressource qui va pouvoir, avec la jeune, dans son rôle d'autorité qui est plus clair. Parce que moi c'est aussi de gérer le fait que oui, je suis dans un rôle d'autorité face aux jeunes, mais je ne veux pas apparaître dans un rôle d'autorité avec les jeunes, je ne veux pas que les jeunes

me voient comme une figure d'autorité nécessairement, oui mais pas pareil comme un intervenant. (P7)

Tel que mentionné dans le présent extrait, certaines nuances dans le rôle informel de l'intervenant communautaire amènent également une confusion quant aux devoirs de signaler prévus à l'article 39 de la LPJ. Les intervenants ne semblent pas tous savoir si cet article s'applique également à eux dans le cadre de leur travail. Alors que certaines ambiguïtés entourent l'interprétation de la loi, d'autres émergent au niveau d'un conflit d'intérêt ou d'un possible bris dans le lien de confiance avec les familles que pourrait créer le fait de signaler. En effet, certains assument pleinement le fait qu'il s'agit d'un devoir, alors que d'autres tentent de remettre la responsabilité à ceux dont le mandat est plus clair à ce sujet, dont les intervenants scolaires :

Pour arriver à intervenir dans la famille comme agent neutre, c'est difficile d'être et le signalant et l'intervenant en même temps. Donc juste au niveau professionnel moi je ne suis pas à l'aise de faire un signalement à la DPJ en plus de faire un soutien avec eux pour faire l'intervention à la maison. Donc le partenariat que j'ai pu développer avec les écoles, c'est que bien souvent, déjà, c'est des cas qui étaient déjà... comment dire... questionnés à l'école, à savoir « est-ce qu'on fait un signalement ou non ? » Donc moi bien souvent ce que je vais indiquer à l'école c'est : « Faites un signalement, c'est nécessaire, et donnez mon nom à la DPJ. » Et là il va me contacter dans 95 % du temps ils vont m'appeler. Soit pour faire une intervention ensemble ou soit pour développer ensuite c'est quoi l'intervention qu'on fait entourant la famille, selon le cas ou le type de signalement. (P1)

Il y a donc différentes pratiques au regard du signalement des situations à risque de compromission. Plusieurs parlent de l'importance de signaler, mais tentent de ne pas être ceux qui se commettent à le faire. En effet, vu l'impact que cette action peut avoir sur le lien de confiance avec les familles, les intervenants vont parfois, tel que mentionné précédemment, tenter d'amener la famille à se signaler elles-mêmes pour demander de l'aide, ou encore indiquer à leurs collaborateurs, scolaires la majorité du temps, qu'il serait opportun de procéder à un signalement de leur côté. Cependant, bien que leur posture comme intervenants face à ce rôle soit variable, tous affirment que les signalements ont leur raison d'être et qu'il est important que les situations qui le nécessitent soient rapportées aux services de protection de la jeunesse.

## **Conditions**

Les différents rôles tenus par l'agent de liaison, ainsi que ses liens entretenus avec les familles, les écoles et la DPJ, sont à leur tour influencés par certaines conditions systémiques. Le schéma qui illustre celles-ci, présenté à la page 43, a été élaboré en s'inspirant des données recueillies auprès des répondants. Les conditions sont une multitude de facteurs d'ordres personnel, structurel, relationnel, environnemental, ou sociétal/organisationnel. Ainsi, du micro au macrosystème, ces conditions influencent, tant positivement que négativement, le travail des agents de liaison. Elles peuvent permettre d'optimiser les impacts de leur travail ou d'en limiter l'étendue. Ainsi, une même condition peut, selon le contexte, avoir une connotation différente. Ceux-ci sont importants, non seulement parce qu'ils influent sur les rôles et les liens dans la dynamique entre l'agent de liaison et ses collaborateurs, mais aussi parce qu'ils vont avoir un impact sur les résultats des services offerts par l'intervenant.

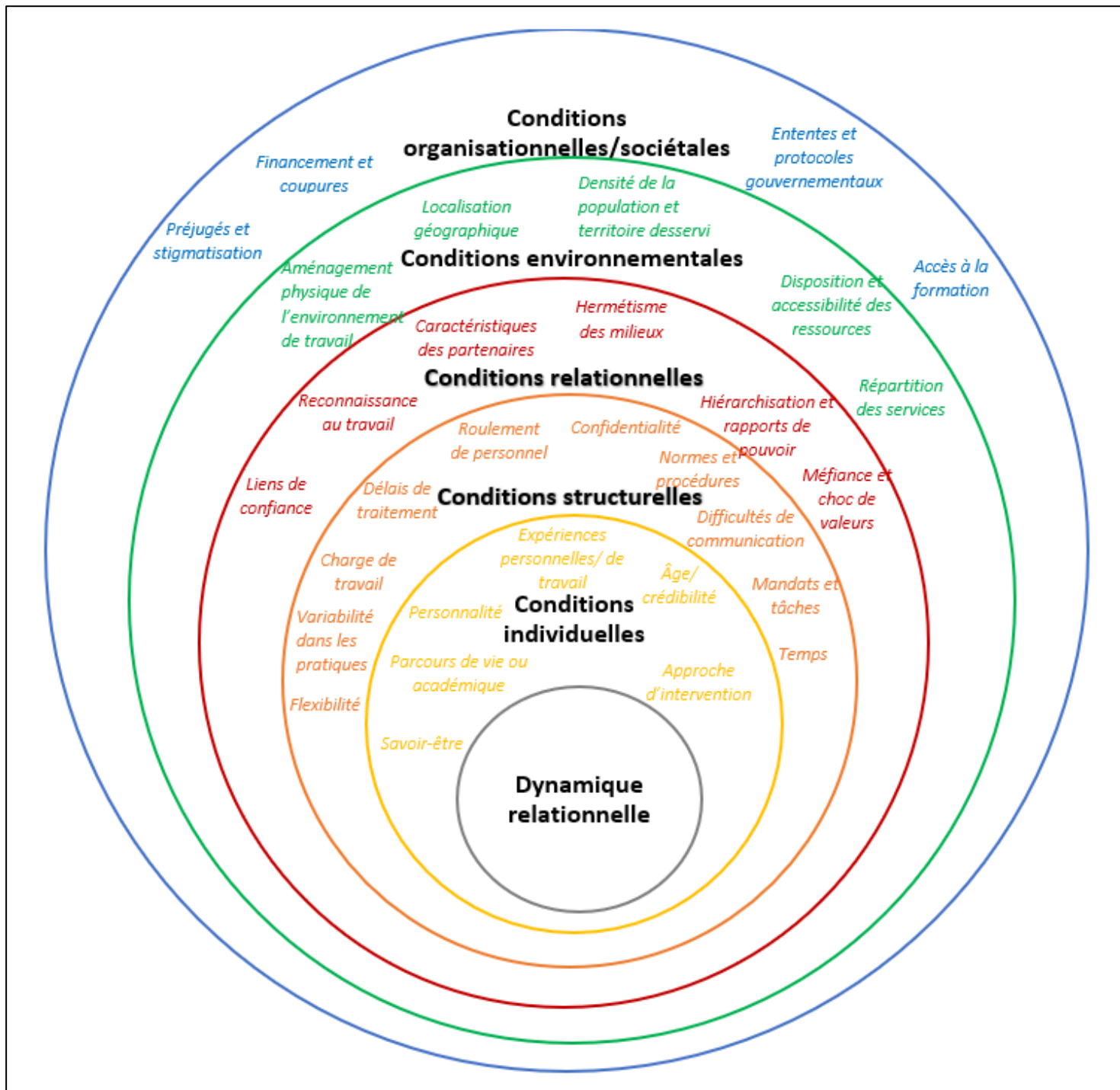


Figure 1. Les conditions systémiques entourant la dynamique relationnelle de l'agent de liaison avec les familles, les écoles et la DPJ (Morin, 2020)

## Conditions individuelles

Les conditions de la sphère individuelle relèvent de l'intervenant lui-même : ses caractéristiques propres, son parcours de vie ou académique, l'approche qu'il adopte, son savoir-être, etc. Ce sont toutes des conditions qui peuvent teinter les rôles joués par l'agent de liaison et ainsi les liens qu'il bâtit avec sa clientèle ou ses collaborateurs. Parmi les conditions soulevées par les participants, certains aspects de savoir-être dans leur approche avec les familles étaient particulièrement bénéfiques à la création d'un lien de confiance. En se montrant disponibles et à l'écoute, en étant transparents et authentiques, ils réussissent à, non seulement établir un contact positif avec les familles, mais aussi à solidifier leurs liens de confiance. Dans la même catégorie de conditions, on retrouve des éléments de la personnalité, comme le fait d'être extraverti ou encore des éléments de savoir-faire comme d'utiliser l'humour et arriver à calmer des situations tendues. Les participants nomment également que leur bagage académique, soit d'avoir fait ou non des études dans le domaine de l'intervention, peut avoir un impact sur leur façon d'intervenir tant avec leur clientèle qu'en équipe intersectorielle. Ainsi les caractéristiques de l'agent de liaison, comme l'âge, ou encore, les expériences de vie personnelle, sont tout autant des facteurs pouvant influencer leur travail :

Je doute un peu du sérieux que les professionnels vont donner à mon opinion des fois parce que t'sais, après je ne m'invente pas spécialiste de quoi que ce soit, j'suis intervenante communautaire. J'suis jeune, j'suis une fille qui n'a pas hyper d'expérience ça se voit dans ma face, pour plein de niveaux, au niveau de la crédibilité, du (nom de l'organisme) pis tout ça c'est là que des fois que j'pense que le bât blesse un peu, pis ça, t'sais j'peux pas l'inventer la crédibilité, j'essaie de la faire comme j'peux mais bon. (P10)

Le fait que je suis immigrant aussi, le fait que je suis arrivé ici dans un pays que je ne connaissais pas, mais j'ai vécu des choses, mais je n'ai pas d'enfants par contre. Le fait que je suis immigrant je pense que ça développe aussi, sans vous dire que les personnes qui ne sont pas immigrants ne vont pas développer ce lien, mais je pense que c'est un atout. (P11)

Pour les agents de liaison issus de la diversité culturelle, il s'agissait en effet de leur point de vue d'un atout dans la création du lien. Le fait de pouvoir partager des expériences personnelles avec les familles permet de créer une connexion spéciale avec eux, tout en restant professionnel. Le modèle qu'ils donnent alors permet aussi aux familles de voir que malgré les difficultés rencontrées, il y a espoir d'arriver à trouver leur place dans la société. Les facteurs

individuels ne sont cependant pas les seuls à avoir une influence sur les actions et les liens de l'agent. Plusieurs sont d'ordre structurel et relèvent ainsi du cadre de travail et des tâches que comportent leur titre d'emploi.

## **Conditions structurelles**

Les agents de liaison sont employés par les organismes communautaires et certaines conditions découlent des mandats qui leur sont donnés, des conditions de travail propres à ce poste ou encore des normes et procédures au sein des institutions avec lesquelles ils sont amenés à travailler. Certains enjeux viennent d'un manque de communication fonctionnelle, des délais de traitement pour obtenir des services pour les familles, de leur charge de travail importante et du manque de temps pour faire l'ensemble de leurs tâches adéquatement. Les agents de liaison nomment aussi les obstacles que présentent le fait d'être confronté aux différences de pratiques des institutions avec lesquelles ils font affaire. Cette grande variabilité entre les façons de faire de leurs collaborateurs met alors leurs capacités d'adaptation à l'épreuve :

Dans les écoles, là, y'a vraiment comme une culture pis y'a un leadership. Pis quand y'a de l'ouverture de la part de la direction ou de professeurs de longue date, là, ça donne le ton, pis le reste suit. Pis y'a d'autres écoles où ce n'est pas comme ça. C'est un peu plus chacun pour soi. [...] Pis depuis qu'on a une ICSI au (nom de l'organisme), y'a des démarches qui ont été faites avec l'école. Cette année on a eu deux/trois rencontres avec les directions, justement, pis on essaye, on essaye. Même au début de l'année, j'étais comme « vous savez, vous pouvez faire appel à mes services ! » [...]. Pis finalement y'a rien qui a débloqué... C'est dur de s'expliquer pourquoi, mais c'est vraiment fâchant. Pis c'est difficile aussi dans mon travail de voir des élèves dans cette école-là qui ne sont pas en réussite parce qu'ils n'ont pas de services offerts pour eux. Ils sont malheureux, ils ne sont pas intégrés dans l'école, ils ne se sentent pas bien. (P6, P5)

Les différentes façons de fonctionner de leurs collaborateurs et les effets sur leur clientèle peuvent atteindre leur sentiment de compétence et les faire sentir impuissants. Dans un même ordre d'idées, parmi les conditions structurelles se trouvent également les enjeux de confidentialité et le roulement de personnel qui sont, non seulement des entraves à une communication fonctionnelle, mais aussi à la cohérence et la continuité des services :

[Ils me tiennent à part à cause du secret professionnel] [...] J'ai quand même accès aux discussions de corridor. Faque j'ai accès à l'informel. Mais je ne suis pas incluse dans le

formel. Ça reflète un peu mon rôle qui est un rôle informel auprès des jeunes j'ai l'impression. (P7)

J'ai fait aussi la réflexion un peu : pourquoi ça ne marche pas, parfois, avec les directions ? Et moi je trouve que ça peut être aussi parce qu'il y a beaucoup de changement de personnel. [...] En une année, on peut avoir 2-3 directions différentes. Et là, c'est à recommencer. Toujours, toujours. [...] Donc, on n'a pas le temps de faire le lien. On n'a pas le temps que la direction connaisse, ou arrive à connaître nos services. [...] Ou nous voir en action, si on peut dire ! [...] Même chose avec certains enseignants. C'est ça qui est bien dommage. Et avec certaines secrétaires aussi. (P3)

Les participants ne subissent donc pas uniquement les contrecoups de leur propre cadre de travail, mais également celui des autres acteurs, comme les écoles. Il n'y a cependant pas que des défis dans la sphère structurelle de leur travail, les intervenants ont aussi, dans leur mandat, un aspect plutôt positif. En effet, les intervenants disposent d'une flexibilité qui leur permet de réaliser des actions qui complètent les limites des autres acteurs autour des familles :

Ça a apporté que, non seulement moi j'ai compris leur situation, mais eux-mêmes ont capté quel était le bobo, en parlant. Alors je crois que moi le fait que je peux aller à domicile, quand je dis qu'elle a pété les plombs, sa colère envers son mari, c'était intense, et puis à chaque fois que j'allais, on a pu parler, et je peux prendre mon temps, [...] y a pas de protocole que je dois suivre: je suis pas limitée à 50 minutes, 57 minutes, après je dois quitter, je dois remettre un rapport à ma direction... alors c'est vraiment ma capacité d'aller à domicile, ça, ça aide... et je peux aller les voir autant qu'ils en ont besoin. (P2)

Ainsi, la souplesse à laquelle ont accès les agents de liaison dans la façon de gérer leur horaire, leur temps et leurs déplacements leur donne une liberté de mouvement pour compléter le travail qui ne peut être fait dans un cadre scolaire par exemple. Il est certain que cette même liberté d'action entraîne des questionnements et une certaine incertitude anxiogène quant aux limites du mandat, qui sont elles-mêmes parfois peu claires :

Vu que mon poste est atypique, je ne sais pas qu'est-ce qui est typique, qu'est-ce qui devrait être, qu'est-ce qui ne devrait pas l'être. Qu'est-ce qui devait être une façon normale de fonctionner ou pas. T'sais vu que j'suis ICSI mais que c'est un peu à temps partiel parce que j'ai du travail ici, ça veut dire que les écoles c'est dur de me voir ICSI à temps plein, y'en a qui ne savent même pas c'est quoi un ICSI [...]. Je ne sais pas qu'est-ce qui est normal pis qu'est-ce qui ne l'est pas. J'aimerais que ça soit plus ouvert, j'aimerais que ça coule plus de source. (P10)



Les intervenants doivent donc composer avec certaines conditions contraignantes ou déstabilisantes au niveau de leurs mandats et des normes et pratiques de leurs collaborateurs. Ces mêmes collaborateurs sont aussi sources d'influence dans la dynamique de travail de l'agent de liaison.

## **Conditions relationnelles**

Au-delà des facteurs d'influence émergeant du cadre de travail, l'aspect relationnel a aussi son lot d'impacts sur le travail de l'intervenant. Les conditions relationnelles entre l'intervenant et un vis-à-vis (membres de la famille, acteurs du milieu scolaire ou de la DPJ) incluent les caractéristiques des autres acteurs, la qualité des liens établis, certains éléments de communication, ainsi que ce qui a trait à la hiérarchisation des liens de travail et des rapports de pouvoir. Tout d'abord, il est certain que dans le cadre d'interventions en contexte de diversité culturelle, certaines barrières de langage avec la famille peuvent embrouiller les relations que tentent d'établir les agents de liaison. D'autant plus, les intervenants peuvent faire face à certaines confrontations de leurs valeurs personnelles, tant dans l'intervention auprès de personnes d'une culture différente, que face au manque d'ouverture déroutant des autres acteurs avec qui ils sont amenés à travailler. La méfiance qui compose le bagage de plusieurs familles parmi leur clientèle de nouveaux arrivants, peut parfois entraîner des embûches également dans les tentatives des intervenants pour créer un lien avec elles. Inversement, les relations de confiance bâties au fil du temps avec elles ne font que se solidifier et favoriser leur travail auprès de ces familles. Les liens de confiance qu'ils bâtissent s'élargissent même aux collaborateurs ce qui permet de créer un travail d'équipe de qualité :

Le lien privilégié que j'ai autant avec les partenaires scolaires qu'avec les familles. C'est ce qui me permet de vraiment intervenir avec les deux tableaux. Toujours dans une forme de neutralité, si on veut. Qui fait que je ne suis ni menaçant [pour l'école] ni menaçant pour la famille. Ce qui fait qu'autant l'école ou la famille va venir me demander : « Peux-tu nous aider ? » Donc, je le sais que cet aspect-là m'aide énormément dans mon travail, parce que justement, c'est ce type de collaboration que je tente de créer avec les partenaires ou avec les familles. (P1)

Pour que ce lien de confiance se crée auprès des autres acteurs comme l'école ou la DPJ, certaines embûches doivent cependant être surmontées après des années de travail pour que

l'intervenant arrive à faire sa place dans ces milieux. Effectivement, la méconnaissance ou l'incompréhension des acteurs externes du rôle et de la valeur de l'agent de liaison peut entraîner un manque de reconnaissance ayant un impact majeur sur leur travail, limitant ainsi l'étendue des bénéfices possibles :

Si je peux parler juste pour le milieu communautaire, des fois j'ai l'impression qu'on n'est pas reconnu dans ce qu'on fait. [...] On peut jouer un rôle vraiment complémentaire à tout ce qui se fait au niveau institutionnel. Au contraire, même si c'était juste du loisir, c'est un aspect quand même très important de la vie d'un jeune [...]. Pis en ayant des intervenants ou certains intervenants qui sont au courant de certains trucs, pas obligé de tout savoir, mais de certains trucs sur lesquels être vigilant-vigilante ça pourrait peut-être aider à ce que ça ne devienne pas juste du loisir écarté d'un plan d'intervention, mais du loisir dans lequel les intervenants communautaires peuvent avoir un petit *hint*. (P7)

Notre mandat c'est vraiment d'être partenaire avec l'école, pas un adversaire! Alors c'est pour ça qu'on va respecter la démarche d'une réunion; on est là pour accompagner le parent. Par contre, parfois, on aurait aimé – et dans certains cas ça arrive – on aurait aimé être considérés aussi importants, comme professionnels, que toutes les autres personnes autour de la table, autour de cette famille; ce n'est pas toujours le cas, mais je pense que ça viendra avec le temps. Mais dans certains milieux oui, parce qu'on est connus, ça fait longtemps qu'on travaille avec telle psychoéducatrice, qui va quand même, du fait qu'elle nous fait confiance, ça se communique à d'autres personnes. (P2)

Ces extraits témoignent largement du manque de reconnaissance par les autres acteurs et de la barrière que cela crée dans les possibilités de collaboration. Selon les intervenants, cela découle du fait de ne pas être pris au sérieux à titre d'intervenants communautaires par des milieux institutionnalisés, ces mêmes milieux qui sont parfois difficiles d'accès, voire hermétiques :

Malheureusement non [il n'y a pas de lien], parce que comme je vous avais dit avant, une fois que la DPJ rentre, là y'a plus personne qui rentre, donc. C'est comme fermé, « ça c'est notre affaire à nous, et si on a besoin de toi on t'appelle, sinon tiens-toi loin. » [...] On avait mon nom, on avait mes coordonnées, on m'a appelé juste pour me demander « est-ce que tu peux demander la collaboration de madame ? » OK... « Est-ce que t'as besoin de savoir autre chose ? ». Même que j'avais réussi à expliquer pourquoi la maman... pourquoi les enfants étaient en retard, pourquoi ils manquaient l'autobus. Là je pense qu'elle aurait mieux compris, mais en même temps elle s'est fermée. C'était comme « ok, tu m'as dit... [maintenant] je n'ai plus besoin de rien savoir de toi ». (P3)

Les intervenants jugent que les instances de protection sont très fermées et qu'elles rendent très ardues le travail d'équipe autour des familles, bien qu'il arrive selon eux que, dans

certains milieux scolaires, les agents de liaison se butent aussi à des dynamiques similaires. Les intervenants rapportent se sentir automatiquement mis de côté dès que la DPJ entre dans le dossier. Même s'ils pouvaient apporter des éléments complémentaires à l'intervention, les agents de liaison sentent qu'ils ne pourraient participer que si la DPJ en fait la demande. Et dans ce cas, il s'agit d'exceptions. Les participants nomment principalement que c'est un lien unidirectionnel, où les services de protection vont les contacter au besoin pour obtenir les informations nécessaires, mais sans plus. Les participants nomment également que la situation est la même pour les écoles qui fournissent les informations demandées par la DPJ, mais restent sans nouvelles par la suite. De leur point de vue, de tels liens créent une inégalité flagrante dans les rapports entre les intervenants communautaires, scolaires et des services de protection où une hiérarchisation se forme :

C'est le même message qu'ils me font passer. Jamais ils ne m'ont approché pour dire voilà on va collaborer, voilà on voudrait ton avis, en tant qu'intervenant communautaire ou en tant qu'intervenant d'accueil. C'est quoi ton avis, non. Toujours arrêter pour dire, « ce n'est pas comme ça, parce que moi j'ai dit ça ». C'est fini. Alors parfois on voit, selon la loi, c'est eux l'autorité, nous on n'est rien. Mais je pense à l'extérieur de tout ça, c'est la volonté qui compte. [...] la finalité de notre intervention c'est le bien-être de la famille, si c'est le bien-être on va se mettre ensemble pour travailler sur ça. (P12)

Les agents de liaison ressentent donc grandement cette pression, due aux rapports de pouvoir, de devoir s'écarter du dossier à partir du moment où la DPJ est sollicitée. Ce constat est d'autant plus déstabilisant pour ceux-ci considérant, tel que mentionné dans l'extrait précédant, que la finalité recherchée dans les interventions, celle du bien-être de l'enfant, est partagée entre les deux parties. Sachant que les agents de liaison cherchent à créer des liens et travailler en équipe pour mieux soutenir les familles, ils témoignent de beaucoup d'amertume au sujet de ces relations avec la DPJ qu'ils perçoivent comme brimant, en quelque sorte, le développement et la portée de nouvelles avenues d'intervention.

## **Conditions environnementales**

Dans un autre ordre d'idées, les facteurs environnementaux peuvent avoir une incidence sur le travail des intervenants. Plus limités, ils font référence à l'environnement physique de travail, la localisation géographique des services offerts par le centre communautaire, donc la

disposition et l'accessibilité des services. Les intervenants parlent des impacts sur leurs liens que peut entraîner le fait d'avoir un bureau situé au sein même d'une école au lieu du centre communautaire. Notamment cela facilite la visibilité et la reconnaissance par les collaborateurs scolaires, mais provoque parfois de la réticence chez les familles lorsqu'elles croient qu'ils agissent au nom de l'institution scolaire. Parmi les conditions environnementales, la région où travaille l'intervenant va être déterminante sur la structure de son travail. En effet, selon s'il travaille en région ou en métropole, la densité de la population issue de la diversité culturelle ne sera pas la même et la répartition des services va changer en fonction de celle-ci. Certaines villes, en région notamment, ont généralement un seul organisme pour desservir un large territoire, alors que la métropole abrite une multitude de centres communautaires attirées à des services particuliers couvrant de moins grands secteurs. Ce dernier point constitue un inconvénient du fait que, contrairement aux régions où les familles trouvent tous les services dont ils ont besoin sous le même toit, l'accessibilité aux services peut tout de même être moins évidente dans la grande ville, malgré la disponibilité de ceux-ci :

Une chose aussi importante, particulier peut-être à l'ICSI de (nom de la ville, en région). C'est que l'ICSI travaille dans l'organisme, à l'intérieur de l'organisme qui a accueilli la famille. Et nous avons plusieurs services pour les familles. Alors la famille est accompagnée pour différentes raisons. Rapidement pour expliquer, nous avons le service d'accueil. Donc lorsqu'une famille va arriver, on s'occupe de l'installation et tout ça. Si y a des enfants 0-5 ans, nous avons le service petite enfance. [...] Il y a l'agent liaison santé, avec la clinique des réfugiés. Il y a le service de francisation qui est décerné par le ministère de l'immigration, mais à l'intérieur de l'organisme. Ici au sous-sol nous avons des cours de français. Il y le service d'aide à l'emploi. Le service de bénévolat. Y a la banque d'interprètes. Y a l'intégration scolaire. Donc tous ces services sont pour la même famille. Et si on prend l'exemple mettons Montréal, il a des organismes qui essayent de rassembler les services mais ils n'ont pas tous les services sous le même toit. Donc la personne qui a besoin d'un service pour la petite enfance, il faut aller ici, pour l'école là, pour telle affaire là. Donc il faut répéter l'histoire ici, l'histoire ici, l'histoire ici... Plus la DPJ qui est finalement, qui va prendre en charge. Tandis qu'ici on travaille de près. C'est une réalité différente de celle de la métropole. (P4)

Ces conditions vont nécessairement avoir un impact sur les conditions de travail des intervenants, comme la charge de travail et le salaire puisque cette répartition des services selon la concentration de la population visée est tributaire de décisions organisationnelles, telles que le financement qui sera accordé.

## Conditions organisationnelles/sociétales

Comme la plupart des services communautaires dépendent de subventions gouvernementales, l'existence de l'agent de liaison n'en fait pas exception. Davantage macrosystémiques, les conditions de cette catégorie de conditions organisationnelles/sociétales sont de l'ordre de l'organisation gouvernementale des projets et du financement des activités. Ainsi, il s'agit de l'influence des protocoles régis par les ententes ou politiques gouvernementales, mais aussi de l'impact des coupures dans les ressources, tant matérielles qu'humaines :

Toujours on en manque d'argent, et s'il y a des coupures, c'est nous qu'on va subir en premier. Alors, ça serait bien peut-être avoir un financement oui, qu'on puisse peut-être avoir plus de services ou plus d'intervenants même là comme je disais, moi, si je voudrais faire mon travail comme il faut, parcourir 54 écoles primaires et 8 secondaires... (P12)

Pis que la commission scolaire ait comme, ben que le comité de quartier ait coupé ça. C'est vraiment une perte pis je pense que c'est peut-être parce qu'ils ne réalisent pas l'ampleur du travail qui était fait. De valoriser ça. De donner des moyens aussi aux milieux communautaires. Tantôt tu me demandais dans quelle mesure, je suis comme : à chaque fois, tous les bailleurs de fond, ils nous demandent de faire des évaluations sauf que moi, je fais de la prévention. « Pouvez-vous m'aider, me donner des trucs sur comment mesurer? » (P7)

Au niveau sociétal, il s'agit aussi du niveau de formation à offrir autant à la population générale que dans les secteurs de formation pour mieux comprendre la complexité de la situation des familles issues de la diversité culturelle afin d'arriver à contrer la méconnaissance. Cependant, plus largement, il y a des valeurs véhiculées dans la société qui persistent et entretiennent certains préjugés et la stigmatisation des personnes issues de la diversité culturelle:

C'est un des quartiers les plus multiethniques de (nom de la ville). Qui a le plus de diversité de provenance des gens. Pis ça se reflète dans l'école. Je pense qu'il faut toujours faire attention avec ces données-là. Est-ce que ça fait qu'ils sont plus vulnérables ou que leurs valeurs sont différentes des nôtres? Admettons qu'on leur met un gros chapeau « leurs valeurs sont toutes pareilles » [...] Il faut prendre en compte certaines spécificités pour faire attention pour pas plaquer des stéréotypes ou des préjugés qu'on aurait nous-mêmes sur des réalités, puis plutôt y aller avec ce qu'on voit sur le terrain. (P7)

[On vise] une meilleure compréhension de l'immigrant. Une meilleure compréhension de l'autre. Et surtout, cette crainte-là de l'autre est malheureusement encore présente aujourd'hui, [comme] la stigmatisation au niveau de la peau noire qui est un peu plus forte par rapport à d'autres communautés immigrantes. (P1)

Les intervenants rapportent donc parfois lutter contre les stéréotypes ou préjugés émis sur les populations auprès desquelles ils travaillent. Ce manque d'ouverture provenant de la société est un obstacle à grande échelle qui crée un mouvement à contre-courant du sens même de leur travail.

## **Dynamique**

La dynamique relationnelle réfère au portrait global de l'ensemble des liens entretenus par l'agent de liaison avec ses différents collaborateurs et à la façon dont ces liens se déploient et peuvent être qualifiés dans le cadre de leur travail de collaboration avec les familles, les écoles et la DPJ. La figure 2 ci-dessous fait état d'une compréhension intégrée des résultats pertinents aux deux premières questions de recherche, afin de répondre à la troisième. Les principaux acteurs y sont consignés (bulles bleues), dont la communauté, puisque les agents de liaison sont employés par des organismes communautaires et sont en connexion très étroite avec les services offerts dans la collectivité. Y sont également illustrés, par des flèches, les différents liens avec les autres acteurs selon leur force, leur direction et leur hiérarchisation. Les différents rôles tenus par ces intervenants ainsi que les différents niveaux d'intervention dans lesquels ils se trouvent selon la posture adoptée y sont exposés (bulles orangées). On y comprend donc que les intervenants rapportent entretenir des liens étroits, forts et bidirectionnels avec les familles et la communauté. Ces liens se caractérisent par la confiance et la réciprocité. De leur point de vue, le lien avec les écoles est parfois plus ardu à établir puis à maintenir, en raison du roulement de personnel et du manque de reconnaissance discutés plus haut. Une fois le lien installé, toutefois, il s'agit d'une approche collaborative facilitant les interventions auprès des familles. Une communication régulière et des actions concrètes et efficaces bâtissent l'assurance d'interventions plus solides. Pour ce qui est des liens entretenus avec la DPJ, lorsque présents, ceux-ci sont décrits comme hermétiques et pauvres en interactions ou rétroaction. Ceux-ci, étant principalement perçus à sens unique, laissent ainsi peu de place à la construction d'une véritable collaboration en gardant à distance toute personne autre que la famille, qui elle-même n'a souvent pas la possibilité de s'affirmer dans cette relation hiérarchique. On remarque tout de même que la place centrale de l'agent de liaison encourage à rassembler les acteurs autour

d'interventions concertées. Ce pivot permet aussi, plus largement au travers de la dynamique, une communication plus fluide et des interventions davantage réfléchies en regard de la réalité des familles.

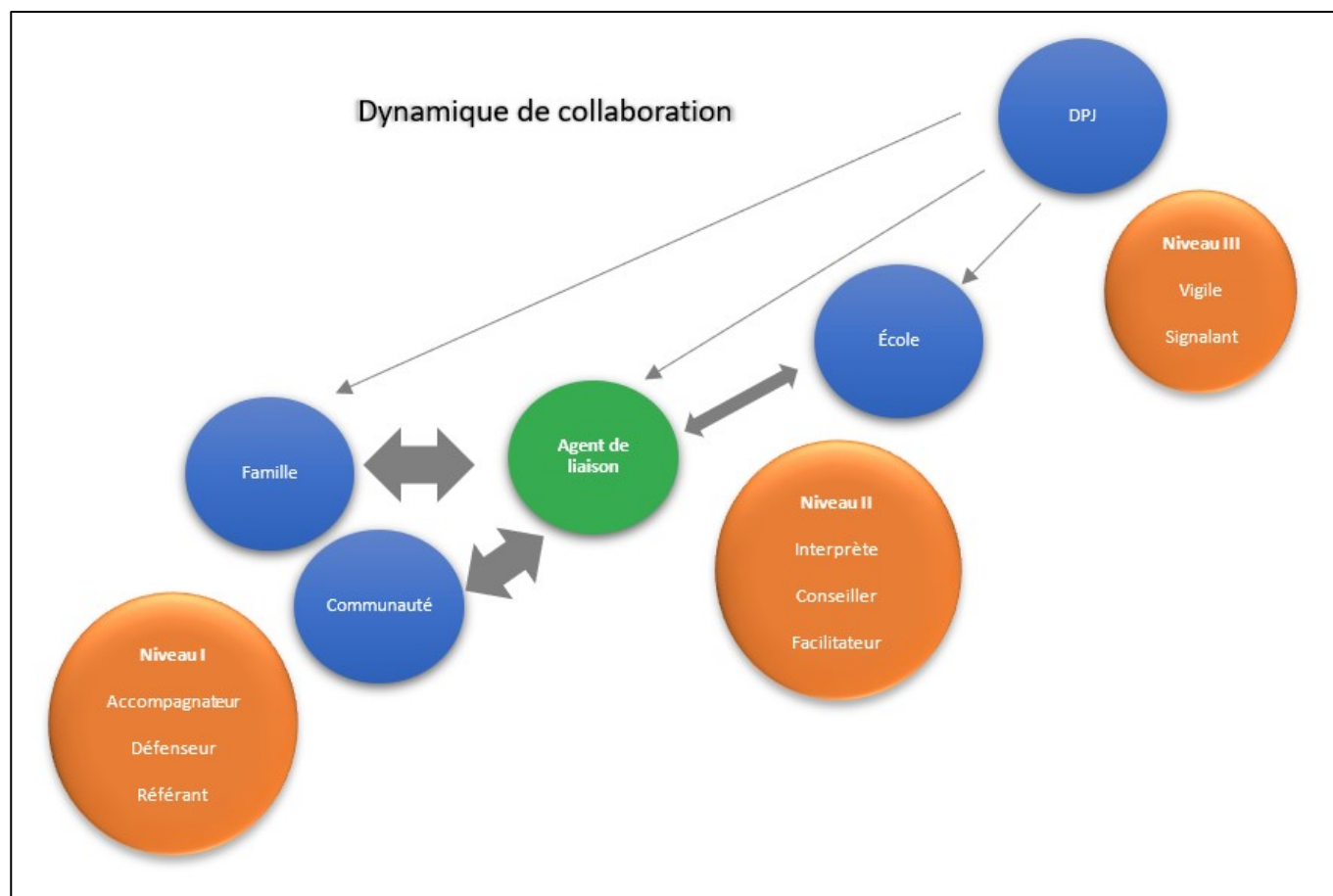


Figure 2. Les liens et les rôles composant la dynamique relationnelle entre l'agent de liaison les familles, les écoles et la DPJ (Morin, 2020)

Comme en témoigne la figure 2, on arrive donc, à travers le discours des participants, à positionner l'agent de liaison au centre de ce réseau. L'intervenant agit à titre de pivot pour favoriser une communication efficace et une cohésion dans les interventions autour de celles-ci. Selon les données recueillies, on peut ainsi comprendre que cet intervenant témoigne d'un lien de proximité et de confiance réciproque avec les familles et d'un lien aussi très étroit avec les services offerts dans son secteur d'activités au communautaire. L'agent de liaison, établi dans plusieurs milieux depuis quelques années déjà, a pu forger sa place avec le temps et gagner la confiance des milieux scolaire par le biais d'interventions pertinentes et de résultats

significatifs. Bien que hiérarchiques, il qualifie les relations avec les écoles de régulières et bidirectionnelles. Malgré le rapport hiérarchique important et le manque de réciprocité dans les liens avec les services de protection de l'enfance, l'agent de liaison veut rendre sa présence bénéfique par son désir de partager des informations pertinentes et en se rendant disponible à travailler de concert avec eux au besoin :

Présentement, on pourrait dire entre l'école, et la famille, entre notre service et l'école, ils sont en bons termes. Et bien qu'on n'arrive pas à avoir toutes les écoles mais au moins avec les écoles qui ont la forte concentration d'élèves immigrants on est là, mais je pense que pour fermer la boucle il faut avoir un troisième acteur qui est DPJ, qui n'est pas là encore. (P12)

Finalement, selon les discours des répondants, il est clair que l'intervenant se trouve à l'intersection entre tous les acteurs et qu'il détient une position favorable dans le but de faciliter les interventions auprès des familles. L'agent de liaison œuvre dans un cadre de travail ayant pour but de créer un réseau incluant un maximum de relations autour des familles issues de la diversité culturelle, et ce, sous l'influence de différentes conditions qui peuvent moduler le fruit de ses actions. Parmi celles-ci, les enjeux de reconnaissance, due à la faible considération à laquelle l'intervenant fait parfois face, les enjeux de confidentialité et de pouvoir, expliquant notamment les liens peu fréquents avec la DPJ, teignent l'ensemble de la dynamique. Cependant, bien que le but de l'agent de liaison soit d'arrimer les services les plus appropriés selon les besoins des familles et qu'il travaille ardemment à mettre en lien les différents acteurs-clés pour arriver à une concertation en ce sens, l'état de la situation actuelle décrit dans les entrevues suggère qu'un acteur est encore manquant pour arriver à parler d'un réel travail collaboratif autour de cas d'enfants issus de la diversité culturelle à risque de compromission : la DPJ.



## **Chapitre 4 : Discussion**

Le but de cette recherche consistait à explorer, de leur point de vue, la place que peuvent prendre les agents de liaison dans la dynamique relationnelle entre les différents acteurs impliqués autour d'enfants issus de la diversité culturelle à risque de compromission. Dans un contexte où les rôles et mandats des agents de liaison sont flous et peu spécifiés par les organismes, les analyses ont permis d'obtenir une description plus précise et organisée des différents rôles tenus auprès de cette clientèle, ainsi classifiés en trois différents niveaux d'intervention. Elles ont aussi permis d'explorer comment ces différents rôles permettent de positionner l'agent de liaison comme un intervenant central au sein de la dynamique, ainsi que les différentes conditions affectant cette dynamique entre les familles, les écoles et la DPJ. Après un rappel sommaire des résultats, la présente section permettra d'en discuter le sens. Les résultats ayant fait émerger la nécessité de recourir à de nouveaux écrits, il convient de repositionner le concept de collaboration, mais surtout d'aborder les concepts de rapports de pouvoir et de leadership dans le travail d'équipe autour des familles issues de la diversité qui ont émergé comme étant centraux suite à nos résultats. Le chapitre se poursuivra avec les implications pour la recherche et la pratique du projet de recherche actuel et se terminera ensuite sur les limites de celui-ci.

### **Sommaire des résultats**

La première sous-question de recherche portait sur les différents rôles exercés par les agents de liaison. Ceux-ci se divisent en trois niveaux d'intervention. Le premier niveau qui comprend les rôles d'accompagnateur (repère, guide et éducateur), de défenseur et de référent, implique des actions de proximité avec les familles. Le deuxième niveau qui regroupe les rôles d'interprète, de conseiller et de facilitateur, implique des actions de maillage avec les collaborateurs externes. Finalement, le troisième niveau, incluant les rôles de vigile et de signalant, émerge avec l'apparition d'inquiétudes quant à la compromission du développement ou de la sécurité d'un enfant issu de la diversité culturelle.

La deuxième sous-question portait sur les conditions qui, selon les répondants, influencent la dynamique relationnelle entre ces acteurs. Les conditions réfèrent à différents

facteurs pouvant améliorer ou limiter la portée du travail de l'agent de liaison dans la dynamique avec ses collaborateurs. Tout d'abord, certaines conditions individuelles appartiennent à l'intervenant lui-même, généralement en fonction de ses caractéristiques personnelles. Des conditions comme l'âge, la personnalité, le parcours de vie, le savoir-être et le savoir-faire font partie de cette première sphère. Ensuite, des conditions de nature structurelle, c'est-à-dire qui rejoignent le contexte de travail immédiat de l'intervenant, vont également avoir leur influence sur la dynamique que l'agent de liaison entretient avec les autres acteurs. Cette deuxième sphère compte donc des conditions telles que le mandat et les tâches établis, la flexibilité, la charge de travail, le roulement de personnel, la confidentialité, etc. La troisième sphère comprend les conditions relationnelles. Il s'agit entre autres des caractéristiques des autres acteurs, de la confiance/méfiance, de la reconnaissance et des rapports de pouvoir. Les conditions environnementales constituent la quatrième sphère et incluent les aménagements physiques et géographiques des services, notamment en fonction de la région dans laquelle ceux-ci se déploient. Finalement, la dernière sphère, davantage macrosystémique, comprend les conditions organisationnelles et sociétales entourant le travail de l'agent de liaison. Des ententes gouvernementales au financement, en passant par les préjugés et le manque d'accès à la formation au sujet de la diversité culturelle, les conditions qui s'inscrivent dans ce registre ont également une influence sur le travail des agents de liaison dans la dynamique ici présentée.

Enfin, la troisième sous-question cherchait à mieux comprendre comment ces rôles se traduisent dans la dynamique relationnelle de l'agent de liaison en collaboration avec les autres acteurs. Les résultats suggèrent que la place prise par les agents de liaison dépend des liens entretenus avec leurs collaborateurs, ainsi qualifiés: 1) de forts liens, très étroits, bidirectionnels et égalitaires avec les familles et la communauté, 2) des liens relativement solides, bidirectionnels, sans être tout à fait égalitaires avec les écoles, et enfin, lorsque présents, 3) des liens plus fragiles, très distants, unidirectionnels et hiérarchiques avec les services de protection de la jeunesse.

Les résultats évoquent certains enjeux tels que le roulement de personnel, la variabilité des pratiques, l'ambiguïté des rôles entre les acteurs, les difficultés de communication, l'hermétisme de certains milieux et la hiérarchie perçue dans les liens qui tendent à remettre en question la présence d'une réelle collaboration. Le manque de reconnaissance est également un

enjeu important. En effet, la reconnaissance de la part des autres acteurs est essentielle à l'établissement d'une collaboration, ce qui ne peut apparaître dans un contexte hiérarchique où la posture d'autorité prime sur l'expertise pouvant être apportée par des collaborateurs, comme les agents de liaison interculturel provenant de milieux communautaires. Pour mettre en lumière ces résultats, certains concepts se trouvent à être particulièrement pertinents à revisiter ou à explorer, notamment les concepts de collaboration, de pouvoir dans les rapports d'autorité et de leadership.

## **Collaboration**

Tel que présenté précédemment, plusieurs formes de collaborations existent et varient en fonction du degré d'intensité, d'implication et d'engagement (MSSS, 2018). La recherche d'Atkinson et *al.* (2007) appuie les présents résultats en mentionnant que ces actions conjointes se situent sur un continuum pouvant aller du simple échange d'information, comme c'est parfois le cas entre les agents de liaison et la DPJ, à la planification et la coordination active des pratiques, comme avec les écoles. Il est certain que, du point de vue des répondants, vu la faible implication des services de protection dans la création de liens avec les collaborateurs extérieurs, la distance qu'ils prennent dans la dynamique ainsi que les liens unidirectionnels qui sont établis avec les agents de liaison, il ne peut s'agir du même type de collaboration qu'avec les écoles. Ces liens ne se situeraient d'ailleurs qu'à un niveau de collaboration « potentielle ou latente » selon D'Amour et *al.* (2008). En effet, cette différence marquée dans les liens développés entre l'agent de liaison et la DPJ et entre l'agent de liaison et les écoles dans nos résultats placent ces deux types de liens à différents endroits sur le continuum des pratiques de collaboration alors qu'avec les écoles, la collaboration établie serait plus qu'« en développement » et vers une forme « active » de collaboration (D'Amour et *al.*, 2008). Selon les résultats de la présente étude, une communication plus régulière est établie entre les agents de liaison et les écoles, leurs liens sont réciproques et ces dernières font davantage appel à l'expertise des agents de liaison pour intervenir dans des situations spécifiques, alors que les liens avec la DPJ sont perçus comme des liens unidirectionnels. Dans la typologie proposée par Atkinson et *al.* (2002), cinq modèles de collaboration sont détaillés. Parmi ces modèles, on pourrait croire qu'un travail de coordination est établi entre les écoles et les familles par le biais de l'agent de liaison comme un

coordonnateur qui assure la cohésion des pratiques. Ce même genre de collaboration n'est toutefois pas présent avec la DPJ, avec qui, même un modèle de consultation ne peut pas s'appliquer entièrement puisqu'il n'y a pas, selon les répondants, de réels échanges ou de désir d'une implication extérieure par les services de protection.

Des études révèlent que malgré le but commun qui peut lier différentes organisations à vouloir travailler de concert, les différences entre elles est un facteur majeur à considérer. En effet, des différences au niveau des frontières et de la structure organisationnelle, dans les conditions de travail et dans les attentes de chacun, dans les points de vue et priorités ainsi que dans les méthodes de travail et les responsabilités rendent l'établissement d'un langage commun essentiel (Atkinson et *al.*, 2002; Darlington et Feeney, 2008). C'est un défi qui, ici également, prend tout son sens. En effet, malgré l'objectif partagé du bien-être de l'enfant, les enjeux de confidentialité, le roulement de personnel, la variabilité dans les pratiques d'un établissement à l'autre (tant intra qu'inter organisations), l'ambiguïté quant aux responsabilités individuelles et partagées, ainsi que la présence de contraintes comme la loi qui encadre la pratique des intervenants de la protection de la jeunesse, sont autant d'éléments qui ont été soulevés dans les résultats et qui peuvent expliquer pourquoi une bonne communication et un langage commun sont si complexes à mettre en place (Darlington et Feeney, 2008). Si une forme de collaboration est valorisée afin de travailler auprès de la clientèle issue de la diversité culturelle, tous les acteurs devraient donc avoir des bases communes afin de faciliter la communication. En ce sens et comme on peut en déduire des présents résultats, le développement de compétences culturelles devrait être une priorité pour les différents acteurs œuvrant auprès de cette clientèle (Lavergne et Dufour, 2020; Lavergne, 2017; Sawrikar et Katz, 2014). La formation devient donc un élément essentiel afin de partager un langage commun (Charette, 2018; Darlington et Feeney, 2008) entre les écoles, les intervenants de la DPJ, les familles et les agents de liaison. Comme le soulignent Bousquet-St-Laurent, Dufour et Lavergne (2014; Changkakoti et Akkari, 2008), l'accès à la formation pour développer les compétences culturelles des intervenants sociaux travaillant à la protection de la jeunesse peut prendre plusieurs formes. Il est d'ailleurs souligné que, par le biais du transfert de connaissances, les échanges avec des organismes travaillant auprès de cette clientèle (i.e. les agents de liaison interculturel du milieu communautaire) constitue une modalité de formation acceptable. Les agents de liaison auraient donc tout intérêt

à pouvoir partager avec ceux-ci le fruit de leur expertise afin d'en faire bénéficier les familles par des interventions adaptées (Charette, 2018; Lavergne et Dufour, 2020).

Enfin, six caractéristiques permettent l'établissement d'une collaboration réussie entre les services professionnels et les familles : la communication, l'engagement, l'égalité, les compétences, la confiance et le respect (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson et Beegle, 2004; Armistead et *al.*, 2007; Bronstein, 2003). L'agent de liaison dispose de ces caractéristiques. Nos résultats suggèrent en effet qu'il possède les habiletés de communication nécessaires à son rôle et dispose d'une écoute lui permettant d'établir une communication honnête et transparente. Il a également la capacité de coordonner les informations sur une base régulière et d'adapter la communication à la compréhension de tous. Il présente également un niveau d'engagement suffisant se traduisant par sa sensibilité aux familles et à leur vécu, par sa flexibilité, sa disponibilité et son niveau d'investissement (Charette et *al.*, 2019; Kanouté et *al.*, 2016). Par son travail de responsabilisation des différents acteurs et son désir d'équité, il parvient à établir des relations réciproques et davantage égalitaires (Charette et *al.*, 2019). Il est capable d'explorer différentes options en validant chacun des acteurs afin de maintenir une harmonie au sein de la dynamique. Il a aussi les habiletés et la compétence nécessaire pour mettre des actions en place qui seront adaptées à la réalité culturelle des familles et leurs besoins spécifiques (Charette et *al.*, 2019). Finalement, il représente une source de confiance et de respect, notamment pour les familles, en étant fiable, discret, respectueux, non intrusif et non axé sur le jugement ou la discrimination. Par son intervention auprès des familles, l'agent de liaison réussit donc à mettre en place ces différentes caractéristiques afin d'amener les familles à se mobiliser dans le processus au meilleur de leurs capacités. Par son investissement et son effet « tampon » entre les services institutionnels et les familles, il réduit ainsi les effets d'inégalités et de pouvoir dans les relations qui peuvent facilement effriter la confiance de ces dernières. Dans son rôle de facilitateur, il amène également une meilleure communication entre les différentes instances afin d'arrimer des services adaptés de qualité, basé sur sa connaissance des familles et son expertise interculturelle (Charette, 2018; Charette et *al.*, 2019; Kanouté et *al.*, 2016; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008; Akkari et Changkakoti, 2009). Faisant partie intégrante de son mandat, il est certain que ce même investissement aurait avantage à être balisé au travers d'une position reconnue et respectée au sein de la dynamique.

## Rapports de pouvoir

Les présents résultats suggèrent également que la présence de relations de pouvoir inégalitaires et unidirectionnelles avec les services de protection, réelle ou perçue, crée une distance qui nuit à l'établissement d'une collaboration entre la DPJ et les agents de liaison pour les cas d'enfants issus de la diversité culturelle. « Le pouvoir réfère à la capacité et au droit d'agir d'un acteur, soit à sa capacité de produire des résultats et d'influencer le cours des événements dans un contexte donné, caractérisé par des régies et des ressources, des droits et des obligations » (Lemay, 2008, p. 13 cité dans Proulx, 2013). En fonction de cette définition, l'agent de liaison ne possède que peu de pouvoir dans la dynamique face aux services de protection. En effet, puisqu'il est tenu à distance, son influence est très limitée dans ce contexte précis. Selon les participants, ces relations de pouvoir sont alimentées par divers facteurs comme le manque de reconnaissance de l'agent de liaison et du rôle qu'il peut jouer auprès des familles dans ce type de contexte, ainsi que l'enjeu de confidentialité et l'hermétisme du milieu de la protection de la jeunesse. Les agents de liaison interviewés parlent du fait d'être « mis de côté » des interventions menées par les services de protection dès qu'ils « débarquent avec leurs gros sabots ». À travers le récit d'expériences où ils nomment que leur apport a été ignoré, refusé ou diminué, les participants parlent clairement d'un rapport hiérarchique qui s'est installé entre la DPJ et les services communautaires (Charette et *al.*, 2019). Atkinson et *al.* (2007; Akkari et Changkakoti, 2009; Bilodeau et *al.*, 2003; Darlington et Feeney, 2008) notent que les hiérarchies professionnelles représentent un défi important dans l'établissement de relations de travail. Dans le même sens, les luttes de pouvoir sont reconnues comme un facteur inhibiteur, empêchant le travail de collaboration d'atteindre les objectifs et bénéfiques souhaités. Inversement, le fait de mieux connaître le travail et de prendre conscience de la contribution des autres acteurs favorise le travail collaboratif en le rendant plus efficace (Atkinson et *al.*, 2007; Bilodeau et *al.*, 2003; Darlington et Feeney, 2008). Ainsi, lorsque les éléments hiérarchiques de la structure sont adressés, moins de confusion ou de recherche d'un statut supérieur sont apparents. Les mêmes auteurs parlent de la négociation de procédures et de l'établissement de protocoles clairs afin de contrer certaines barrières au travail d'équipe. En vue d'une collaboration bien établie, les différentes parties impliquées que sont les services de la DPJ, les écoles et l'agent de liaison auraient avantage à développer leurs connaissances sur la culture dominante au sein des

différentes organisations d'où proviennent les acteurs afin d'établir un terrain d'entente sur les valeurs et priorités partagées (Atkinson et al., 2007; Darlington et Feeney, 2008; Frost et Lloyd, 2006; Johnson, Zorn, Tam, Lamontagne et Johnson, 2003).

Dans un même ordre d'idées, la notion de pouvoir implique un déséquilibre, une asymétrie provenant du fait que les ressources et intérêts ne sont pas partagés (Proulx, 2013; Bilodeau et al., 2003). Ainsi, bien que les présents résultats montrent que les agents de liaison et les intervenants de la DPJ ont tous deux à cœur le bien-être de l'enfant, les ressources ne sont pas partagées pour autant. De plus, le pouvoir détenu par les intervenants sociaux par le biais de la LPJ, rend difficile de réduire cette asymétrie entre les deux parties. Trottier et Racine (1992) parle de différents types d'autorité, notamment : (1) l'autorité légale, (2) l'autorité institutionnelle, (3) l'autorité de rôle, (4) l'autorité d'expertise et (5) l'autorité personnelle. Parmi ces cinq types d'autorité, les intervenants de la protection de la jeunesse possèdent minimalement les trois premiers. L'agent de liaison ne reste cependant pas sans pouvoir, ce dernier peut également obtenir un certain statut d'autorité. Selon la description des différents types d'autorité par les auteurs, par ses connaissances et habiletés accrues dans le champ de l'intervention interculturelle et sa compétence professionnelle reconnue par la clientèle, l'agent de liaison détient une autorité d'expertise. De plus, selon ses caractéristiques, aptitudes et son savoir-être, il est dans une position favorable pour posséder l'autorité personnelle puisque la clientèle lui fait confiance et lui reconnaît un pouvoir d'influence. Ainsi, bien qu'il arrive à posséder un certain statut d'autorité, celui-ci n'est tout de même pas comparable à l'autorité de la DPJ et l'asymétrie persiste. Toutefois, au-delà des limites qu'induisent les rapports de pouvoir, il convient de simplifier par le fait que : « la condition de réussite d'un partenariat n'est pas que le pouvoir soit partagé de façon égale entre les [partis], mais bien que [ceux-ci] aient les mêmes attentes du partenariat » (Vatz Laaroussi, 2005 dans Naud, 2015, p.27-28; Akkari et Changkakoti, 2009)

Les données révèlent également que, selon les répondants, la confidentialité constitue la principale raison pour laquelle nul autre que la famille ne peut être impliqué dans les interventions menées par les services de protection, mettant ainsi à distance tout autre acteur impliqué auprès de cette dernière. Ce constat est partagé dans la littérature, où l'on remarque que, bien que guidées par de nobles intentions, les règles de confidentialité et les lois de

protection des informations mènent parfois à des conséquences négatives importantes (Bellamy, Raab, Warren et Heeney, 2007). Cependant, qu'arrive-t-il lorsque la famille ressent le besoin ou consent à la présence d'une aide externe pouvant faciliter les relations contraintes avec la DPJ? Si l'intervention en contexte d'autorité devient possible entre l'intervenant des services sociaux et le parent par l'implication de ce dernier dans les prises de décisions et en ne se positionnant pas comme expert dans la relation (Proulx, 2013; Bronstein, 2003), qu'en est-il de l'implication des collaborateurs externes subissant cette même contrainte hiérarchique? Les parents affirment apprécier les efforts des intervenants de la DPJ s'intéressant à comprendre les causes de leurs problématiques familiales (Proulx, 2013). Pourtant, selon la même étude, peu d'intervenants le mentionnent comme un élément faisant partie de la relation établie avec les parents. L'agent de liaison, qui détient certains éléments de réponses et constitue un collaborateur de confiance pour la famille, a pourtant la possibilité de remédier à ceci en apportant un éclairage interculturel complémentaire dans sa compréhension professionnelle de la situation familiale. Les difficultés de communication et les inquiétudes des parents justifient aussi l'apport de l'agent de liaison dans les interventions effectuées auprès des familles (Charette et *al.*, 2019).

## **Le leadership comme piste de solution ?**

Les résultats de la présente étude témoignent, selon le point de vue des répondants, d'une incertitude quant à leur position dans l'établissement d'une approche collaborative avec les milieux institutionnels, de l'ambiguïté de leur rôle par rapport à la protection d'un enfant, ainsi que de l'exclusion perçue, voire subie dans les rapports de pouvoir avec la DPJ. Ces différents éléments entraînent à leur tour des questionnements à propos des limites de leur champ d'action et peuvent avoir un effet inhibiteur sur leurs rôles de vigile et de signalant. Il a été établi dans la littérature que la clarté dans la démarcation des rôles et responsabilités ainsi que l'élaboration d'une compréhension et de buts partagés entre les acteurs sont nécessaires au bon fonctionnement du travail collaboratif (Atkinson et *al.*, 2007; Charette et *al.*, 2019; Darlington et Freaney, 2008). À l'inverse, l'ambiguïté des rôles tend à rendre plus complexe la mise en place de telles pratiques (Atkinson et *al.*, 2007; Charette et Kalubi, 2016; Frost et Lloyd, 2006; Sawrikar et Katz, 2014; Sloper, 2004). Ici, l'ambiguïté des rôles, le roulement de personnel, la



disparité dans les normes et procédures entre les organisations, l'accès difficile aux ressources et les délais de traitement, sont toutes des conditions soulevées par les participants qui limitent l'établissement d'approches collaboratives efficaces et le déploiement des différents rôles déjà tenus par l'agent de liaison. Les présents résultats montrent aussi que l'aspect informel du statut d'intervenant communautaire de l'agent de liaison rend plutôt imprécise sa position actuelle dans les liens entre les acteurs puisqu'il n'est pas reconnu à part entière par les intervenants de milieux institutionnalisés, comme la DPJ. En arrivant à démontrer l'importance de sa place et en prenant l'initiative du maillage des services de manière plus officielle, c'est-à-dire comme une tâche clairement définie dans son mandat et reconnue comme telle par les autres acteurs au sein de la dynamique (Bilodeau et *al.*, 2003), celui-ci pourrait également agir à titre de leader dans la coordination des services rendus aux familles issues de la diversité culturelle. Dudau (2009) définit un dirigeant efficace comme visionnaire, impliqué et proactif. Ainsi, de par ses capacités individuelles, son bagage, son approche d'intervention, son savoir-être, la flexibilité de son mandat et sa capacité à créer des liens de confiance, à former des réseaux collaboratifs et les guider, l'agent de liaison pourrait, avec sa vision inspirante et novatrice, aisément adopter le rôle de leader s'il était reconnu pour le faire (Armistead et *al.*, 2007; Bronstein, 2003; Charette et *al.*, 2019).

Le leadership serait l'un des facteurs de gestion et de gouvernance les plus influents sur le travail collaboratif (Armistead et *al.*, 2007; Atkinson et *al.*, 2007; D'Amour et *al.*, 2008). En effet, une figure unique, représentant gestion et support, qui pilote les opérations avec confiance est rassurant pour les collaborateurs et reconnu comme facilitant dans l'établissement d'un travail collaboratif (Atkinson et *al.*, 2007; Sloper, 2004). Sullivan, Williams et Jeffares (2012) parlent de cinq types de leadership pour l'établissement d'une collaboration. L'un de ces types de leadership, la co-gouvernance par le biais d'un expert facilitateur, s'applique particulièrement à la présente dynamique incluant l'agent de liaison. Ce type de leadership apparaît principalement dans le cas où certaines inégalités de pouvoir émergent au sein des relations, le pouvoir n'étant pas partagé équitablement à travers les acteurs, comme c'est ici le cas pour l'agent de liaison avec la DPJ. L'action facilitatrice de l'expert dans la dynamique de collaboration permet l'atteinte des objectifs en proposant des solutions où toutes les parties s'en trouvent gagnantes, comme le fait déjà l'agent de liaison par ses rôles de conseiller et de

facilitateur. Finalement, la co-gouvernance par le biais d'un expert exige la capacité de bâtir des relations de confiance et de générer de la productivité en rassemblant les acteurs autour d'actions concertées. Les présents résultats montrent que le rôle de vigile de l'agent de liaison est une pratique efficace, proactive et coordonnée avec les écoles qui rapportent des inquiétudes, par exemple, pour prendre des décisions communes de signaler, ou non, le cas d'un enfant ciblé.

Étant parfois réticents au changement, les intervenants de toutes organisations doivent pouvoir être guidés dans le processus par une personne en charge. La présence d'un intervenant-clé, assumant la coordination des services professionnels, est importante afin d'assurer la qualité des services (Armistead et *al.*, 2007). L'implication et le dévouement de l'agent de liaison ne sont plus à démontrer. Cependant, leadership et reconnaissance vont de pair. Pour cet agent, « [...] le fait d'être "reconnu" par la direction d'école, les autres intervenants, les enseignants et les parents est un point extrêmement positif. Sentir qu'ils ont leur place dans l'école et que les autres acteurs leur accordent une crédibilité devient sans contredit un moteur à l'intervention [...]. » (Audet et Potvin, 2013, p. 25). Les présents résultats vont dans le même sens : la portée des actions de l'agent de liaison dépend inévitablement de la reconnaissance des autres acteurs quant à sa place dans la dynamique. Il devient donc important de se pencher sur les opportunités d'outrepasser ce manque de reconnaissance (Akkari et Changkakoti, 2009; Bilodeau et *al.*, 2003; Charette et *al.*, 2019) actuellement rapporté envers les services communautaires et d'admettre l'apport des agents de liaison aux interventions collaboratives autour de familles issues de la diversité culturelle dans les cas d'enfants à risque de compromission, comme le rôle de vigile, par exemple, qui ne peut être effectué par les services de protection de la jeunesse eux-mêmes. Évidemment, un tel rôle demande du temps et des ressources afin de maintenir un réseautage efficace et une contribution soutenue à la dynamique partenariale (Atkinson et *al.*, 2007; Charette et *al.*, 2019) Frost et Lloyd, 2006). En ce sens, le manque de temps, la charge de travail trop importante, les fonds monétaires limités et les ressources humaines insuffisantes sont, selon les participants, des défis qui persistent (Bronstein, 2003; Darlington et Freney, 2008) et créent une embûche importante dans leur réalité d'agents de liaison en milieu communautaire. En somme, comme l'évoquent Sawrikar et Katz (2014; Bilodeau et *al.*, 2011; Lavergne et Dufour, 2020; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008), la présence d'un intervenant interculturel comme pivot pouvant accompagner, guider et référer les autres acteurs vers les

bonnes ressources ou la mise en place de bonnes pratiques et qui assurent des liens avec les services de la communauté est nécessaire. Les capacités relationnelles et l'engagement de ces intervenants auprès de leur clientèle sont des atouts non négligeables pour incarner un leadership de qualité, mais connaissant la difficulté pour l'agent de liaison d'être reconnu à part égale dans son travail quotidien auprès des familles, cela reste toutefois un défi (Charette et *al.*, 2019).

## **Implication pour la recherche et la pratique**

Cette ouverture sur le sujet de l'intervention en contexte de diversité culturelle permet d'avoir un regard neuf sur la nécessité d'adapter les services de protection à travers l'établissement de collaborations. La présente recherche propose certains éléments théoriques et pratiques à considérer vers la construction d'un modèle collaboratif fonctionnel, comme la nécessité d'une reconnaissance et la construction d'un leadership assumé. Elle offre un nouvel éclairage en détaillant la perspective d'acteurs interculturels, encore peu reconnus au sein de la dynamique, lorsqu'il est question d'enjeux touchant des enfants issus de la diversité culturelle où la question du signalement se pose. Le but était de laisser la parole à ces intervenants afin qu'ils racontent leur réalité en fonction de leurs expériences. Cette recherche qualitative, qui a permis de mieux comprendre les perceptions des intervenants sur leurs pratiques, ne fait état que d'un point de vue parmi tant d'autres au sein de cette dynamique. Bien qu'il s'agisse d'une amorce vers l'obtention d'un portrait plus global de la situation, l'opinion des autres acteurs est tout aussi importante, notamment celle des acteurs scolaires et des intervenants de la DPJ, ces derniers étant perçus par les répondants comme peu engagés dans cette possible collaboration. Étayer les raisons de ce faible investissement, voire presque nul, perçu par les agents de liaison de la part des intervenants de la DPJ permettrait de mettre sur table les enjeux majeurs à surpasser pour qu'une réelle collaboration ait la chance de prendre forme autour des enfants issus de la diversité culturelle dans des situations à risque de compromission. L'exploration du vécu et des perceptions des familles issues de la diversité qui ont été au centre d'interventions impliquant les écoles et la DPJ, avec (ou sans) la présence d'un agent de liaison est tout aussi essentielle à la compréhension du phénomène et permettrait de statuer sur les processus qui soutiennent les actions facilitantes de l'agent de liaison au sein de cette dynamique. Finalement,

il serait intéressant de pouvoir obtenir le point de vue des agents de liaison engagés par le milieu scolaire afin de pouvoir comparer leur réalité avec celle des agents du communautaire.

En pratique, la réalité culturelle au Québec ne peut être ignorée davantage et nécessite de réelles modifications dans les interventions. En raison de la disproportion actuellement observée au sein des services de protection pour les enfants issus de la diversité, la visée plus large est de parvenir à ce que les signalements émis soient judicieux (i.e. qui conviennent au temps, aux lieux, aux circonstances et qui soient à propos en regard de la réalité des familles issues de la diversité). Il s'agit d'un éclairage vers une pratique plus sensible à la culture, ici proposée par le biais des agents de liaison. Sachant qu'ils ont une position favorable pour prévenir des signalements précoces ou non justifiés, leur valeur se doit d'être mieux investie. La présente recherche leur offre un médium pour être entendu et favorise la visibilité de ces acteurs essentiels à l'adaptation des interventions auprès des familles avec des bagages culturellement diversifiés. Cependant, les résultats de l'étude soulèvent également de grands besoins, qui se doivent d'être adressés. La nécessité de plus de ressources, tant financières qu'humaines, et d'un meilleur soutien de la part des gouvernements est clairement nommée par les répondants pour arriver à bien remplir leurs différents rôles. La nécessité de mieux définir les zones d'intervention de chacun des acteurs en clarifiant les tâches et responsabilités individuelles et partagées, d'amoinrir l'asymétrie de pouvoir perçue avec les services de protection et, pour les agents de liaison, d'obtenir une reconnaissance de leurs habiletés et de leur expertise qui soit suffisante au déploiement du leadership qu'ils exercent présentement dans l'ombre. Pour se faire, des liens plus étroits doivent être tissés entre les milieux institutionnalisés et les milieux communautaires. Finalement, l'accès à des formations de qualité en interculturel pour l'ensemble des acteurs œuvrant auprès d'enfants vulnérables issus de la diversité culturelle permettrait de développer un langage commun essentiel à la mise en place de collaborations efficaces. La DPJ a également son rôle à jouer dans l'évolution et la mise à jour des pratiques en regard de la réalité culturelle au Québec. Elles se doit de revoir ses procédures et d'accepter le soutien et l'expertise venant de l'extérieur lorsque nécessaire et désiré par les familles.

## **Limites de la recherche**

La présente recherche fait état du point de vue des agents de liaison communautaires sur leurs rôles, leur place dans la dynamique relationnelle impliquant les familles, l'école et la DPJ et les conditions qui influencent cette même dynamique. Étant exploratoire, en plus d'avoir une quantité de participants limitée, la présente recherche n'a pas permis d'arriver à saturation sur le sujet. En effet, les données recueillies sont limitées puisqu'elles ont été extraites auprès de douze intervenants du secteur communautaire et cette étude ne peut témoigner de l'opinion de tous les agents de liaison, d'autant plus qu'il existe aussi ce type d'intervenants, employés par le milieu scolaire, à qui il aurait été intéressant de donner la parole. Avec plus de moyens, il aurait été possible d'arriver à former non seulement un plus grand échantillon, mais que celui-ci soit également composé d'une plus grande variabilité de participants afin de parvenir à faire une analyse par groupe d'intervenants en fonction de leur affiliation. De plus, les analyses ont été effectuées par une seule personne et validées auprès d'un seul autre analyste. Les résultats auraient gagné à être co-interprétés avec les participants afin de valider les interprétations et s'assurer de rester près du discours de ceux-ci. Des réactions positives et en adéquation avec les interprétations présentées auraient permis de soutenir les résultats obtenus et d'accorder d'autant plus de rigueur et de solidité à la recherche.

## Conclusion

Dans un contexte où la diversité culturelle est grandissante au Québec, l'agent de liaison interculturel a une place déterminante dans l'intervention auprès de cette clientèle, particulièrement des familles avec des enfants à risque d'être signalés pour compromission. En raison de ses actions en proximité avec celles-ci, ainsi que de ses actions en réseau avec d'autres acteurs entourant ces familles, comme les écoles et la DPJ, par exemple, l'agent de liaison devient un acteur central dans la prévention des signalements non opportuns. Dix entrevues ont été conduites auprès de douze participants ayant un titre d'emploi communautaire et interculturel travaillant avec des familles issues de la diversité. La présente recherche a permis de définir huit différents rôles tenus par l'agent de liaison et une variété de conditions systémiques qui influencent la dynamique dans laquelle ce dernier évolue dans son travail avec les différents acteurs. Bien que ces rôles de conseiller ou de facilitateur auprès de la DPJ ne soient pas assez bien établis pour parler d'une réelle collaboration avec cette dernière, les échanges réguliers et liens bidirectionnels de confiance que l'agent de liaison développe avec les familles et les écoles permettent de le positionner comme un coordonnateur permettant d'arrimer des services adaptés entre ceux-ci. La place centrale que l'agent de liaison occupe au sein de cette dynamique permet de croire en l'établissement de collaborations visant à mieux adapter les interventions aux réalités des familles issues de la diversité culturelle. En ce sens, la formation devient un outil incontournable afin que les acteurs scolaires et des services de protection développent un langage commun avec les agents de liaison, un langage axé sur la compétence culturelle. Un type de formation pourrait s'ancrer sur le savoir et l'expertise de l'agent de liaison par le biais du transfert de ses connaissances aux collaborateurs visés, notamment les services de protection. L'agent de liaison possède toutes sortes de caractéristiques nécessaires au succès de mise en place d'une collaboration famille-professionnels efficace. Cependant, l'ambiguïté de son mandat et des frontières de celui-ci, ainsi que le manque de reconnaissance, brime l'établissement d'un leadership pouvant être favorable au bon développement et au maintien des relations collaboratives souhaitées. Pour leur part, les rapports de pouvoir dans les relations de travail avec les services de protection sont un enjeu qui

s'ajoute à la liste. Ils briment le fonctionnement d'équipe, l'échange d'informations ainsi que le partage équitable des ressources et responsabilités.

Les résultats de ce mémoire invitent donc à repenser la position de l'agent de liaison afin de le rendre plus légitime au sein de la dynamique. Ainsi, en accordant, au cœur même de son mandat, une fonction de maillage spécifique aux services de protection, en plus d'une position d'expert interculturel reconnue, sa place s'en trouvera d'autant plus facilitée et facilitante. Par son rôle de vigile, les possibilités de prévention de signalements non opportuns ne doivent pas non plus être négligées. Au contraire, cette éventualité nécessite que d'autres recherches se penchent sur le sujet.

## Bibliographie

- Abney, V. D. (2002). Cultural competency in the field of child maltreatment. *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*, 2, 447-486.
- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130. doi:10.3917/rief.025.0103.
- Altman, J. C. (2008). Engaging families in child welfare services: worker versus client perspectives. *Child Welfare*, 87(3).
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Armistead, C., Pettigrew, P. et Aves, S. (2007). Exploring leadership in multi-sectoral partnerships. *Leadership*, 3(2), 211-230.
- Atkinson, M., Jones, M. et Lamont, E. (2007). Multi-agency working and its implications for practice. *Reading: CfBT Education Trust*.
- Atkinson, M., Wilkin, A., Stott, A., Doherty, P., et Kinder, K. (2002). Multi-agency working: A Detailed Study Slough: NFER. *N. Charlwood & H. Steele*, 73.
- Audet, G., et Potvin, M. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans trois quartiers pluriethniques et défavorisés de Montréal. Synthèse comparée de deux initiatives et état de la situation.*  
[https://centreinteractions.ca/fileadmin/csss\\_bcs1/Menu\\_du\\_haut/Publications/Centre\\_d\\_e\\_recherche\\_InterActions/Publications/rapport\\_recherche\\_ics\\_final.pdf](https://centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcs1/Menu_du_haut/Publications/Centre_d_e_recherche_InterActions/Publications/rapport_recherche_ics_final.pdf)
- Battaglini, A., Alvarado, E., Poirier, L.-R., et Caulet, M. (2005). *Les services de première ligne et les populations immigrantes. Projet pilote: synthèse.* Montréal, QC : Direction de santé publique de Montréal.



- Bellamy, C., Raab, C., Warren, A., et Heeney, C. (2007). Institutional shaping of interagency working: Managing tensions between collaborative working and client confidentiality. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(3), 405-434.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental- Ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici: Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, A., Lapierre, S. et Marchand, Y. (2003). *Le partenariat: comment ça marche?* Montréal: Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Couturier, Y., Potvin, M. et Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., et Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bousquet-St-Laurent, T., Dufour, S., et Lavergne, C. (2014). Bilan critique des pratiques associées à la diversité ethnoculturelle en protection de la jeunesse. *Montréal: Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire*.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306.
- Centre jeunesse de la Montérégie. (2018). *Qu'est-ce qu'un signalement?* <http://www.centrejeunessemonteregie.qc.ca/signaler-une-situation-a-la-dpj/quest-ce-quun-signalement/>
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la

- société d'accueil: regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139.
- Charette, J., et Kalubi, J. (2016). School-family-community collaborations: the contribution of the intercultural worker in accompanying newly immigrant parents to school. *Education Sciences & Society - Open Access Journal*, 7(2).
- Charette, J., Kalubi, J. C., et Lessard, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes: défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 23-45.
- Clément, M.-È., Bernèche, F., Fontaine, C., et Chamberland, C. (2013). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2012: Les attitudes parentales et les pratiques familiales*. Institut de la statistique du Québec.
- Clément, M.-È., et Dufour, S. (2009). *La violence à l'égard des enfants en milieu familial*. Montréal : Les Éditions CEC.
- Couture, D., et Dufour, S. (2013). Collaboration des minorités visibles avec les services de protection: soutien informel et stratégies d'intervention. *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 147-170.
- D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J.-F., San Martín-Rodriguez, L. et Pineault, R. (2008). A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. *BMC Health Services Research*, 8(1), 188-201. doi: 10.1186/1472-6963-8-188
- Darlington, Y. et Feeney, J. (2008). Collaboration between mental health and child protection services: Professionals' perceptions of best practice. *Children and Youth Services Review*, 30(2), 187-198. doi: 10.1016/j.childyouth.2007.09.005
- Dudau, A. (2009). Leadership in Public Sector Partnerships: A case study of local safeguarding children boards. *Public Policy and Administration*, 24(4), 399-415.
- Dufour, S., Lavergne, C., Gaudet, J., et Couture, D. (2016). Protecting visible minority children: Family–caseworker dynamics and protective authority intervention strategies. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 356.
- Ferrari, A. M. (2002). The impact of culture upon child rearing practices and definitions of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 793-813.
- Frost, N., et Lloyd, A. (2006). Implementing multi-disciplinary teamwork in the new child welfare policy environment. *Journal of Integrated Care*.

- Hassan, G., et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Bulletin de la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- Iasenza, I. et Fréchette, D. (2003). Le partenariat entre les acteurs de la prévention et de la protection pour le bien-être des enfants et de leurs parents. *Défi Jeunesse*, 10(1), 31-39.
- Johnson, L. J., Zorn, D., Tam, B. K. Y., Lamontagne, M., et Johnson, S. A. (2003). Stakeholders' views of factors that impact successful interagency collaboration. *Exceptional Children*, 69(2), 195-209.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, (7), 64-74.
- Kanouté, F., André, J., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407-421.
- Kanouté, F., Charette, J., André, J. V., Rachédi, L. et Rahm, J. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14 (2), 31-50. <https://doi.org/10.7202/1035424ar>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.
- Lavergne, C. (2017). Prendre en compte dans l'intervention la diversité ethnoculturelle des jeunes et des familles. *Défi jeunesse*, 23(2), 2-6.
- Lavergne, C. et Dufour, S. (2020). *Les familles issues de la diversité culturelle et la protection de la jeunesse au Québec*. Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ). [https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_clients/Documents\\_deposes\\_a\\_la\\_Commission/P-068\\_Les\\_familles\\_issues\\_de\\_la\\_diversite\\_culturelle\\_et\\_la\\_protection\\_de\\_la\\_jeunesse.pdf](https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-068_Les_familles_issues_de_la_diversite_culturelle_et_la_protection_de_la_jeunesse.pdf)

- Lavergne, C., Dufour, S. et Couture, D. (2014). Point de vue des intervenants sur la disproportion des enfants issus de groupes racialisés dans le système de protection de la jeunesse : causes et pistes de solution. *Alterstice*, 4(1), 17-30.
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarmiento, J., et Descôteaux, M. È. (2009). La réponse du système de protection de la jeunesse montréalais aux enfants issus des minorités visibles. *Intervention*, 131, 233-241.
- Lavergne, C., Dufour, S., Trocmé, N., et Larrivée, M. C. (2008). Visible minority, Aboriginal, and Caucasian children investigated by Canadian protective services. *Child Welfare*, 87(2).
- Lavoie-Taylor, G. (2019). La punition corporelle et les signalements à la DPJ chez la famille noire. Dans S. Dufour et M.-È. Clément (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Éditions CEC.
- LeBrun, A., Hassan, G., Boivin, M., Fraser, S., Dufour, S. et Lavergne, C. (2015). Review of child maltreatment in immigrant and refugee families. *Canadian Journal of Public Health*, 106 (7), 45-56.
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B., et Steinback, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.
- Lord, M. et Dufour, S. (2017). Comment les travailleurs décident-ils de signaler la situation d'un enfant noir à la Direction de la protection de la jeunesse? Bulletin synthèse de l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté du CCSMTL (Installation Centre jeunesse de Montréal) [https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscsmtl/files/media/document/Bulletin\\_EvaluationProcessusSignalementsEnfantsNoirs.pdf](https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscsmtl/files/media/document/Bulletin_EvaluationProcessusSignalementsEnfantsNoirs.pdf)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Martins, P. (2016). *L'initiative Aides en tant que modèle novateur de collaboration intersectorielle: les enjeux de l'intervention auprès de familles multiethniques* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/7927/1/031384486.pdf>

- Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec. (2018). *Cadre de référence de l'approche de partenariat entre les usagers, leurs proches et les acteurs en santé et en services sociaux* (Publication no 18-727-01W). <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-002061/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Cadre de référence : Partenariat – École, famille et communauté*. [http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-referenc/?no\\_cache=1&cHash=087c3b5a1e2c421124246b1335b611a3](http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-referenc/?no_cache=1&cHash=087c3b5a1e2c421124246b1335b611a3)
- Morneau, N. (1999). Réflexions sur l'intervention en maltraitance auprès des groupes culturels minoritaires. *Revue canadienne de service social*, 219-231.
- Naud, K. G. (2015). *Les pratiques novatrices des directions d'école en matière de relations école-famille-communauté : regard sur la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2016/02/Travail-Dirige-Version-finale-Anonyme.pdf>
- Olaru, E. (2017). La construction du sens de la relation d'aide avec les parents immigrants selon les intervenants sociaux de la protection de la jeunesse. *Défi jeunesse*, 23(2), 38-46.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3e ed.). California: Sage Publications Inc.
- Proulx, I. (2013). *Définitions, conditions et défis de l'alliance parent-intervenant en contexte d'aide contrainte: points de vue des parents et des professionnels en centre jeunesse*. [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke] <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6672>
- Rajendran, K., et Chemtob, C. M. (2010). Factors associated with service use among immigrants in the child welfare system. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 317-323.
- Sarmiento, J., et Lavergne, C. (2017). Les enfants et les jeunes des minorités ethnoculturelles en protection de la jeunesse et dans les services aux jeunes contrevenants: portrait des usagers et de leur trajectoire de services. *Défi jeunesse*, 23(2), 8-19.

- Sawrikar, P., et Katz, I. B. (2014). Recommendations for improving cultural competency when working with ethnic minority families in child protection systems in Australia. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 31(5), 393-417.
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 571-580.
- Sullivan, H., Williams, P., et Jeffares, S. (2012). Leadership for collaboration: situated agency in practice. *Public Management Review*, 14(1), 41-66
- Tardif-Grenier, K., Lavergne, C., et Sarmiento, J. (2016). Violence agie ou subie par les jeunes issus de la diversité culturelle: bilan de la recherche québécoise. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(2), 41-58.
- Table de Concertation des organismes au service des personnes Réfugiées et Immigrantes. (2010). *Prévenir et contrer le profilage racial. De l'intention à l'action*. <http://tcri.qc.ca/volets-tcri/jeunes/publications-volet-jeunes/85-prevenir-et-contrer-le-profilage-racial-de-l-intention-a-l-action>
- Table de Concertation des organismes au service des personnes Réfugiées et Immigrantes. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête, 70 p.
- Table de Concertation des organismes au service des personnes Réfugiées et Immigrantes. (2015). *Cadre de références aux intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI). Module 5 : Rôle, interventions et impacts des ICSI*. Montréal, Canada: TCRI.
- Tourigny, M., et Bouchard, C. (1994). Incidence et caractéristiques des signalements d'enfants maltraités: comparaison interculturelle. *Child Abuse & Neglect*, 18(10), 797-808.
- Trottier, G., et Racine, S. (1992). L'intervention en contexte d'autorité. Points saillants. *Service social*, 41(3), 5-24.
- Vatz Laaroussi, M., et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Capsule de recherche*.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

## Annexe A – Canevas d’entrevue

### Canevas d’entrevue

Les intervenants communautaires et interculturels au cœur de la collaboration école, DPJ et familles issues de la diversité culturelle?

- Accueil et présentation
- Lecture et signature du FIC
- Je vous rappelle que ce projet de recherche vise à mieux comprendre, à partir de votre point de vue, comment les intervenants communautaires et interculturels pourraient faciliter la collaboration entre l’école, la DPJ et les familles issues de la diversité culturelle afin de répondre le mieux possible aux enfants en besoin de protection et leur famille. C’est votre expérience qui nous intéresse, il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- Pour les participants à une entrevue en petit groupe seulement : je vous rappelle que lors d’une entrevue de groupe, la confidentialité ne peut être entièrement assurée puisqu’elle dépend de la discrétion de chacun des participants. À cet égard, nous vous demandons de vous engager verbalement vis-à-vis des autres participants à respecter le caractère confidentiel des propos échangés durant la rencontre.
- Avez-vous des questions ? Si vous êtes prêt, je vous propose de commencer l’entrevue, elle devrait durer environ de 90 minutes.

Dans cette section, nous allons aborder votre rôle et vos pratiques quant à la collaboration école, familles issues de la diversité et DPJ, d'abord d'un point de vue général, ensuite j'aimerais explorer avec vous des expériences de prise de décision de signaler ou non un enfant à la DPJ que vous avez vécues dans le cadre de votre travail.

## SECTION 1 : RÔLE ET RESPONSABILITÉS COMME INTERVENANT-E

1.1 Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de votre rôle en tant que (utiliser le titre exact de la personne rencontrée : ICSI, intervenant communautaire, agente de milieu, femme-relais ...) \_\_\_\_\_ ?

*Relance possible : si vous deviez expliquer votre travail à une nouvelle collègue que lui direz-vous?*

Nous allons maintenant parler plus en détail de vos liens avec les trois acteurs qui nous intéressent plus particulièrement : les familles issues de la diversité culturelle, le milieu scolaire et la Direction de la protection de la jeunesse.

Commençons par les familles issues de la diversité culturelle.

**1.1.1.** Avez-vous des mandats ou responsabilités spécifiques à leur égard?

**1.1.2.** Quelle est la nature de vos liens avec elles? (décrire) *Relance : Comment travaillez-vous avec elles?*

**1.1.3.** Quels sont les points forts de vos liens avec les familles? Les défis? (qualifier)

Et maintenant, passons au milieu scolaire.

**1.1.4.** Avez-vous des mandats ou responsabilités spécifiques à son égard?

**1.1.5.** Quelle est la nature de vos liens avec ce milieu (*la direction, le personnel enseignant, les professionnels, ...*) ? (décrire) *Relance : Comment travaillez-vous avec lui ?*

**1.1.6.** Quels sont les points forts de vos liens avec le milieu scolaire? Les défis? (qualifier)



Le troisième acteur qui nous intéresse est la DPJ.

**1.1.7.** Comment êtes-vous renseigné sur la loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) et les services de protection de la jeunesse (DPJ) ?

*(relance) Parlez-moi de la LPJ et des services de protection de la jeunesse. Qu'en savez-vous?*

**1.1.8.** Avez-vous des mandats ou responsabilités spécifiques à son égard? ?

*(relance) Dans quelle mesure cette loi a-t-elle un impact sur votre travail ?  
Si aborde l'obligation de signaler explorer perceptions*

**1.1.9.** Quelle est la nature de vos liens avec la DPJ? (décrire)

**1.1.10.** Les points forts de vos liens avec la DPJ? Les défis? (qualifier)

**1.1.11.** De façon plus générale, comment voyez-vous l'acte de signaler?

**1.2.** Vous venez de me parler de vos liens avec chacun de ces trois acteurs, de façon séparée. Maintenant, pourriez-vous me parler des liens que tous ces acteurs, soit l'école, les familles, la DPJ et vous-même comme \_\_\_\_\_ entretenez ou pourriez entretenir ensemble autour d'enfants précis en difficulté.

*(dynamique entre ces acteurs, collaboration entre eux, etc.)*

## SECTION 2 : EXPÉRIENCE DE SIGNALEMENT ET COLLABORATION

Nous allons maintenant parler de vos expériences de collaboration dans des situations où vous avez eu à décider de signaler ou non un enfant issu de la diversité culturelle à la DPJ. Toutes vos expériences m'intéressent, que vous ayez ou non finalement procédé à un signalement.

**2.1** Pouvez-vous me partager une expérience de prise de décision de signaler un enfant issu de la diversité culturelle impliquant sa famille et un ou des acteur(s) du milieu scolaire?

*S'il y a leur relancer sur :*

*l'échange d'information ;*

*la coordination des actions ;*

*le partage de responsabilités ou de ressources les acteurs concernés ;*

*les inquiétudes ou préoccupations des différentes personnes impliquées ;*

*les réactions de la famille ;*

*les démarches entreprises ;*

*les ressources disponibles ou contractées.*

**2.1.1** Qu'est-ce qui a facilité les liens ou les échanges entre les différents acteurs dans cette situation?

*-quels étaient les besoins des acteurs en présence (jeune et famille, milieu scolaire, ...) ?*

*-Quels étaient vos besoins?*

*-Quelles étaient les ressources et conditions en place?*

*-Quelles ont été les forces en présence dans la situation?*

**2.1.2** Qu'est-ce qui a nui ou entravé les liens ou les échanges entre les différents acteurs dans cette situation?

**2.1.3** Pourriez-vous me parler de votre rôle ou contribution spécifique à titre de \_\_\_\_\_ au niveau des liens entre tous ces acteurs, soit l'école, les familles et la DPJ dans la situation que vous me racontez?

**2.1.4** Selon vous, quels ont été les impacts/retombées de cette situation sur vos liens:  
-Avec la famille ?  
-Avec le milieu scolaire?  
-Avec la DPJ?

**2.1.5** Diriez-vous que ce type de collaboration est typique ou il s'agit d'une situation exceptionnelle? Qu'est-ce qui vous amène à penser cela? *S'il y a lieu recentrer sur les liens entre les acteurs et moins les caractéristiques de la situation de compromission.*

**2.1.6** Est-ce que vous estimez que certaines ressources ou des conditions auraient pu être mises en place pour faciliter le processus?

**2.1.7** Auriez-vous fait quelque chose de différent dans cette situation?

**2.2** Pouvez-vous maintenant me partagez une autre expérience de prise de décision de signaler un enfant issu de la diversité culturelle impliquant sa famille et un ou des acteur(s) du milieu scolaire qui s'est déroulée de façon différente, particulièrement par rapport aux liens entre les différents acteurs impliqués?

*S'il y a leur relancer sur :*

*l'échange d'information*

*la coordination des actions*

*le partage de responsabilités ou de ressources les acteurs concernés*

*les inquiétudes ou préoccupations des différentes personnes impliquées*

*les réactions de la famille,*

*les démarches entreprises*

*les ressources disponibles ou contractées*

**2.2.1** En quoi estimez-vous que cette situation est différente de la situation dont vous nous avez parlé précédemment?

**2.2.2** Qu'est-ce qui a facilité les liens ou les échanges entre les différents acteurs dans cette situation? (*explorer les pratiques*)

*-quels étaient les besoins des acteurs en présence (jeune et famille, milieu scolaire, ...) ?*

*-Quels étaient vos besoins?*

*-Quelles étaient les ressources et conditions en place?*

*-Quelles ont été les forces en présence dans la situation?*

**2.2.3** Qu'est-ce qui a nui ou entravé les liens ou les échanges entre les différents acteurs dans cette situation?

**2.2.4** Pourriez-vous me parler de votre rôle ou contribution spécifique à titre de \_\_\_\_\_ au niveau des liens entre tous ces acteurs, soit l'école, les familles et la DPJ dans la situation que vous me racontez?

**2.2.5** Selon vous, quels ont été les impacts/retombées de cette situation sur vos liens:

-Avec la famille ?

-Avec le milieu scolaire?

-Avec la DPJ?

**2.2.6** Diriez-vous que ce type de collaboration est typique ou il s'agit d'une situation exceptionnelle? Qu'est-ce qui vous amène à penser cela? *S'il y a lieu recentrer sur les liens entre les acteurs et moins les caractéristiques de la situation de compromission.*

**2.2.7** Est-ce que vous estimez que certaines ressources ou des conditions auraient pu être mises en place pour faciliter le processus?

**2.2.8** Auriez-vous fait quelque chose de différent dans cette situation?

**2.3** Dans quelle mesure pensez-vous que vous faite une différence comme intervenant communautaires dans ce genre de situations ? (impact pour qui pourquoi)

**2.4** Selon vous, y'a-t-il d'autres éléments importants à prendre en compte lorsqu'il s'agit des liens école, familles issues de la diversité et DPJ?

## SECTION 3 : LE ROLE DES ICSI/INTERVENANTS DANS LA COLLABORATION

**3.1.** Croyez-vous qu'en fonction de son mandat et ses responsabilités l'intervenant communautaire et interculturel a un rôle à jouer au niveau de la collaboration école, familles issues de la diversité culturelle et DPJ?

Qu'est-ce qui vous conduit à penser cela?

*-Si le participant pense que non, lui demander si un autre acteur pourrait jouer ce rôle et ce qui l'amène à affirmer cela?*

**3.2.** Qu'est-ce qui pourrait faciliter ou optimiser votre contribution ?  
Et celles des autres acteurs ?

**3.3.** Quelles sont, selon vous, les entraves à surmonter?

**3.4.** Identifiez-vous d'autres besoins pour bien remplir ce rôle?

**3.5.** Nous avons presque terminé. Est-ce qu'il y a des éléments que nous n'avons pas abordés dans l'entrevue concernant la collaboration école, familles issues de la diversité et DPJ qui vous semblent importants? *Des pistes de réflexions que vous aimeriez partager?*

Avant de terminer, avez des questions ou des commentaires à faire à l'équipe de recherche.

Je vous remercie sincèrement pour votre temps !

## Annexe B – Questionnaire socio-démographique

Participant: \_\_\_\_\_

### Profil du-de la participant.e

Ces questions vont permettre de décrire sommairement les répondants. Ces informations sont importantes, mais vous pouvez refuser de répondre à une ou plusieurs questions sans préjudice.

1. Votre genre

- a) Homme
- b) Femme
- c) Autre

2. Dans quel pays êtes-vous né.e? \_\_\_\_\_

3. (si vous n'êtes pas né.e au Canada) Depuis combien d'années vivez-vous au Canada ?

\_\_\_\_\_

4. Dans quel.s pays sont nés vos parents?

\_\_\_\_\_

5. Quel est votre titre d'emploi exact ?

\_\_\_\_\_

6. Qui est votre employeur?

\_\_\_\_\_

7. Combien d'heures travaillez-vous par semaine en moyenne?

---

8. Parmi les familles que vous rencontrez, quel est le pourcentage des familles issues de la diversité culturelle? \_\_\_\_\_%

9. Plus haut diplôme complété :

- a) Diplôme d'études secondaires (DES)
- b) Diplôme d'études collégiales (DEC)
- c) Certificat
- d) Baccalauréat
- e) Maîtrise
- f) Autre : \_\_\_\_\_

10. Votre domaine de formation:

---

11. Avez-vous reçu une formation spécifique en intervention interculturelle?

- a) Oui
- b) Non

12. Répondez à l'affirmation suivante : dans le cadre de mes fonctions, je me considère suffisamment formé.e pour intervenir auprès des familles issues de la diversité culturelle?

- a) Fortement d'accord
- b) Plutôt d'accord
- c) Plutôt en désaccord
- d) Fortement en désaccord

13. Années d'expérience dans votre travail

- a) Depuis combien d'années travaillez-vous auprès des enfants ou des familles? \_\_\_\_\_
- b) Dans votre poste actuel? \_\_\_\_\_

Merci