

Université de Montréal

Représentations sociales de la punition corporelle et pratiques de soutien de futurs
psychoéducateurs auprès des familles, dont celles issues des communautés noires

Par

Héloïse Pelletier Gagnon

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences
en psychoéducation, option Recherche et stage

Août 2020

© Héloïse Pelletier Gagnon, 2020

Université de Montréal

Faculté des arts et des sciences / École de psychoéducation

Ce mémoire intitulé

Représentations sociales de la punition corporelle et pratiques de soutien de futurs psychoéducateurs auprès des familles, dont celles issues des communautés noires

Présenté par

Héloïse Pelletier Gagnon

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Sarah Fraser

Président-rapporteur

Sarah Dufour

Directrice de recherche

Marie-Ève Clément

Codirectrice

Ghayda Hassan

Évaluatrice externe

Résumé

Cette étude qualitative porte sur les représentations et les pratiques des futurs psychoéducateurs québécois quant aux situations de punitions corporelles et d'abus physiques rencontrés dans leur pratique professionnelle. Elle permet de s'y intéresser d'abord de manière générale, puis de manière spécifique en abordant la pratique professionnelle en contexte interculturel, soit auprès de familles issues des communautés noires. Les communautés noires sont surreprésentées au sein des systèmes de protection de la jeunesse au Québec, au Canada et ailleurs. À Montréal, elles sont surtout signalées par des professionnels œuvrant auprès de ces familles, mais l'évaluation mène plus souvent à la fermeture des dossiers que pour les autres groupes ethnoculturels. Il apparaît donc essentiel de s'intéresser aux représentations et aux pratiques des professionnels afin d'éclairer le soutien offert aux familles et l'éventuelle décision de signalement. Un total de vingt-trois étudiants universitaires de deuxième cycle ont pris part à des entretiens de groupe semi-dirigés. Une analyse thématique à catégorisation mixte a par la suite été réalisée. Les résultats mettent de l'avant que les futurs psychoéducateurs rencontrés entretiennent une attitude défavorable à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle. Toutefois, leur niveau de tolérance et de compréhension à cet égard est nuancé selon diverses caractéristiques des situations évoquées. L'ajout de la composante culturelle constitue un élément de compréhension supplémentaire qui peut avoir une influence sur leurs pratiques professionnelles. Enfin, la discussion propose des réflexions en lien avec la place à accorder à la culture dans l'intervention et le malaise qui caractérise la pratique professionnelle dans un tel contexte.

Mots-clés : représentations sociales, pratiques professionnelles, punition corporelle, communautés noires, surreprésentation, futurs psychoéducateurs.

Abstract

This qualitative study looks at the representations and practices of Quebec future psychoeducators in situations of corporal punishment and physical abuse encountered in their professional practice. The study begins by examining the topic generally and then explores it more specifically when the family belongs to a Black community. Black communities are overrepresented in the child protection systems in Quebec, elsewhere in Canada and in other countries. In Montreal, members of these communities are reported mainly by professionals working with them. It would therefore appear essential to take a closer look at professionals' representations and practices in order to shed light on the support offered to families and the decision to report them or not. 23 master's-level university students took part in semistructured group interviews. A thematic analysis was then conducted using a mixed-categorization approach. Results suggest that the future psychoeducators surveyed are against the use of corporal punishment, but that their level of tolerance and understanding in this regard depends on various characteristics of the situations described. The cultural component is an additional factor that can help in understanding and that can have an influence on their professional practices. Finally, the discussion offers reflections about the place to be given to culture in the intervention and the unease that characterizes professional practice in such a context.

Keywords: social representations, professional practice, corporal punishment, black families, overrepresentation, future psychoeducators.

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	8
Liste des sigles et abréviations.....	9
Remerciements.....	10
Introduction.....	11
Chapitre 1 – Contexte théorique.....	13
Portrait de la problématique.....	13
La surreprésentation des enfants noirs en protection de la jeunesse.....	13
Pistes explicatives de la surreprésentation.....	16
Pratiques professionnelles auprès des parents.....	18
Pratiques disciplinaires et défis professionnels.....	20
Défis de l'intervention en contexte interculturel.....	23
Approches de soutien à la parentalité.....	24
Formation des psychoéducateurs.....	25
Cadre théorique des représentations sociales.....	26
But et objectifs de la recherche.....	29
Chapitre 2 – Méthodologie.....	30
Participants.....	30
Procédure.....	32
Outils de collecte de données.....	32

Stratégie analytique	33
Chapitre 3 – Résultats	36
Fonction « identitaire » des représentations en lien avec les punitions corporelles.....	36
Sphère personnelle	37
Sphère professionnelle.....	38
Composante culturelle	40
Fonction « savoir » des représentations en lien avec les punitions corporelles	41
Connaissances théoriques.....	41
Connaissances expérientielles	43
Composante culturelle	43
Fonction « justificatrice » des représentations en lien avec les punitions corporelles	44
Caractéristiques du geste	45
Caractéristiques de la famille	48
Membres de la famille.....	48
Parents.....	48
Enfants.....	50
Environnement.....	51
Composante culturelle	51
Fonction « orientation » des représentations en lien avec les punitions culturelles.....	54
Approche contraignante	54
Approche compensatoire.....	55
Approche qualifiante.....	56
Approche participative.....	57
Composante culturelle	57

Chapitre 4 – Discussion	60
De la pertinence de la théorie des représentations sociales	60
La considération de la culture dans la pratique psychoéducative.....	62
Une pratique interculturelle caractérisée par le malaise	64
Forces et limites de l'étude.....	67
Implications pour la recherche et la pratique.....	69
Conclusion	72
Références bibliographiques.....	74
Annexe 1 – Protocole d'entrevue	84
Annexe 2 – Fiche socio-démographique	89
Annexe 3 – Arborescence thématique.....	91

Liste des tableaux

Tableau 2.1 – Caractéristiques des participants	31
-------------------------------------------------------	----

Liste des sigles et abréviations

ACJQ : Association des centres jeunesse du Québec

CNSP : Comité national de soutien à la parentalité

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

HCDH : Haut-Commissariat aux droits de l'homme

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

ISQ : Institut de la statistique du Québec

LPJ : Loi sur la protection de la jeunesse

ONSA : Organisation nationale de la santé autochtone

OPPQ : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Remerciements

De ce parcours, ponctué d'apprentissages, de remises en question et d'accomplissements, je retiens surtout le privilège d'avoir été entourée de personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire et qui m'ont permis de me dépasser. Je tiens à vous signifier ma reconnaissance sincère.

À mes directrices Sarah et Marie-Ève, je dois avant tout vous remercier pour la confiance que vous m'avez témoignée durant ces années. Elle a été précieuse : j'ai d'abord puisé ma confiance dans la vôtre. Merci de m'avoir si judicieusement et sensiblement guidée et de m'avoir offert toutes ces opportunités. Je me sens privilégiée. Votre encadrement bienveillant et rigoureux m'a permis de faire de nombreux apprentissages. Aussi, je ne peux passer sous silence la conviction avec laquelle vous avez su défendre ce projet lorsque cela fut nécessaire. Votre contribution va bien au-delà de la réalisation de ce mémoire, elle est déterminante dans mon parcours.

Mathieu, l'estime et le respect que tu portes à ce que je fais me poussent à me dépasser. Tout comme ton intelligence et ta capacité de réflexion qui, bien que parfois me confronte, me permet de voir plus grand. Merci pour ton calme qui m'a plus d'une fois apaisée dans mes élans de doutes et de stress. Merci pour ce qu'on partage et construit, c'est d'une importance inestimable.

Stéphanie, tu as su saisir avec tant d'intelligence et de sensibilité les aléas qui ont ponctué ce parcours. Ton amitié m'est précieuse : elle est de celles qui soulèvent et rassurent.

Jacqueline, tu es la base de tout, depuis toujours. Merci.

Introduction

La disproportion des enfants issus des communautés noires au sein du système de protection de la jeunesse est un phénomène de plus en plus étudié. Cette notion réfère à la « différence entre le pourcentage d'enfants d'un groupe racial ou ethnique dans un pays donné et le pourcentage de ce même groupe d'enfants au sein du système de protection de la jeunesse » (Hill, 2006, p. 3). Les différents professionnels sociaux, dont les psychoéducateurs¹, sont ainsi appelés à exercer un rôle de soutien auprès de familles vulnérables issues de diverses communautés culturelles (Lavergne, 2017). Représentant un défi riche, la rencontre entre cultures peut être à la fois synonyme de dépassements et d'embuches sur le plan professionnel. En effet, des divergences en ce qui a trait aux valeurs, aux normes sociales et aux représentations culturelles peuvent être rencontrées dans l'intervention. Cette réalité a des implications directes dans la pratique des professionnels alors que les services offerts doivent permettre de répondre à une plus grande diversité de besoins (Dufour, 2009 ; Wells et al., 2009). Un des principaux défis rencontrés réside dans les représentations, parfois diverses, des pratiques parentales acceptables, et ce particulièrement dans un contexte disciplinaire. La construction sociale entourant le rapport à la punition corporelle nécessite la prise en compte des différentes conceptions entourant la violence envers les enfants. Le recours à la punition corporelle est donc un sujet sensible et cette réalité se trouve exacerbée lorsqu'elle implique la composante de la diversité culturelle. Il apparaît alors primordial de s'intéresser à la pratique professionnelle des psychoéducateurs en contexte culturel et à inviter ces derniers à adopter une pensée réflexive en lien avec leur pratique.

Ce projet de mémoire vise à explorer les représentations et les pratiques de futurs psychoéducateurs concernant l'utilisation de la punition corporelle, notamment chez les familles issues des communautés noires, ainsi que leurs besoins en vue d'améliorer leurs pratiques

¹ L'emploi du masculin a été privilégié pour alléger le texte. Il désigne à la fois les psychoéducatrices et les psychoéducateurs.

professionnelles dans les situations visées. Le premier chapitre présentera l'état des connaissances sur la surreprésentation des familles noires au sein de la protection de la jeunesse et les défis de l'intervention dans des situations de punitions corporelles impliquant une famille issue des communautés noires. La théorie des représentations sociales, qui sert de cadre à la recherche, sera ensuite résumée. Ensuite, la méthode de recherche et les stratégies d'analyses déployées dans le cadre du présent mémoire seront décrites dans le deuxième chapitre. Les résultats de cette recherche seront présentés dans un troisième chapitre. Enfin, les faits saillants seront mis en exergue et approfondis dans le chapitre de discussion.

Chapitre 1 – Contexte théorique

Ce chapitre s'ouvre avec l'état des connaissances sur le phénomène de surreprésentation des familles noires au sein du système de protection de la jeunesse. L'expression de biais culturels dans la pratique professionnelle sera par la suite explorée comme piste explicative à la surreprésentation. Puis, les enjeux inhérents à la pratique professionnelle en contexte de soutien à la parentalité et en contexte interculturel seront respectivement abordés. L'intérêt sera par la suite dirigé vers les différentes approches pouvant être privilégiées par les psychoéducateurs dans le cadre de leurs pratiques professionnelles dans ces contextes. La théorie des représentations sociales sera finalement présentée, puisqu'elle propose un cadre de lecture permettant d'appréhender les concepts à l'étude.

Portrait de la problématique

La surreprésentation des enfants noirs en protection de la jeunesse

Les professionnels de la santé et des services sociaux sont appelés à côtoyer directement et quotidiennement des familles dans l'exercice de leur pratique professionnelle. Tel est le cas des psychoéducateurs qui exercent un rôle de soutien auprès des familles et qui jouent un rôle de premier plan en ce qui concerne l'identification de leurs difficultés (Clément, Gagné et Brunson, 2017). À cet effet, la psychoéducation revêt un caractère unique alors que ces professionnels sont habilités à évaluer les difficultés et les capacités d'adaptation des familles et de ses membres comme le stipule la loi 21. De plus, la pratique de la psychoéducation auprès des familles est directement influencée par le contexte social où il y a une diversité culturelle grandissante. À cet égard, la surreprésentation des familles issues des communautés noires, qui caractérise les services de protection de la jeunesse, soulève de plus en plus de questions (Lavergne et al., 2014). Il est donc proposé de s'intéresser d'abord à ce phénomène de surreprésentation afin de mieux saisir ses implications pour la pratique professionnelle des psychoéducateurs.

Une disproportion des familles issues des communautés noires caractérise actuellement la clientèle du système de protection de la jeunesse au Québec. Le même phénomène de surreprésentation s'observe aux États-Unis où il est plus largement documenté (Fluke et al., 2011). Au Canada et au Québec, cette réalité retient de plus en plus l'attention des chercheurs et des milieux de pratique (Lavergne et al., 2008 ; Lavergne et al., 2014 ; Lavergne et Dufour, 2020 ; Sarmiento et Lavergne, 2017 ; Tourigny et Bouchard, 1994). Étant des communautés en expansion au Québec comme au Canada, l'appellation « communautés noires » désigne les personnes qui sont (ou dont les ancêtres sont) d'origine africaine et caribéenne (Gouvernement du Canada, 2020) et cherche à rendre compte de la diversité et de la richesse culturelle qui les caractérise. Sans limiter leur identité à leur appartenance culturelle, il s'agit ici d'une caractéristique d'importance, puisqu'elle apparaît notoire pour expliquer et comprendre la surreprésentation des enfants noirs au sein du système de protection de la jeunesse.

À Montréal, les enfants des communautés noires sont les plus touchés par cette disproportion alors qu'ils sont « deux fois plus susceptibles que les autres enfants de faire l'objet d'une évaluation en protection de la jeunesse » (Lavergne et Dufour, 2020, p. 5). À cet égard, 30 % des enfants pris en charge par la Direction de la protection de la jeunesse [DPJ] sont noirs, alors que le pourcentage de ces enfants au sein de la population montréalaise est de 15 % (Lavergne et Dufour, 2020). De plus, 68 % des signalements à l'endroit des enfants issus des communautés noires sont retenus pour évaluation, comparativement à 30 % pour les signalements concernant les enfants blancs. L'abus physique est le motif de signalement le plus fréquent concernant les enfants noirs (Lavergne et al., 2014). Loin d'être banale, cette surreprésentation à l'étape du signalement entraînerait une surreprésentation des enfants noirs à toutes les autres étapes du processus d'intervention de la Loi sur la protection de la jeunesse [LPJ] (Sarmiento et Lavergne, 2017). Ainsi, la présence de la DPJ auprès de ces enfants et de ces familles est plus longue et ces enfants sont deux fois plus susceptibles de faire l'objet d'un placement (Lavergne et Dufour, 2020). Il apparaît dès lors pertinent de s'intéresser à cette problématique afin d'en saisir les tenants et les enjeux.

Dans cette foulée, une étude réalisée par Lavergne et al. (2014) soulève des préoccupations en lien avec cette surreprésentation puisqu'elle implique des enfants et des

familles davantage à risque de subir des traitements discriminatoires en raison de leur appartenance culturelle. Les familles issues des communautés noires sont également plus susceptibles de faire face à des formes d'adversité socioéconomiques (Eid, 2011). Tel que précisé par Lavergne et al. (2014, p. 18), parmi les répercussions négatives pouvant être associées à cette disproportion se trouve la possibilité que les enfants issus des communautés noires « fassent l'objet d'un contrôle accru non justifié ou au contraire d'une intervention inappropriée qui mènerait à tolérer des comportements parentaux dangereux au nom de la culture ». Il importe également de préciser que selon une recension des écrits réalisée en 2015 (LeBrun et al.), on ne relève pas chez ces enfants un plus grand risque d'être victime de mauvais traitement. En ce sens, les enfants issus des communautés noires quittent plus rapidement le système de protection de la jeunesse à la suite de la rétention d'un signalement lorsqu'on les compare, de manière proportionnelle, aux autres enfants (Lavergne et Dufour, 2020). Diverses pistes peuvent expliquer cette réalité : un signalement non fondé, une situation jugée non compromettante après évaluation ou l'efficacité d'une intervention de courte durée pour mettre un terme à la situation de compromission (Lavergne et Dufour, 2020).

La problématique de la surreprésentation trouve écho dans l'actualité québécoise. En 2019, la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse a été mandatée par le gouvernement du Québec pour « examiner les dispositifs de protection de la jeunesse, dans les différents réseaux d'intervention concernés, de manière à identifier les enjeux et obstacles et à formuler des recommandations sur les améliorations à apporter » (Éditeur officiel du Québec, 2019, p. 1939). Bien qu'à ce jour, la Commission n'ait pas encore rendu son rapport, attendu pour novembre 2020, la présidente commissaire Mme Régine Laurent a affirmé, face aux faits présentés, que la LPJ était devenue « une loi d'instrumentalisation raciste » (Nadeau, 2020). Cette affirmation préoccupante vient ajouter à la pertinence et à la nécessité de s'intéresser à la problématique de la surreprésentation. Cette réalité étant à présent établie et contextualisée, il est proposé de s'intéresser aux pistes explicatives à l'origine de la surreprésentation.

Pistes explicatives de la surreprésentation

Si la disproportion des enfants issus des communautés noires au sein du système de protection de la jeunesse est une problématique reconnue, la littérature scientifique évoque diverses pistes explicatives pouvant être à l'origine de cette surreprésentation. Un constat s'impose dès lors, à savoir qu'il semble erroné de considérer que cette problématique repose sur l'actualisation d'une seule cause. Il s'agit plutôt d'une réalité complexe ayant des causes plurielles qui interagissent.

Une explication à la surreprésentation souvent évoquée dans la littérature scientifique réside dans de plus grandes formes d'adversité sur le plan socioéconomique rencontrées par ces familles qui viendraient expliquer le plus grand nombre de signalements concernant les enfants des communautés noires (Lavergne et al., 2014). Toutefois, comme mentionné par ces auteures, il est peu réaliste de considérer cette piste comme étant la seule explication possible en raison des éléments évoqués précédemment à savoir que ces enfants quittent plus rapidement le système de protection de la jeunesse, que ce soit pour non-rétention du signalement ou pour l'absence ou la fin de la situation de compromission. Ainsi, bien que cet élément puisse exercer une influence et contribuer à la surreprésentation des enfants noirs dans le système de protection de la jeunesse, il ne peut expliquer à lui seul ce phénomène.

Une seconde piste explicative a trait aux pratiques professionnelles et concerne plus spécifiquement l'expression de biais culturels portés par les professionnels dans la pratique (Boyd, 2014 ; Eid, 2011 ; Lavergne et al., 2014). Ces biais culturels témoigneraient des attitudes stéréotypées ou des préjugés entretenus, de manière différentielle, par les professionnels œuvrant auprès des familles issues des communautés noires. L'expression de biais culturels implique une lecture, ici faite par le professionnel, selon ses propres valeurs et croyances (Dettlaff et Rycraft, 2008). Cette lecture omet de tenir compte de la réalité d'autrui qui peut être, ou non, différente de la sienne. Les biais représentent donc des aprioris, portés souvent de manière inconsciente, qui s'expriment dans la pratique (Dettlaff et Rycraft, 2008). L'expression de biais d'ordre cognitifs repose, en partie, sur une démarche heuristique qui implique la simplification d'une réalité complexe (Lebraty et Pastorelli-Negre, 2016). Il y a expression de biais lorsqu'un enfant noir est plus susceptible d'être signalé, comparativement à un enfant blanc, alors que le

portrait de facteurs de risque est équivalent (Dettlaff et Rycraft, 2008). En plus d'entraîner un traitement différentiel, la présence de biais culturels peut se manifester par une attention différentielle. Ce phénomène désigné comme un biais de surveillance implique une attention plus grande de la part des professionnels à l'endroit de certaines familles issues de groupes culturels minoritaires, ce qui augmenterait également la probabilité que les enfants de ces familles soient signalés (Tourigny et Bouchard, 1994).

C'est dans cette optique qu'une étude qualitative réalisée par Lavergne et al. (2014) s'est intéressée aux raisons à l'origine du phénomène de disproportion des enfants issus des minorités culturelles dans le système de protection de la jeunesse à Montréal à partir de la perspective des intervenants travaillant à la protection de la jeunesse. En plus de mettre de l'avant la complexité du phénomène de disproportion, l'analyse des entrevues de groupe a permis de faire émerger des pistes explicatives en lien avec l'exercice professionnel. À cet égard, les participants mentionnent que des biais d'ordre culturels portés par les intervenants sociaux s'exprimeraient dans leur pratique. En ce sens, la présence de biais culturels et un manque de sensibilité chez les professionnels pourraient les amener à croire, à tort, que les parents issus des communautés noires utilisent davantage la punition corporelle, de manière abusive, comparativement aux autres parents. Ainsi, bien qu'à ce jour, les études ne permettent pas de soutenir et de démontrer une plus forte utilisation de la punition corporelle chez les familles noires, il apparaît que les vigiles professionnels associent cette pratique aux communautés noires et sont d'avis que ces familles y ont davantage recours (Gershoff et al., 2012 ; Lavoie-Taylor, 2017). Ce portrait de la situation s'inscrit en conformité avec ceux obtenus par une étude réalisée 20 ans plus tôt par Tourigny et Bouchard (1994), qui fait état de la présence et de l'expression de biais et de certains préjugés d'ordre culturel chez différents professionnels dans l'identification et la reconnaissance de situations comportant souvent un caractère ambigu à la DPJ. Enfin, une étude réalisée par Lavergne et al. (2009) fait également état de la prédominance des signalements émis par des professionnels lorsqu'une situation concerne un enfant des communautés noires comparativement aux situations concernant des enfants blancs.

En somme, le processus décisionnel et de signalement serait, entre autres mécanismes, influencé par les biais culturels portés par les professionnels à l'égard des groupes culturels

minoritaires, particulièrement à l'égard des communautés noires. Parmi les biais culturels entretenus à l'endroit des communautés noires se trouve le recours présumé à la punition corporelle en tant que méthode éducative, peu tolérée par les professionnels (Lavergne et al., 2014 ; Lavoie-Taylor, 2017). Considérant ce portrait de la situation et les enjeux y étant associés, il apparaît, dès lors, pertinent de s'intéresser plus en détail à la pratique professionnelle des psychoéducateurs dans un tel contexte.

Pratiques professionnelles auprès des parents

L'intérêt pour la pratique professionnelle en contexte de parentalité et plus particulièrement auprès des familles issues des communautés noires repose principalement sur deux constats. D'une part, les professionnels de la santé et des services sociaux, dont les psychoéducateurs, sont parmi les plus sollicités par les parents pour répondre à leurs questions concernant leurs pratiques parentales y compris leurs pratiques disciplinaires (Clément et al., 2017). D'autre part, l'abus physique constitue le motif de compromission pour lequel le plus grand nombre de signalements concernant les enfants issus des communautés noires est effectué par les professionnels (Lavergne et al., 2014). Afin de mieux saisir les implications pour la pratique professionnelle des psychoéducateurs, il est d'abord proposé de définir les concepts d'intérêts soit, respectivement, la parentalité et la culture.

D'abord introduite dans le domaine anthropologique vers les années 1930 avec les travaux de Malinowski, le concept de parentalité renvoie alors aux « fonctions tenues par les parents à l'égard de leurs enfants » (Houzelle et Rebillon, 2013, p. 28). Puis, dans les années 1950, le courant psychanalytique conçoit la parentalité sous la forme d'un « processus psychique en développement » (Benedek, 1959, p. 408). Le domaine psychosocial s'intéresse par la suite à cette notion, cette fois davantage dans la perspective des devoirs et des responsabilités du parent envers l'enfant. Ce bref survol historique permet de saisir le caractère relativement récent de la vision actuelle de la parentalité. Plus récemment, le Comité national de soutien à la parentalité (2011, p. 2) a défini la parentalité comme étant :

L'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent [...]. Il s'agit d'un processus qui conjugue différentes dimensions, par exemple morale, culturelle et sociale. La parentalité s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant.

Il existe trois dimensions à la parentalité : la pratique qui correspond à la réalisation des tâches qui incombent aux parents, l'expérience qui témoigne de l'aspect subjectif et affectif de la parentalité et l'exercice qui renvoie aux droits et aux devoirs des parents. Ainsi, la parentalité inclut, entre autres composantes, les pratiques disciplinaires des parents envers leurs enfants (Houzelle et Rebillon, 2013). Le fait de s'intéresser à ce concept permet de mieux saisir ses pourtours et les implications liées au fait d'être parent, dont les devoirs et les attentes sociales envers ces derniers. De plus, dans l'optique où la parentalité renvoie à un processus en développement et à un exercice qui implique l'acquisition de compétences, l'intérêt envers les pratiques professionnelles de soutien à la parentalité, particulièrement en contexte disciplinaire, s'avère justifié.

Il importe également de noter que les devoirs et attentes en lien avec l'exercice du rôle parental s'inscrivent à l'intérieur d'un cadre social et culturel donné. Ainsi, la pratique et l'actualisation de la parentalité sont aussi, partiellement, tributaires de la culture et de la communauté dans laquelle s'inscrit la famille. Dès lors, il apparaît essentiel de définir la culture afin de mieux comprendre les enjeux s'y rattachant, bien que la littérature ne permet pas de dégager un consensus clair sur la manière de définir ce concept polysémique (Causadias, 2013). La culture se construit grâce à des influences d'ordre social, historique et politique (Fiske, 2002). La culture est également comprise comme étant « un ensemble de comportements et de lignes directrices permettant à la fois de se représenter le monde et d'y vivre » (Gregg et Saha, 2006, p. 543). Elle renvoie, entre autres, à des éléments subjectifs tels que les valeurs, les normes sociales et les pratiques ou comportements partagés par les membres d'un groupe (Cohen, 2009; Fiske 2002; Houzelle et Rebillon, 2013). Ainsi, certaines pratiques parentales s'inscrivent dans un contexte culturel alors qu'elles renvoient à des pratiques perçues comme optimales pour le bon développement de l'enfant dans un contexte donné. En effet, alors qu'elles prennent assises dans les valeurs et les croyances partagées par un groupe culturel (Houzelle et Rebillon, 2013), elles sont transformées et adaptées à l'environnement social, politique, géographique dans lequel vivent les familles. Les pratiques parentales utilisées et valorisées peuvent donc varier d'un

groupe culturel à un autre, mais des différences peuvent également subsister au sein d'un même groupe, entre les individus. En ce sens, les pratiques parentales sont également en lien avec des caractéristiques telles que les conditions de vie socioéconomiques des familles et l'éducation des parents (Houzelle et Rebillon, 2013). Les pratiques parentales et disciplinaires se situent donc à l'intersection des sphères sociales, culturelles et personnelles. Ceci présente le risque de considérer, à tort, des différences comme étant d'ordre culturel alors qu'elles relèvent plutôt de la dimension personnelle ou du contexte social. Ainsi, sur la base de la couleur de la peau, un professionnel pourrait prendre un « raccourci culturel » en jugeant les pratiques parentales comme étant d'ordre culturel, alors qu'elles peuvent être tout autre (Faherty, 2020).

Pratiques disciplinaires et défis professionnels

Maintenant que les concepts d'intérêts ont été définis, il est proposé de s'intéresser aux défis inhérents à la pratique des psychoéducateurs en contexte de soutien à la parentalité et plus précisément en contexte disciplinaire. Comme il a été mentionné, les pratiques disciplinaires représentent l'une des dimensions de la parentalité. Celles-ci peuvent s'actualiser de différentes manières dont le recours à la punition corporelle. Si la punition corporelle est une pratique encadrée par le Code criminel canadien, il en est autrement pour l'abus physique qui est une pratique non admise et visée par la LPJ.

À priori, il apparaît que les professionnels du domaine de la santé et des services sociaux, dont les psychoéducateurs, ne disposent pas toujours des savoirs nécessaires pour identifier et distinguer avec justesse la punition corporelle de l'abus physique (Lavergne et al., 2014). À cet égard, une enquête réalisée par Clément et collaborateurs révèle une certaine méconnaissance de la législation canadienne balisant le recours à la punition corporelle chez les psychoéducateurs (Clément et Dufour, 2019). S'inscrivant sur un même continuum aux nuances souvent ténues, particulièrement dans les situations ambiguës, des difficultés peuvent être rencontrées dans l'appréciation et la distinction de la punition corporelle et de l'abus physique. Il est ici proposé de définir ces deux concepts et de s'intéresser aux distinctions afin de mieux comprendre le principe de continuum. Pour y parvenir, une mise en contexte historique et légal de la LPJ et de la législation balisant le recours à la punition corporelle au Canada fait d'abord l'objet de ce volet.

La LPJ a été créée en 1974 et est, à l'origine, une mesure d'urgence adoptée en réaction à un cas grave de maltraitance envers un enfant. Cette loi est d'abord désignée sous le nom de « Loi concernant la protection des enfants soumis à de mauvais traitements » (Joyal et Chatillon, 1994). Il devient, dès lors, obligatoire pour tous les citoyens de signaler les enfants soupçonnés d'être victimes de maltraitance, une pratique contraire étant considérée comme une infraction. De façon similaire à la création de la commission Laurent, l'histoire montre la vive réaction sociale, politique et judiciaire qui découle des cas de maltraitance et d'abus d'enfants. L'élaboration de la LPJ se concrétise au Québec en 1979 et a pour objectif la protection de l'enfant contre toutes menaces à sa santé, à sa sécurité et à son développement (Éditeur officiel du Québec, 2020). Cette loi d'exception reconnaît également les parents comme étant les premiers responsables de leurs enfants et indique que l'intervention de l'État dans la sphère familiale ne doit se faire qu'advenant le besoin de protection de l'enfant.

Ainsi, l'abus physique est considéré comme une pratique disciplinaire déraisonnable visée par la LPJ. Elle peut entraîner des conséquences importantes chez l'enfant tant au niveau physique, en causant des blessures, qu'au niveau psychologique et développemental (Éditeur officiel du Québec, 2020). L'abus physique désigne des « gestes qui dépassent la mesure raisonnable soit par leur force, soit par leur répétition » (Association des centres jeunesse du Québec, 1998, p. 20). Cela comprend des actes tels que « secouer, pousser, attraper ou projeter ; frapper avec la main ; donner un coup de poing, un coup de pied ou mordre ; frapper avec un objet ; étrangler ; empoisonner ou donner un coup de poignard » (Hélie et al., 2017, p. 33). La dernière enquête populationnelle québécoise réalisée par l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) montre que ce sont environ 3,4 % des enfants québécois qui ont été victime d'abus physique en 2018 (Clément et al., 2019).

À l'autre extrémité de ce continuum se trouve la punition corporelle qui, contrairement à l'abus physique, représente une méthode éducative dont l'utilisation est encadrée par le Code criminel canadien. La punition corporelle représente « toutes les conduites utilisées pour infliger une certaine douleur à l'enfant en vue de corriger ou de contrôler un comportement non désiré » (Clément et al., 2005, p. 23). Le but en recourant à la punition corporelle est de produire un inconfort chez l'enfant et non d'entraîner des blessures physiques chez celui-ci. En 2018, ce sont

environ 26 % des enfants québécois qui ont reçu des punitions corporelles (Clément et al., 2019). L'article 43 du Code criminel stipule que « tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances ». Depuis 2007, des balises légales encadrent le recours à la punition corporelle selon le Code criminel. Par exemple, elle ne peut être utilisée envers des enfants âgés de moins de deux ans et de plus de douze ans. Elle ne peut non plus être administrée à des enfants qui présentent des problèmes cognitifs ou développementaux ni impliquer l'utilisation d'objets ou de coups portés à la tête.

Bien que n'étant pas une stratégie disciplinaire dont l'efficacité est reconnue, la punition corporelle peut s'inscrire dans l'exercice du rôle parental. En ce sens, certaines recensions des écrits rapportent qu'une utilisation occasionnelle et de faible intensité ne sont pas nécessairement associées à des conséquences négatives et peuvent favoriser « l'obéissance » ultérieure de l'enfant (Larzelere, 2000). Toutefois, la punition corporelle et l'abus physique se rapportent tous deux à l'utilisation de la force physique envers un enfant. Ainsi, même si les caractéristiques du geste peuvent varier, particulièrement en ce qui a trait à leur nature et à leur intensité, ces pratiques disciplinaires se situent à l'intérieur d'un même continuum. Cette caractéristique rend le risque élevé d'escalade de la punition corporelle vers l'abus physique (Fréchette et Romano, 2015).

Il apparaît donc que la distinction entre punition corporelle et abus physique repose, en partie, sur l'évaluation adéquate de ce qu'est une force « raisonnable ». L'ambiguïté de ce terme est soulevée par plusieurs auteurs (Durrant et al., 2017) alors qu'il peut « varier selon les cultures, les époques et l'avancement des connaissances » (Clément et al., 2019, p. 22). À cet égard, il semble que près de la moitié des psychoéducateurs ayant participé à une large enquête québécoise ont de la difficulté à distinguer avec justesse les situations impliquant une force raisonnable de celles étant déraisonnables (Clément et Dufour, 2019). Considérant que les professionnels du domaine de la santé et des services sociaux, dont les psychoéducateurs, sont à même d'accompagner les parents vers l'adoption de meilleures pratiques disciplinaires et de détecter les situations de compromission, des conséquences graves pour la sécurité de l'enfant

peuvent découler d'une mauvaise reconnaissance des indices d'abus (Gilbert et al., 2009). Parmi ces conséquences certaines sont directement liées à la santé, au développement et à l'intégrité de l'enfant. Ainsi, les études font ressortir, entre autres conséquences, un développement social qui se caractérise par des problèmes d'agressivité et d'isolement, la toxicomanie et le développement de problèmes intériorisés tel que la dépression (Gershoff, 2002).

En somme, devant la complexité à définir et à relever adéquatement les indices de punition corporelle, les professionnels, dont les psychoéducateurs, peuvent avoir tendance à se baser sur leurs conceptions et représentations personnelles pour juger d'une situation (Bluestone, 2005). Une telle pratique peut entraîner un traitement différentiel et influencer directement les taux de signalement concernant les enfants issus des communautés noires ainsi que le processus de décision qui s'en suit (Bluestone, 2005). Ainsi, la conception et les représentations des répondants à l'endroit de la punition corporelle peuvent être en partie influencées par le contexte et les valeurs culturelles.

Défis de l'intervention en contexte interculturel

Aux enjeux présentés, des défis supplémentaires peuvent survenir lorsque la composante interculturelle s'ajoute au contexte de pratique des psychoéducateurs. En effet, il importe de prendre en compte le contexte social et historique dans lequel s'inscrivent les familles, dont celles issues des communautés noires. Ainsi la distinction entre punition corporelle et abus physique repose, en partie, sur la légitimité et le jugement posé à leur endroit par la société dans lequel ces comportements s'inscrivent (Clément et al., 2000). Le degré de gravité perçu des pratiques disciplinaires parentales est le résultat du jugement social qui leur est apposé. Les comportements jugés inacceptables par une société s'inscrivent dans un mouvement de déviance par rapport aux valeurs et aux normes de cette société précise. Tel est le cas pour la punition corporelle qui, au Québec, est considéré comme une forme de violence mineure (Clément, 2009), alors que des parents issus des communautés noires expriment souvent des attitudes plus tolérantes face à son utilisation (Hassan et Rousseau, 2007). Considérant ces enjeux, il devient apparent que des difficultés et des biais puissent s'exprimer lorsque des professionnels portent un regard et un jugement sur une situation en y apposant leur propre système de valeurs, système

qui peut être différent d'une personne à une autre, mais aussi d'un groupe culturel à un autre. En ce sens, des études font état du recours par certains professionnels au « modèle normatif », qui repose sur les valeurs du groupe culturel majoritaire, lors de leur évaluation des familles issues des communautés noires (Gaymard et Andrés, 2009; Hassan et Rousseau, 2007). Cette pratique peut donc entraîner une plus forte propension à signaler à la DPJ des comportements adoptés par certaines familles, surtout lorsque ceux-ci ne s'inscrivent pas en conformité avec les comportements adoptés par le groupe majoritaire. Ainsi, toujours dans un contexte de punition corporelle, des conflits de valeurs peuvent survenir dans la pratique en contexte interculturel y compris auprès des familles issues des communautés noires. Considérant les variabilités inter et intra groupes culturels en ce qui a trait à la conception et à l'utilisation de certaines pratiques disciplinaires, les études interculturelles s'intéressant à ces enjeux font état de la nécessité de prendre en compte la composante culturelle dans l'intervention (Sarmiento et Lavergne, 2017). Une telle pratique s'avère indispensable en vue d'apprécier avec justesse et nuances les diverses situations rencontrées.

Approches de soutien à la parentalité

Considérant l'ensemble des enjeux présentés, pouvant être rencontrés par les psychoéducateurs dans leur pratique professionnelle, il convient maintenant de s'intéresser concrètement à leurs pratiques de soutien à la parentalité. Différentes approches pouvant être adoptées par les psychoéducateurs dans le cadre de leur exercice professionnel seront présentées.

Alors qu'à une certaine époque les pratiques et interventions professionnelles se sont surtout orientées vers l'enfant et la préservation de son bien-être, maintenant les pratiques tiennent aussi compte de l'accompagnement et du soutien envers les parents (Lamboy, 2009). À cet égard, Lamboy (2009) distingue quatre types d'approches professionnelles de soutien à la parentalité, qui peuvent s'appliquer en contexte disciplinaire. Ces approches se distinguent, entre autres, par la place et le niveau d'implication du professionnel et du parent et impliquent l'adoption d'une position d'autorité plus ou moins grande de la part du professionnel.

En premier lieu, l'approche contraignante désigne l'adoption de pratiques qui visent à « sanctionner plus ou moins autoritairement les écarts des comportements parentaux à la norme » (Houzelle et Rebillon, 2013, p. 66). Le parent est alors « disqualifié » de ses droits. En contexte de punition corporelle ou d'abus physique, le recours à cette approche peut, par exemple, impliquer un signalement au DPJ. La deuxième approche, désignée sous l'appellation approche compensatoire, regroupe des pratiques qui visent à identifier les difficultés et les défis rencontrés par la famille pour ensuite y pallier. Les interventions prennent donc la forme « d'éducation » et de transmission de savoir-faire du professionnel envers le parent. Dans le présent contexte de recherche, une telle appellation permet de désigner des interventions telles qu'informer et accompagner les parents en ce qui concerne les meilleures pratiques disciplinaires. Ainsi, bien que le professionnel adopte une position d'expert, le parent est tout de même mis à contribution et impliqué dans la démarche. La troisième approche, dite qualifiante, cherche à valoriser le parent dans son rôle en mettant l'accent sur des pratiques qui tiennent compte de ses ressources et de ses forces. Le parent demeure alors le principal acteur en ce qui a trait au développement de son enfant, mais bénéficie d'un soutien professionnel. Ici, une telle approche peut s'actualiser par la mise à profit des forces parentales pour « pallier » aux difficultés rencontrées dans le domaine disciplinaire. Enfin, la quatrième approche est l'approche participative. Cette approche est la plus égalitaire alors que le professionnel et le parent avancent dans un esprit de collaboration, où les deux possèdent des savoirs et des compétences qui peuvent, d'une part, être mises à profit et, d'autre part, servir à l'autre. Une telle approche peut s'avérer particulièrement pertinente en contexte culturel puisqu'elle reconnaît les savoirs et permet de valoriser la culture du parent.

Formation des psychoéducateurs

Cette recension des écrits scientifiques a privilégié une focale orientée vers les psychoéducateurs et leurs pratiques professionnelles. Ce choix s'explique par le rôle que ces professionnels sont appelés à jouer auprès des familles, comme il en a été question tout au long de ce chapitre. À la lumière des éléments présentés, il apparaît également pertinent de s'intéresser à la formation universitaire offerte aux futurs psychoéducateurs. À cet égard, l'enquête de Clément et collaborateurs met en lumière la perception, partagée par près de la

moitié des psychoéducateurs participants, de ne pas avoir été suffisamment formés et outillés pour répondre aux questions des parents issus des groupes culturels minoritaires, dont ceux issus des communautés noires, en ce qui concerne les pratiques disciplinaires parentales (Clément et Dufour, 2009). Cette enquête fait ainsi état du besoin de formation des psychoéducateurs afin que ces derniers puissent répondre de manière optimale aux situations impliquant possiblement la punition corporelle.

Considérant que les pratiques de soutien des professionnels, dont celles des psychoéducateurs, sont teintées de leurs caractéristiques personnelles, de leurs connaissances et du contexte culturel dans lequel vivent les familles, la formation offerte aux psychoéducateurs doit permettre de les outiller à faire face à l'ambiguïté inhérente à plusieurs situations en contexte disciplinaire et interculturel (Bluestone, 2005). La réalité est toutefois autre alors que l'expérience professionnelle constitue la principale source de connaissances des psychoéducateurs, devant la formation continue ou initiale qui constitue la seconde source de connaissances la plus mentionnée (Clément et Dufour, 2019). À cet égard, Tourigny et al. (2016) se sont intéressés aux besoins de formation continue des professionnels membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Leur étude dépeint l'intérêt des psychoéducateurs participants d'avoir une formation permettant une mise à niveau de leurs connaissances en lien avec le soutien aux compétences parentales. Ce besoin est notamment partagé par les psychoéducateurs participants qui avaient récemment terminé leurs études.

Dans cette foulée, la présente étude propose de s'intéresser aux représentations et aux pratiques professionnelles des futurs psychoéducateurs afin d'explorer, entre autres éléments, leurs besoins de formation. À l'exception des études ici présentées, peu se sont intéressées, jusqu'à présent, à la pratique professionnelle des psychoéducateurs et à leurs besoins de formation, particulièrement en ce qui concerne la pratique en contexte interculturel.

Cadre théorique des représentations sociales

Considérant les enjeux préalablement soulevés, le cadre théorique des représentations sociales semble tout indiqué pour s'intéresser à l'objet d'étude. Il propose des assises théoriques pertinentes pour explorer les attitudes des futurs psychoéducateurs, leurs connaissances et leurs

implications dans leur pratique professionnelle. La théorie des représentations sociales permet donc de composer avec la complexité et la richesse sous-jacente à la pratique professionnelle en contexte interculturel, plus précisément auprès des familles issues des communautés noires.

Issue du domaine de la psychologie sociale, la théorie des représentations sociales prend ses fondements dans les travaux de Moscovici (1961) et de Durkheim (1898). Ils ont par la suite été succédé par d'autres tel que Jodelet (1989) et Abric (2001). Dans ses travaux, Moscovici (1961, 1976) présente les deux principes à partir desquels s'élaborent les représentations sociales. Le premier est l'objectivation, qui permet de donner un sens aux notions abstraites. Le deuxième principe se nomme ancrage; il « assure l'enracinement social de la représentation, avec les valeurs cognitives particulières qu'elle revêt dans le groupe de référence » (Jodelet, 1989, p. 39). Parmi les courants qui se sont intéressés aux représentations sociales et qui ont contribué à sa configuration actuelle se trouve le courant cognitiviste. Ce dernier a apporté à la théorie le principe selon lequel « les idées existent non seulement dans les formes codifiées des règles et des constitutions, mais aussi dans les formes qui sont produites par la vie quotidienne émergeant au sein de la société » (Mannoni, 2012, p.51). Cet ajout permet de rendre compte de l'influence de la culture dans la construction des représentations. Cet élément vient donc bonifier la pertinence de cette théorie dans le cadre de la présente étude, puisque la culture et ses caractéristiques y occupent une place notable.

Pour Jodelet (1989, p. 43) la représentation est « une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. Elle est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) ». Les représentations sont donc à l'origine de la lecture qui est faite par un individu d'une situation et des conduites adoptées subséquemment. De manière cohérente, Abric (2001, p. 82) définit les représentations sociales comme étant « un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes ». Ces représentations se construisent au travers de l'expérience et s'ancrent dans la culture. Abric (2001) stipule également que plus une représentation serait ancrée et stable, moins elle serait sujette à évoluer.

Pour Jodelet (1989) les auteurs proposent de s'intéresser et d'étudier les représentations sociales selon deux orientations. La première orientation adopte une focale plus globale et

s'intéresse à la posture, soit les attitudes et les jugements, des individus en regard à des objets d'intérêts qui comportent une certaine connotation (ex. : valorisés ou conflictuels). Les représentations sont alors considérées comme étant tributaires de principes structurés, par exemple la culture. L'étude de la punition corporelle s'inscrit directement dans cette perspective alors qu'elle représente un sujet « polémique » dont les rapports peuvent être différents d'une culture à une autre. La deuxième orientation propose une focale plus rapprochée et s'intéresse aux représentations comme étant des « structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet connu » (Jodelet, 1989, p.39). En s'intéressant au contenu des représentations, il devient dès lors possible d'adopter une perspective plus riche et nuancée plutôt que de se limiter à statuer strictement de la tolérance ou non d'un individu à l'endroit d'un objet. Cette vision et cette analyse en profondeur, selon les deux orientations, sont préconisées dans le cadre de la présente étude. Les pratiques des professionnels en exercice ou en formation, dont les futurs psychoéducateurs, à l'endroit des familles issues des communautés noires étant un sujet complexe et diversifié cette approche semble toute indiquée.

Les travaux d'Abric (2001) ajoutent à la pertinence de cette théorie pour appréhender l'objet de la présente étude puisqu'il stipule qu'un manque de pratique, voire une absence accentuerait les représentations basées sur une évaluation reposant sur des jugements de valeur plutôt qu'une compréhension objective. Cela s'expliquerait par une trop grande distance par rapport à l'objet d'intérêt. Il est dès lors possible de mettre cette affirmation en relief avec les enjeux inhérents à la surreprésentation des enfants noirs au sein du système de protection de la jeunesse particulièrement en ce qui a trait à la présence et à la possible expression de biais culturels dans la pratique de signalements des professionnels.

Dans cette foulée, Abric (2011) précise et décrit quatre fonctions aux représentations sociales. La fonction savoir permet de « comprendre et d'expliquer la réalité à travers un savoir de sens commun. La deuxième fonction, identitaire, renvoie aux caractéristiques propres à un ensemble d'individus, et énonce ses caractéristiques. Cette fonction intervient dans les processus de socialisation ou de comparaison sociale. La troisième fonction, qui guide les comportements et les pratiques (fonction orientation) permet de prévoir les comportements à adopter dans un contexte donné. Enfin, la quatrième fonction, la fonction justificatrice, permet de justifier les

prises de position et les comportements dans différentes situations. Cette fonction aurait un impact considérable sur le renforcement et donc ultimement le maintien des positions sociales d'un individu.

En somme, le cadre théorique des représentations sociales offre des assises pertinentes pour la compréhension et l'appréciation des enjeux relatifs à la pratique professionnelle auprès des familles issues des communautés noires.

But et objectifs de la recherche

Ce mémoire vise à explorer le point de vue de futurs psychoéducateurs au sujet de la punition corporelle de manière générale, mais aussi dans des situations impliquant des familles issues des communautés noires. Plus précisément, il poursuit les objectifs suivants :

- 1 - Décrire les représentations sociales de la punition corporelle de futurs psychoéducateurs;
- 2 - Décrire leurs pratiques de soutien auprès de familles, dont celles issues des communautés noires, dans de telles situations.

Chapitre 2 – Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans la foulée d'une enquête réalisée en 2019 par Clément et collaborateurs portant sur les représentations sociales, ainsi que sur les pratiques de soutien et de signalement des professionnels œuvrant dans le domaine de l'éducation, de la santé et des services sociaux (Clément et Dufour, 2019). Certains faits saillants relatifs aux psychoéducateurs méritent approfondissement, ce que permettra la présente étude. Les résultats de l'enquête de Clément et coll. (2019) ont donc servi de point de départ à une réflexion approfondie portant sur les représentations sociales de la punition corporelle et sur les pratiques de soutien de futurs psychoéducateurs auprès des familles, dont celles issues des communautés noires. Cette réflexion constitue l'objet de la présente recherche. Une approche qualitative a été privilégiée puisqu'elle permet de rendre compte des nuances, de la diversité des perspectives et des réalités singulières portées par différents individus (Paillé et Mucchielli, 2016). Une approche semi-inductive caractérise cette étude. Alors qu'au sein d'un parcours de recherche essentiellement inductif « la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué » (Benelli, 2011, p. 41), ici certaines lignes sont à priori tracées à partir des connaissances scientifiques disponibles (p. ex. : thèmes d'entrevue, catégorisation mixte), mais l'analyse s'inscrit tout de même dans un processus de construction de connaissances à partir du matériau discursif obtenu grâce à la conduite d'entrevues de groupes. Krueger et Casey (2014) font état de la pertinence de la conduction d'entrevues de groupes dans le cadre d'études qualitatives, et ce particulièrement pour les études s'intéressant aux attitudes, aux perceptions et aux opinions d'individus. En effet, cette stratégie permet de recueillir des données vraisemblables et crédibles puisque la collecte est réalisée dans un cadre qui se rapproche de la réalité, en s'inscrivant dans un contexte d'interactions sociales.

Participants

Cette recherche s'intéresse au point de vue de futurs psychoéducateurs et cherche, par sa nature qualitative, à mettre en exergue des informations pertinentes et approfondies concernant leurs représentations et leurs pratiques en lien avec le sujet à l'étude. La richesse de l'échantillon

n'est donc pas ici considérée en fonction de critères probabilistes, mais repose plutôt sur la « quantité » d'informations qui peut en être dégagée. Tout en tenant compte des contraintes de temps et de ressources inhérentes à ce projet de recherche, la stratégie de recrutement a été guidée par la volonté de créer un échantillon diversifié en ce qui a trait aux caractéristiques des participants, et ce afin de favoriser l'émergence de discours variés. Cette étude a ainsi donné la parole à 23 participants, tous titulaires d'un baccalauréat en psychoéducation et actuellement étudiants universitaires de deuxième cycle en psychoéducation à l'Université de Montréal. Cet échantillon comprend 21 femmes et 2 hommes, âgés de 22 et 41 ans. L'âge moyen des participants est de 26 ans. Les participants s'identifient majoritairement à une appartenance ethnoculturelle blanche alors que 2 participants ont un autre groupe d'appartenance (Arabe, Asiatique). Aucun participant n'a indiqué appartenir à la communauté noire. Bien qu'étudiants, les participants possèdent des expériences de travail de durées variées dans le domaine psychosocial, et ce au sein de divers milieux de travail : milieu de la santé et des services sociaux (10), milieu scolaire (5), milieu communautaire (5), milieu de garde (2). Le tableau 2.1 rend compte de manière détaillée des caractéristiques des participants.

Tableau 2.1 – Caractéristiques des participants (n=23)

Nombre d'années d'expériences professionnelles				
0-2 ans	3-5 ans	6-8 ans	9-11 ans	12 ans +
n = 6	n = 8	n = 5	n = 3	n = 1
Nombre d'années d'expériences professionnelles auprès d'enfants ou de familles				
0-2 ans	3-5 ans	6-8 ans	9-11 ans	12 ans +
n = 11	n = 7	n = 4	n = 1	n = 0
Expériences professionnelles dans le milieu de la protection de la jeunesse au Québec				
Oui		Non		
n = 11		n = 12		
Degré de familiarité auprès de familles issues des communautés noires				
Peu familier		Assez familier		Très familier
n = 19		n = 3		n = 1

Procédure

Suite à l'obtention du certificat éthique, le recrutement des participants a débuté, et ce grâce à l'utilisation de deux stratégies. Les étudiants universitaires en psychoéducation ont été approchés grâce à l'envoi de courriels, par le biais de la liste d'envoi de l'Université de Montréal ainsi que par la plateforme Facebook de l'École de psychoéducation. Des visites dans certaines classes ont complété la stratégie de recrutement.

La collecte de données a eu lieu grâce à la conduction de cinq entrevues de groupe d'une durée de 90 minutes, chacune composée de cinq participants environ. Cette étape s'est tenue entre les mois de juillet et de septembre 2019 à l'Université de Montréal, campus de Montréal et campus Laval. Les entrevues de groupes ont été menées par une animatrice et, lorsque disponible, une assistante. À la fin de chaque entrevue, les participants ont été invités à remplir une fiche sociodémographique et une brochure présentant les principaux faits saillants de l'étude de Clément et collaborateurs a été remise à tous les participants. Enfin, deux chèques cadeaux, chacun d'une valeur de 30\$, ont été remis par tirage au sort parmi les participants. Enfin, les entrevues de groupes ont été enregistrées puis transcrites de manière intégrale.

Outils de collecte de données

Les données ont pu être recueillies grâce à la conduction d'entrevues de groupe menées de manière semi-dirigée. Cette approche a été privilégiée puisqu'elle permet d'orienter et de centrer l'entretien vers les dimensions à l'étude, tout en laissant aux participants une latitude d'expression. Un protocole d'entrevue *ad hoc* a été utilisé comme guide à la conduite de ces entrevues (voir annexe 1). Il est composé de trois grandes sections, chacune traitant d'une dimension à l'étude. Ainsi, la première section s'intéresse à la position générale des répondants en ce qui concerne l'utilisation de la punition corporelle comme méthode disciplinaire à l'endroit des enfants. La deuxième section concerne toujours la position des répondants à l'égard de la punition corporelle, mais cette fois l'intérêt est porté vers les familles issues des communautés noires. Les attitudes, connaissances et pratiques des participants sont mobilisées au sein de ces deux premières sections. Enfin, la troisième section aborde les besoins des participants pour améliorer leurs pratiques professionnelles dans les situations visées. Tout au long de l'entrevue,

des résultats de l'enquête de Clément et collaborateurs sont mobilisés et les participants sont invités à réfléchir et à discuter de ces résultats. Cette approche permet de recueillir le point de vue des participants sur certaines questions de l'enquête, mais aussi sur certains résultats obtenus par cette enquête. Dès lors, cette recherche ne cherche plus seulement à interroger les participants, mais aussi à mettre en perspective les données préalablement recueillies. Une vignette clinique fictive tirée de l'enquête est également présentée aux participants. Cette approche permet d'adopter un angle nouveau et approfondi. Elle favorise également un accès plus direct aux représentations en limitant le recours à la censure qui peut survenir lorsque l'objet d'étude est sensible.

Les participants sont également appelés à remplir une fiche sociodémographique (voir annexe 2) qui permet de rendre compte de leurs caractéristiques et de dresser un portrait de l'échantillon composant l'étude. La fiche porte sur des questions d'ordres personnel et professionnel. Les variables d'intérêt sont le sexe, l'âge, l'appartenance culturelle du participant, le nombre d'années d'expérience auprès d'enfants ou de familles, le milieu de travail ainsi que la familiarité auprès des familles issues des communautés noires.

Stratégie analytique

Ayant pour ambition de contribuer à l'enrichissement des connaissances et à l'émergence d'une compréhension en finesse du sujet d'intérêt, la démarche analytique en recherche qualitative cherche à saisir et à faire émerger le sens du matériel à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse qualitative est ainsi guidée par la logique herméneutique qui cherche, grâce à l'analyse de textes, à rendre compte, et ce de la manière la plus juste possible, de la richesse et de la pluralité des expériences humaines. Parmi les diverses approches qualitatives existantes, l'analyse thématique a été retenue afin de répondre aux objectifs de la recherche. L'analyse thématique est une approche qualitative qui cherche à décrire un phénomène, elle ne verse pas, ou très peu, dans l'explication (Paillé et Mucchielli, 2016). La rigueur méthodologique réside dans l'adoption de stratégies, tout au long du processus, permettant de décrire avec détail la diversité et la richesse de l'objet à l'étude.

Un souci de rigueur a guidé l'entièreté du processus analytique. À la suite de la conduction des entrevues de groupe et de leur transcription, la première étape fut de faire une lecture flottante des verbatims. Cette étape préliminaire à l'analyse permet de s'imprégner du matériel, c'est-à-dire de « dégager le sens général du récit et cerner les idées majeures propres à orienter le travail d'analyse » (Nadeau, 1988, p. 347). La deuxième étape analytique a constitué en l'identification des unités sémantiques. Il s'agit d'un processus de réduction des données où des dénominations sont attribuées aux différentes unités de sens, c'est-à-dire à chaque portion du texte représentant une même idée. Le codage de l'ensemble de ces dénominations a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo.

Ces étapes ont par la suite permis de procéder à la catégorisation de ces dénominations qui ont été regroupées sous différents thèmes. Un thème permet ainsi de renseigner sur le contenu et la nature d'un extrait de texte. Chacun de ces thèmes est par la suite organisé visuellement grâce à un schéma qui permet de rendre compte de manière structurée des liens unissant les thèmes. Cette organisation est révélatrice du contenu du matériau, ce qui permet de répondre aux questions de recherche grâce à une démarche inductive. Une démarche de thématisation en continu a également été privilégiée afin de réaliser une analyse rigoureuse rendant compte de toute la richesse contenue dans les verbatims. Cette étape a donné lieu à plusieurs propositions d'organisations thématiques alors que cet exercice intellectuel s'est d'abord fait de manière ouverte, c'est-à-dire sans catégories préétablies, pour finalement retenir des notions identifiées dans les écrits scientifiques comme thèmes principaux. En ce sens, à un certain moment de l'analyse, alors que l'arborescence thématique était organisée sous plusieurs thèmes descriptifs, il fut constaté que ce vaste ensemble renvoyait et pouvait être parfaitement intégré aux quatre fonctions des représentations telles que définies par Abric (2011). L'organisation émergente des résultats selon ces quatre fonctions a été retenue en raison de sa pertinence et de sa richesse pour s'intéresser à l'objet d'étude. L'analyse thématique effectuée dans le cadre de la présente étude s'appuie donc sur un principe de catégorisation mixte. Les principes d'exhaustivité et d'univocité ont été respectés. Alors que le premier concept veut que « les catégories établies permettent de classer l'ensemble du matériel recueilli » (Mayer et al., 2000, p. 167), le second renvoie à l'élaboration d'une définition des thèmes à l'étude selon un

sens unique et identique pour tous. Enfin, tout au long de l'analyse, les directrices de recherche ont agi comme secondes analystes, à des moments clés du processus, en posant un regard critique sur la démarche, la thématisation et les résultats obtenus.

Chapitre 3 – Résultats

L'analyse thématique du discours des participants a permis de dégager différentes caractéristiques venant nuancer leur position à l'égard de l'usage de la punition corporelle. Les fonctions des représentations telles que développées par Abric (2011) et les différentes approches professionnelles (Lamboy, 2009), présentées dans le premier chapitre, se sont avérées être des assises théoriques pertinentes pour rendre compte du matériel à l'étude et en enrichir la compréhension. Ces théories ont donc ultimement servi de catégories prédéfinies à l'organisation. À partir de la théorie des représentations sociales (Abric, 2011), la fonction identitaire sera d'abord présentée, suivie de la fonction savoir, de la fonction justificatrice et enfin de la fonction orientation. L'organisation des résultats selon cette classification permet de rendre compte des résultats selon une perspective théorique et appuyée (voir Annexe 3).

Enfin, une précision est ici faite puisqu'elle influence l'organisation de ce chapitre. La compréhension des représentations des futurs psychoéducateurs à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle chez les familles noires ne peut être détachée de leurs représentations concernant l'utilisation de la punition corporelle de manière générale. Il ne s'agit pas de deux analyses distinctes, mais plutôt complémentaires. Ainsi, chaque fonction des représentations sera d'abord présentée selon la position générale des répondants, puis sera bonifiée de la composante culturelle.

Fonction « identitaire » des représentations en lien avec les punitions corporelles

Une première caractéristique du discours des participants renvoie à la mobilisation de caractéristiques propres à leurs identités personnelle et professionnelle afin de pouvoir ensuite ancrer leur position vis-à-vis l'utilisation de la punition corporelle, rejoignant la fonction identitaire des représentations sociales comme définie par Jodelet (2003) et Abric (2011).

Sphère personnelle

Le discours des participants est, à priori, considéré sous l'angle personnel selon leurs valeurs et leurs expériences personnelles. Cette considération permet de dégager leur attitude générale à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle selon des éléments de culture, de religion, d'éducation et d'expériences personnelles. Ici, les participants se positionnent donc de manière abstraite quant à l'utilisation de la punition corporelle envers les enfants et non par rapport à un cas réel ou supposé.

Ainsi, lorsqu'on demande aux futurs psychoéducateurs de se positionner à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle, ceux-ci mobilisent des éléments de valeurs. Une certaine homogénéité peut alors être dégagée de leur discours alors qu'ils se positionnent contre la punition corporelle. Cette position est, entre autres caractéristique, influencée par une conception sociale entretenue à l'égard de l'utilisation de la violence, particulièrement envers les enfants, comme étant non acceptable.

Ça se fait aucunement entre adultes, t'sais c'est complètement inacceptable même si t'es fâché contre une adulte de le frapper, ça devient un voie de fait. Sauf que là, frapper un enfant par contre, ça c'est même pas criminel. Pour moi y'a vraiment une espèce de contradiction. (42)

Si cette position domine chez les futurs psychoéducateurs, des nuances peuvent toutefois être soulevées lorsque certains adoptent une perspective qui intègre leurs expériences personnelles. La nature de ces expériences peut varier et renvoyer par exemple à l'expérience de la parentalité qui exacerbe la désapprobation à l'égard de la punition corporelle. « Moi personnellement en tant que psychoéducatrice en devenir, (...) j'suis vraiment contre la punition corporelle, j'pense d'autant plus depuis que j'ai des enfants. » (1)

Ces expériences peuvent aussi concerner l'histoire de punition corporelle dans l'enfance des participants. À ce moment, une moins grande condamnation de la punition corporelle est

² Les numéros désignent l'entrevue de groupe d'où est tirée la citation.

relevée, ce qui semble s'expliquer par l'absence de conséquences négatives rapportées par le participant.

Je prends un exemple personnel, mais moi j'ai déjà eu la fessée quand j'étais jeune, pas de façon quotidienne et régulière, mais ça m'est arrivé quelques fois pis je m'en retrouve pas nécessairement traumatisée non plus. Je pense pas que mes parents c'est des parents sévères pis qui m'ont maltraitée. J'appuie pas la punition corporelle comme méthode, je pense pas qu'elle est efficace. Par contre, qu'elle soit utilisée une fois ou deux fois dans la vie de l'enfant... Est-ce que ça l'a vraiment des conséquences à long terme ? Je pense pas. (4)

Sphère professionnelle

La fonction identitaire comprend également la sphère professionnelle. Bien que les participants soient tous de futurs psychoéducateurs, ayant complété une formation universitaire de premier cycle, le contexte dans lequel ils travaillent et leur compréhension de leur rôle professionnel peuvent nuancer leur position à l'égard de la punition corporelle.

L'intention d'action du participant à l'égard d'une situation impliquant l'usage de la punition corporelle peut être différente selon le milieu de travail et selon le mandat. En ce sens, des contraintes inhérentes au milieu de travail peuvent limiter le champ d'action perçu par le futur psychoéducateur et donc réduire ses intentions d'actions. Le milieu scolaire est un exemple maintes fois évoqué par les participants qui pratiquent dans les écoles; ceux-ci n'ayant pas toujours un accès direct à la famille.

Dans les milieux scolaires, où la ligne est difficilement franchissable entre ce qui se passe à la maison et ce qui se passe à l'école. On va travailler des choses qui se passent à l'école en collaboration avec les parents, mais s'immiscer dans les pratiques parentales c'est pas de notre ressort. Je trouve que c'est quelque chose qui est important d'aborder [la punition corporelle], mais je comprends le malaise de le faire. (5)

Décider d'intervenir en contexte de punition corporelle peut également se trouver complexifié par le mandat du milieu de travail qui peut limiter, voire décourager, l'initiation d'une pratique de soutien. Cet enjeu semble s'exprimer particulièrement en contexte de protection de la jeunesse, où la présence de plusieurs motifs de compromission chez un même enfant peut mener le participant à prioriser certaines interventions.

Je travaille en Centre Jeunesse, pis si le motif de compromission n'est pas celui-là [punition corporelle], ma priorité en premier ça va être d'enlever le motif de compromission. Éventuellement si on a un placement à long terme pis on a le temps de travailler ces choses, là c'est sûr qu'on va travailler ça. (3)

Ainsi, bien que les participants adoptent une attitude essentiellement défavorable à l'utilisation de la punition corporelle, leurs intentions de pratiques, en tant qu'intervenants actuels et futurs psychoéducateurs, ne visent pas toujours à y mettre fin. La fonction identitaire est donc, en partie, tributaire du milieu de travail et de ses influences sur le champ d'exercices.

La seconde caractéristique professionnelle renvoie à la conception du participant de son rôle de futur psychoéducateur et des devoirs inhérents à la profession. De manière plus spécifique, il correspond à la responsabilité perçue à aborder les enjeux de punition corporelle avec les familles et à initier des pratiques allant en ce sens lorsque nécessaire. Ici, les attitudes et les intentions d'actions des participants divergent. Certains estiment qu'il est de leur devoir et de leur mandat d'aborder les situations de punition corporelle avec les parents. Cette position est soutenue par une compréhension du rôle du psychoéducateur qui s'inscrit dans une optique de protection et de soutien au développement de l'enfant et de la personne : « Je pense que ça fait partie du mandat du psychoéducateur, dans le sens où ça peut avoir un impact sur le développement de l'enfant. » (3).

D'autres participants expriment toutefois leur malaise à aborder le sujet de la punition corporelle avec les familles : « je pense que c'est nécessaire qu'on l'aborde, sauf que... je serais pas à l'aise de l'aborder. » (4) Les raisons à l'origine de ce malaise peuvent être diverses. Si elles prennent principalement origine dans la condamnation sociale envers la punition corporelle, le manque d'expérience professionnelle et de formation sur les enjeux inhérents à la punition corporelle augmentent le malaise du répondant.

Il y a deux parties au malaise : nos propres expériences pis notre bagage pis comment on se sent par rapport à ça. Pis y'a aussi une partie de, est-ce qu'on a été outillés dans notre parcours aussi à comment l'aborder. Sans que ça a l'air d'un jugement, sans qu'on ait l'air de pointer du doigt le parent. (5)

Cette position marque les discours alors qu'elle permet d'établir une distinction entre l'intention d'action et l'action réelle. Ainsi, bien que la plupart des participants jugent qu'ils doivent

intervenir en lien avec la punition corporelle, le malaise vécu par certains peut faire en sorte qu'ils n'abordent pas ce sujet dans leur pratique. Cette caractéristique est directement liée au schème de la confiance du futur psychoéducateur et à la préservation du lien de confiance avec la famille.

Moi j' pense que d'emblée c'est pas nécessairement pertinent de poser cette question-là [Est-ce que vous utilisez la punition corporelle ?], pas parce que c'est pas dans mon mandat, juste parce que je pense que ça créerait peut-être un climat de résistance. (1)

Composante culturelle

Selon les entrevues, l'appartenance du futur psychoéducateur à un groupe culturel minoritaire peut venir nuancer sa position à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle. Si, à son avis, la punition corporelle est considérée comme étant une pratique répandue et acceptée au sein de sa propre culture, il peut se déclarer plus tolérant et plus souple à l'égard de cette pratique.

Je viens d'un milieu qui ressemble beaucoup aux communautés noires, la communauté arabe. Moi personnellement mes parents m'ont jamais frappée, mais je l'ai vu [l'utilisation de la punition corporelle]. Dans tout pays arabe ça va se voir. Je trouve ça drôle quand certaines personnes vont se positionner : ah, mais c'est horrible la punition corporelle, voir que y'a des parents qui vont faire ça! Et moi je le vois complètement : wow, c'était si grave, c'est si grave que ça là ? (4)

Il s'avère même surprenant pour ce participant que des personnes adoptent une posture qui condamne d'emblée l'utilisation de la punition corporelle et réagissent fortement à son utilisation. Un écart entre les valeurs culturelles peut ici être relevé.

Outre l'appartenance culturelle du futur psychoéducateur lui-même, cette composante concerne aussi la famille qui reçoit le service. Selon certains participants, une amplification du malaise pourrait exister lorsque vient le moment d'aborder l'enjeu de la punition corporelle avec des familles issues d'autres cultures, dont les communautés noires. Ce malaise est attribuable à la crainte que leur intervention soit perçue par la famille comme relevant d'un jugement à l'endroit de leur culture et de leurs pratiques et vienne complexifier l'établissement d'une relation de confiance.

D'une certaine manière, j'ai mes propres référents, ces personnes-là ont leurs référents, pis c'est comme si je remettais en question leurs référents. Pis en même temps je veux

pas... immédiatement les confronter pis qu'ils se ferment, après l'intervention va être encore plus difficile. (4)

Cette rencontre culturelle peut donc complexifier l'intervention envisagée par le futur psychoéducateur. L'importance d'établir un lien de confiance occupe également une place prédominante dans le discours lorsqu'il est question d'intervention en contexte culturel.

Fonction « savoir » des représentations en lien avec les punitions corporelles

Au moment de se positionner quant à l'utilisation de la punition corporelle, les futurs psychoéducateurs mobilisent également leurs connaissances. En ce sens, l'étude du discours des participants permet de rendre compte de certaines connaissances attribuables à leur formation professionnelle et de la contribution de ces connaissances à la construction des représentations. Cette caractéristique a permis de dégager la seconde fonction des représentations, la fonction « savoir », qui permet de comprendre la réalité (Abric, 2011). Il ressort de cette analyse que les savoirs peuvent être construits de manière théorique et/ou de manière expérientielle et contribuer à nuancer l'attitude des répondants à l'égard de la punition corporelle.

Connaissances théoriques

Les participants témoignent de la contribution de leur formation professionnelle en psychoéducation dans le développement de connaissances en lien avec la violence envers les enfants. Ces connaissances, et particulièrement celles au sujet des conséquences de la punition corporelle, contribuent à l'adoption d'une position défavorable à son utilisation :

Chez l'enfant, l'impact à long terme si c'est [l'utilisation de la punition corporelle] fréquent en intensité, ça va avoir des répercussions au niveau de l'attachement de l'enfant. [...] Quand on est dans la résolution de conflits, pis adopter justement des comportements violents à l'école ou dans ses autres milieux. Qui vont entraîner des troubles de comportements. (3)

La formation des futurs psychoéducateurs rencontrés les amène également à connaître les meilleures pratiques, c'est-à-dire celles qui sont appuyées scientifiquement comme ayant un impact positif sur le développement de l'enfant. Toutefois, le constat qu'il s'agit peut-être là d'un savoir « privilégié » propre à leur formation amène certains répondants à faire preuve

d'empathie et de considération à l'égard des parents qui peuvent avoir recours à la punition corporelle. Ainsi, sans accepter l'usage de cette méthode, ces répondants ne condamnent pas d'emblée les personnes qui y ont recours.

Nous on voit ça comme étant pas tolérable parce que on est au courant que y'a d'autres mesures qui fonctionnent mieux, pis ça nous a amené à voir que ça [l'utilisation de la punition corporelle] c'est peut-être pas la meilleure chose à faire. (1)

L'attitude des futurs psychoéducateurs à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle repose également sur leur capacité à distinguer punition corporelle et abus physique.

C'est pas si clair [la distinction entre punition corporelle et abus physique]. C'est sûr que s'il arrive tous les jours avec des bleus, t'sais des marques physiques, c'est peut-être plus évident que c'est de l'abus. (2)

De plus, certains participants sont d'avis que les professionnels ne se basent pas tous sur les mêmes critères pour distinguer la punition corporelle de l'abus physique. Selon eux, cet écart laisse place à l'expression d'une plus grande subjectivité dans le processus d'évaluation et peut mener à une interprétation différentielle d'une même situation selon le professionnel. La tolérance des participants dépend donc du jugement et de l'interprétation que ceux-ci posent sur la situation.

C'est la personne elle-même qui évalue ça. Peut-être que pour moi, raisonnable c'est comme une petite tape pis pour quelqu'un d'autre, juste ça c'est déraisonnable. Et vice et versa fait que je pense que [ça porte à interprétation]. (4)

Comme évoqué par ce participant, l'emploi du qualificatif « raisonnable » contribue au caractère interprétatif lorsque vient le temps de distinguer un geste de punition corporelle de celui d'abus physique. S'ajoutent les réserves émises par certains futurs psychoéducateurs à qualifier l'usage de la force envers un enfant comme étant une pratique « raisonnable ».

La punition corporelle raisonnable, je trouve que ça sonne normal. Après ça qu'est-ce qui est normal qu'est-ce qui est pas normal? Pour moi un bleu sur un enfant causé par un parent c'est pas normal. Je trouve que raisonnable c'est pas quantifiable, c'est pas mesurable. Fait que c'est difficile de dire ben ça c'est raisonnable pis ça c'est pas raisonnable, fait qu'après ça faut prendre tout le contexte de comment que l'événement s'est produit. (4)

Connaissances expérientielles

La construction de certains savoirs des futurs psychoéducateurs peut également reposer sur leurs expériences professionnelles antérieures ou actuelles, bien que parfois limitées et peu diversifiées. Cette particularité ne représente toutefois pas une barrière à la construction de savoirs par l'expérience. Elle se caractérise plutôt par une contribution plus significative de chacune de ces expériences.

J'ai rarement été témoin à long terme de ce que ça peut avoir comme impact, mais dans l'immédiat, je voyais des enfants qui vivaient de la détresse, qui savaient pas trop s'ils avaient le droit d'en parler ... Je pense que c'est beaucoup d'insécurité, beaucoup d'anxiété, un inconfort face à la situation, et en même temps le tabou de : je veux pas en parler et que maman papa aient des conséquences. (4)

Cet extrait narre une situation vécue par un participant dans le cadre de son travail et qui a contribué à la formation de connaissances en ce qui concerne les conséquences possibles de l'utilisation de la punition corporelle chez un enfant.

Composante culturelle

Les participants mobilisent peu de connaissances formelles ou théoriques lorsqu'il est question de la culture et de l'intervention en contexte culturel. Lorsqu'ils le font, une prudence est relevée dans leurs propos. « C'est souvent, selon ce que j'ai lu là-dessus, une communauté [les communautés noires sont] peut-être plus tissée serrée. » (2). Le développement de connaissances culturelles est, par ailleurs, reconnu par plusieurs futurs psychoéducateurs comme un besoin en vue d'améliorer leurs pratiques professionnelles.

Je vais être très transparente : j'en connais pas tant que ça [sur les autres cultures]. Donc si j'suis appelée à travailler dans les services où c'est [les communautés noires] surreprésentées, c'est sûr que si j'ai aucune connaissance sur leurs défis, leur histoire, leur culture ça va être difficile d'intervenir et de tenir compte de ça. Je pense que la base ça serait d'avoir au moins des connaissances. (2)

Devant le plus faible apport des connaissances formelles ou théoriques sur le plan culturel, les participants se rapportent davantage à des connaissances expérientielles, bien qu'elles soient aussi peu nombreuses. À ce moment, des différences peuvent être relevées entre les connaissances des participants en ce qui concerne la culture et les pratiques disciplinaires. À cet

égard, certains futurs psychoéducateurs ne croient pas que les pratiques disciplinaires des parents issus des communautés noires soient différentes des autres parents. Ils ne sont pas non plus d'avis que ceux-ci utilisent davantage la punition corporelle comparativement aux autres parents. Leurs connaissances expérientielles indiquent plutôt une certaine forme d'uniformité dans les pratiques parentales, peu importe la culture. Ils renvoient à ces croyances comme étant des mythes construits par des généralités devenues références.

J' pense que des fois un cas fait la généralité. J' pense que peut-être y'a certains individus qui ont répondu à l'étude qui ont moins d'expérience ou qui ont connu un cas particulier pis c'est devenu comme un biais. En même temps je pense ça revient aussi aux facteurs qu'on a donné au départ, t'sais j' pense que y'ont déjà pleins de facteurs de stigma qui sont reliés à la communauté, pis, à leur processus migratoire pis à leur intégration. En fait c'est peut-être un mélange de facteurs qui feraient qu'on aurait cette impression-là. (2)

D'autres participants sont plutôt d'avis contraire et estiment que l'utilisation de la punition corporelle est une pratique plus répandue chez les familles issues des communautés noires. Leurs connaissances expérientielles expliquent cette posture. Ils se disent moins alarmés par l'utilisation de la punition corporelle chez ces familles comparativement aux autres participants. Ils peuvent également juger une même situation selon un niveau moindre de gravité. Cette position sera développée dans la prochaine section de ce chapitre. Les connaissances qui se développent par le biais de l'expérience peuvent donc aussi servir d'assise à la pratique.

Peut-être que j'ai un préjugé qui est comme bon, mais qui est pas bon non plus : si t'as un enfant qui est issu d'une famille noire, on dirait que peut-être j'attendrais un peu plus [avant de signaler comparativement à si c'est une famille du groupe majoritaire]. Parce qu'au niveau de notre culture depuis plusieurs années ce n'est pas promu [...] c'est pas bienvenu. Fait que j'attendrais je pense avant de [signaler], pour obtenir plus d'informations du jeune, des professeurs, de l'entourage peut-être. Mais on dirait j'ai comme ce préjugé-là que vu que c'est d'une autre culture, c'est moins, pas moins grave, mais... (2)

Fonction « justificatrice » des représentations en lien avec les punitions corporelles

L'analyse du discours des futurs psychoéducateurs fait aussi ressortir des nuances lorsqu'ils se positionnent face à des situations concrètes de punition corporelle. Ainsi, bien que

les participants disent être contre l'utilisation de la punition corporelle en tant que pratique éducative, ils peuvent adopter une position plus nuancée face à une situation bien précise. Tel qu'observable dans les verbatims, il existe donc des écarts entre la position des participants face au concept abstrait de la punition corporelle et son actualisation dans la pratique. Dans ce dernier cas, un processus décisionnel, parfois émotif, se met en place chez les participants. Cette particularité conduit donc à l'ajout de la troisième fonction des représentations : la fonction justificatrice, qui comme son nom l'indique permet de justifier la posture adoptée (Abric, 2011). Ici, elle renvoie spécifiquement à la lecture du futur psychoéducateur face à une situation réelle ou soupçonnée de punition corporelle. La prise de position des participants concernant une situation de punition corporelle est nuancée par les caractéristiques du geste et les caractéristiques de la famille.

Un élément important à considérer ici, dans le discours des participants, est l'expression et la contribution du schème de l'empathie, l'un des concepts du cadre de référence des futurs psychoéducateurs (Gendreau, 2001). S'exprimant avec une intensité variable, selon les participants et selon les situations, le schème relationnel de l'empathie marque les discours et influence la lecture de la situation et ultimement la prise de décision en permettant au futur psychoéducateur de dégager un sens à l'utilisation de la punition corporelle. Ainsi, sans accepter l'usage de la punition corporelle, des caractéristiques, explorées ici-bas, peuvent nuancer le jugement et la tolérance à l'égard d'une situation précise de punition corporelle.

Caractéristiques du geste

L'utilisation de la punition corporelle implique par définition un geste posé à l'endroit d'un enfant. L'analyse permet de rendre compte que, pour les participants, le geste en soi est primordial pour juger d'une situation de punition corporelle. Il comprend des critères d'intensité, de fréquence et de proportionnalité et implique la prise en compte des conséquences pour l'enfant qui reçoit la punition.

Ainsi, les participants ne portent pas le même jugement sur une situation selon la nature de la punition. L'intensité de la punition semble avoir un poids important dans la construction du jugement du futur professionnel, puisqu'une forte intensité peut mener à des conséquences

considérables pour l'enfant. Ainsi, plus l'intensité de la punition est élevée, plus le geste apparaît condamnable selon la perspective des participants. Sans banaliser ou accepter les gestes d'intensité moindre, le niveau d'alarme du futur professionnel ne sera pas le même.

Par exemple des coups de ceinture, qui peuvent laisser des marques, versus une tape une fois quand un parent a été impulsif. Ça n'excuse pas les gestes là, mais dans le fond c'est comme un continuum et ça n'a peut-être pas la même gravité. (5)

Une particularité à souligner ici est que l'évaluation de la nature du geste repose également sur les connaissances du futur professionnel soulevées dans la précédente section. Ces connaissances concernent particulièrement la capacité à distinguer punition corporelle et abus physique. Rares sont les participants qui établissent une distinction dans leur discours entre ces deux actes. Comme l'illustre l'extrait ci-haut, le participant n'évoque pas explicitement l'abus physique pour appuyer son argumentaire sur la gravité d'une pratique qui implique l'utilisation d'un objet et qui laisse des marques. L'aspect législatif entourant l'usage de la punition corporelle est ainsi peu mobilisé par les futurs psychoéducateurs.

La fréquence d'utilisation que fait le parent de la punition corporelle peut aussi nuancer le jugement des participants. Cette caractéristique renvoie à l'occurrence, plus ou moins fréquente, de l'utilisation de la punition corporelle par un parent à l'endroit d'un même enfant. Une forte fréquence d'utilisation rend la pratique plus condamnable en raison des conséquences possibles chez l'enfant.

Un parent qui a vraiment une mauvaise passe ça va vraiment pas, c'est arrivé une fois pis c'est vraiment juste transitoire. Ça reste condamnable, mais peut-être un peu moins que [...] quelque chose qui est beaucoup plus impulsif et qui a de la misère à gérer ses émotions et qui va finalement souvent aller vers ces moyens-là. L'enfant sait plus trop à quoi s'attendre, il a peur que son parent explose. Ça c'est un peu plus condamnable. (1)

Si le recours à la punition corporelle est une pratique exceptionnelle, alors son usage est perçu comme étant moins condamnable puisqu'il s'agirait alors d'une pratique isolée. Les risques de récidives sont donc moindres ce qui fait que la situation peut être jugée comme étant moins alarmante, car les risques pour l'enfant sont plus faibles. Il importe aussi de préciser qu'à ce moment, la nature du geste doit tout de même être prise en compte selon les participants. Une

punition corporelle, même unique, ne sera pas tolérée si la nature est grave. Encore une fois, cela revient à établir une distinction entre punition corporelle et abus physique.

Mais [la différenciation] c'est vraiment dans la chronicité et dans l'intensité, t'sais un parent qui est pu capable, qui est à bout pis qui veut saisir son enfant, ok, ça peut être excusable, c'est sûr que tu le garoches pas à travers de la fenêtre là, mais c'est plus excusable que quand c'est utilisé vraiment comme sous forme de pratique à tous les jours... (5)

Enfin, la proportionnalité entre la punition et la faute commise peut nuancer la position des répondants. Cette caractéristique renvoie à la question : en réponse à quel comportement de l'enfant la punition est-elle administrée ? La proportionnalité du geste renvoie donc à l'évaluation faite par le futur psychoéducateur du niveau de correspondance entre le comportement de l'enfant à corriger et la réponse du parent.

Pour quelles raisons le parent fait un acte. Est-ce que c'est parce que son enfant n'a pas été porter son assiette dans le lave-vaisselle ou c'est parce qu'il s'est battu violemment avec sa sœur ? (2)

Il importe ici de préciser que cette position ne cherche pas à faire porter ou à attribuer quelconque responsabilité à l'enfant pour la punition qu'il reçoit, mais bien à s'intéresser aux stratégies disciplinaires des parents. Ainsi, si la punition administrée par le parent à l'enfant n'est aucunement associée ou proportionnée par rapport aux comportements « fautifs » de ce dernier, son recours est perçu comme condamnable par les participants. Cette position des futurs psychoéducateurs s'explique par l'incohérence voire l'absence d'une visée éducative. « Si la punition n'est pas associée on va dire au délit là, ou à qu'est-ce qu'il [l'enfant] a fait, il ne comprendra pas. » (3)

La position adoptée par le futur psychoéducateur peut donc se moduler selon la nature de la punition corporelle et la nature du délit associé. Ces aspects ne contribuent pas à rendre une situation plus tolérable, mais contribuent à rendre des situations plus condamnables. Ainsi, du point de vue des participants, une punition de faible intensité n'est pas moins grave ; une punition de forte intensité est toutefois jugée encore plus sévèrement.

Caractéristiques de la famille

Outre les caractéristiques du geste, celles de la famille contribuent aussi à la fonction justificatrice. Cette catégorie inclut les membres de la famille (parents et enfants) et l'environnement dans lequel celle-ci évolue.

Membres de la famille

Parents

La tolérance des participants en ce qui a trait à l'usage de la punition corporelle peut être, entre autres éléments, modulée par des caractéristiques parentales, dont leur répertoire de stratégies disciplinaires. En ce sens, une faible diversité de stratégies disciplinaires est relevée par certains participants comme étant une explication possible au recours à la punition corporelle.

Parfois j'ai l'impression que c'est les gens qui ont peu d'outils ou qui vont justement réagir impulsivement comme ça parce que c'est leur seule façon qu'ils peuvent mettre terme peut-être aux comportements de l'enfant. (1)

Ainsi, selon les futurs psychoéducateurs, certains parents auraient recours à la punition corporelle « à défaut » de connaître d'autres stratégies disciplinaires efficaces pour discipliner leur enfant. La pauvreté du registre disciplinaire du parent représente un motif plus tolérable quant à l'utilisation de la punition corporelle, puisqu'il devient alors possible pour les répondants de « faire sens » du recours à la punition corporelle.

Personnellement j'ai une sensibilité au fait que c'est [le débat sur la punition corporelle] pas juste une question morale, mais c'est aussi une question des habiletés parentales pis que si les parents y'ont juste pas d'autres moyens ou c'est ça qu'ils ont vécu durant leur enfance, ben t'sais c'est pas nécessairement qu'ils veulent faire du mal à leur enfant, c'est plus le fait qu'ils ont pas d'autres stratégies à utiliser ... (4)

Dans cette optique, la co-occurrence de la punition corporelle avec une autre forme de violence ou de négligence est un facteur aggravant dans le jugement de la situation. Cela signifie que la présence combinée de la punition corporelle à une autre forme de négligence ou violence dans le milieu familial est considérée comme étant plus grave pour l'enfant et représente donc une situation plus condamnable.

Par exemple si c'est de la punition corporelle avec de la violence verbale ou avec de la violence psychologique pis que ça c'est au quotidien. Ben je pense que peut-être que la punition corporelle est perçue encore plus intensément ou est encore plus dommageable au niveau [du développement] de l'enfant. (4)

Une autre caractéristique des parents évoquée par les participants renvoie à l'usage de la punition corporelle comme étant la reproduction d'une pratique apprise par éducation ou par expérience personnelle dans sa propre enfance. Ainsi, comme le souligne l'extrait suivant les participants soulignent qu'un parent qui a lui-même vécu la punition corporelle, peut tendre à reproduire cette pratique auprès de ses enfants. Dans ce contexte, l'usage de la punition corporelle peut être une pratique davantage comprise par les futurs psychoéducateurs : le parent utilise cette pratique, car elle a été perçue non dommageable, voire efficace pour lui.

J'ai l'impression que quand tu t'es fait élevé comme ça, après ça quand tu es toi-même parent, bien c'est juste un automatisme de faire ça et aujourd'hui peut-être moi mon automatisme ça serait : va t'asseoir sur la chaise dans le coin, mais parce que j'ai pas vraiment eu ces mesures de discipline-là [punition corporelle]. (1)

L'intention disciplinaire du parent peut également venir nuancer la tolérance des participants à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle. Par exemple, si un parent a recours à la punition corporelle comme exutoire, les participants condamnent ce geste.

Il y a, donner une punition corporelle en termes de discipline c'est-à-dire c'est notre moyen qu'on a de discipliner. Aussi donner une punition corporelle et se défouler sur l'enfant ben que ça soit vraiment émotionnel pis correctif, le parent qui arrive pas à gérer sa colère...ben là c'est traumatisant, c'est de la peur, c'est plus que de la discipline, c'est aussi tout la notion affective. (1)

Cette position s'explique, entre autres intentions, par l'absence d'une visée ou de la poursuite d'un dessein éducatif. Dans un tel cas, les participants jugent qu'il s'agit plutôt d'une intention personnelle du parent (par exemple se défouler) et que des conséquences plus dommageables peuvent être causées à l'enfant.

Je pense que c'est vraiment un besoin personnel du parent pour comme contrôler l'enfant, ça je trouve que c'est, c'est comme un step au-dessus. Un parent qui par exemple au bout de ses moyens finirait par frapper son enfant parce qu'il est à bout de ressources,

c'est à prendre en considération aussi, mais de mon point de vue c'est moins comme pire là. J'aime pas ça dire ça, mais c'est parce que c'est un peu ça quand même. (5)

Enfin, la posture réflexive du parent quant à son utilisation de la punition corporelle est également une caractéristique prise en compte par les participants. En ce sens, un parent qui cautionne l'utilisation de la punition corporelle est, du point de vue des participants, plus condamnable qu'un parent qui, par exemple, éprouve et exprime des regrets sincères à la suite de son utilisation. Ainsi, l'acceptation et la banalisation, plutôt que la condamnation de la punition corporelle par le parent, sont également prises en compte dans le portrait évaluatif des futurs psychoéducateurs.

C'est peut-être plus tolérable selon ce que le parent fait de ça après, le retour. Est-ce qu'il est capable de dire à l'enfant : « j'étais fâché, je m'excuse, j'ai été impulsif ». Ou si c'est juste : geste est posé et on en parle plus pis c'est comme banal. Si le parent accorde de l'importance et prend le temps de faire un retour avec l'enfant pour expliquer que c'est pas comme ça que ça fonctionne d'après lui ou qu'il a été impulsif ou peu importe, j pense que ça, ça va quand même être moins traumatisant. (1)

Enfants

Les participants mobilisent également des caractéristiques de l'enfant pour se positionner face à une situation de punition corporelle. Plus l'enfant apparaît vulnérable, plus l'utilisation de la punition corporelle est jugée condamnable. Cette vulnérabilité peut être accrue en raison du jeune âge de l'enfant.

Plus l'âge diminue, plus on dirait, c'est condamnable. Mais encore là, y'a rien qui justifie de toucher un enfant de 12 ans. C'est juste qu'on dirait que quand on parle d'un jeune enfant une situation supposons une tape sur les fesses, ou un enfant de peut-être 7-8 ans ben on dirait que bébé ça vient encore plus ... shaker mes valeurs. (5)

La vulnérabilité de l'enfant peut également être attribuable à la présence d'une pathologie ou d'une limite particulière chez celui-ci.

Des enfants qui sont plus vulnérables par leurs caractéristiques et pas nécessairement que ça soit relié à l'âge. Ça pourrait être un enfant qui a une problématique psycho-patho XYZ, et qui le rendrait tout aussi vulnérable autant dans la stratégie pour se protéger que dans sa compréhension de la situation. Moi c'est des choses qui viendraient plus me chercher. (2)

Comme en fait montre cet extrait « Moi c'est des choses qui viendraient plus me chercher », une composante émotive peut être relevée dans le discours des participants lorsqu'il est question des enfants qui subissent la punition corporelle. La justification de leurs conceptions et de leurs représentations à l'égard de la punition corporelle semble ainsi directement faire appel à leurs valeurs personnelles.

Environnement

Enfin, une dernière caractéristique concerne l'environnement familial, incluant la présence ou non de facteurs de stress qui peuvent constituer, selon les futurs psychoéducateurs, des facteurs précipitants à l'utilisation de la punition corporelle. Cette particularité peut alors rendre plus « compréhensible » que le parent en vienne à recourir à la punition corporelle. Le geste peut alors être jugé comme étant moins condamnable.

Des parents monoparentals (sic), ou qui sont en conflit de séparation ou peu importe, ça peut exacerber des comportements comme ça, favoriser peut-être [l'utilisation de] la punition corporelle. (2)

Dans le fond ça peut être aussi des familles qui ont ces connaissances-là [meilleures pratiques disciplinaires], mais des fois ils sont dépassés s'il y a une accumulation aussi de stress dans leur vie et ils perdent leurs moyens. (3)

Sans banaliser l'utilisation de la punition corporelle dans ces contextes, la présence de facteurs de stress ajoute un facteur contributif quant au recours à une telle pratique. Ici, un lien peut être établi avec la fonction savoir alors que cet élément d'analyse repose sur les connaissances du futur psychoéducateur quant aux impacts et aux conséquences du stress dans la famille.

Composante culturelle

Ici, la composante culturelle concerne les caractéristiques de la famille et de l'environnement. À priori, un intérêt est porté vers les caractéristiques des parents, et plus particulièrement en ce qui concerne la reproduction de pratiques disciplinaires, transmise d'une génération à une autre. Rappelons ici une croyance évoquée et entretenue par certains participants, à la section précédente, selon laquelle la punition corporelle est davantage utilisée

par des parents issus des communautés noires en comparaison aux parents issus d'autres communautés. De ce point de vue, une telle pratique pourrait s'expliquer par la reproduction de gestes parentaux appris des générations précédentes et admis culturellement.

Ben moi je pense que l'aspect culturel... c'est quelque chose qui est tellement ancré que, c'est difficile pour moi de dire que c'est condamnable. Je pense c'est quelque chose qui est devenu tellement comme normal. Fait que c'est difficile pour moi de condamner la personne qui provient d'une culture où c'est normal d'utiliser ces pratiques-là et qu'elle a tout le temps été exposée à ça. (4)

Certains participants considèrent également qu'en étant une pratique culturellement acceptée, les conséquences psychologiques associées à la punition corporelle chez l'enfant pourraient être diminuées. Ceci s'expliquerait par le caractère non stigmatisant de la pratique. Le potentiel de traumatisme associé à la punition corporelle s'en trouverait alors diminué comparativement à son utilisation cachée et au sein d'une société qui condamne son usage.

Si c'est accepté culturellement ou dans la société dans laquelle tu es, t'as beaucoup moins de chances d'être traumatisé par ça si t'es pas différent des autres. Mais si t'es comme une donnée extrême là, mais tu te fais comme vraiment frapper souvent pis pas les autres, j'pense que c'est là que ça peut devenir plus traumatisant pour l'enfant. (1)

Les futurs psychoéducateurs tiennent aussi compte de la possible méconnaissance des lois et des pratiques admises au Canada par des parents migrants. Il est donc possible que ces derniers aient recours à des pratiques disciplinaires tolérées au sein de leur culture, mais qui sont ici interdites, car considérées comme étant de l'abus physique.

Des fois aussi les parents ne connaissent pas nécessairement les lois ici. Et c'est ce qui est fait dans leur pays, ou ils ne connaissent pas nécessairement les conséquences que ça peut avoir d'utiliser de telles pratiques. Des fois, quand on leur explique les conséquences que ça peut avoir sur leur enfant ça peut leur faire prendre conscience. (3)

Le discours des participants est donc marqué par une plus grande compréhension envers l'utilisation de la punition corporelle chez les familles issues des communautés noires. Toutefois, selon eux, les caractéristiques culturelles ne permettent pas d'excuser le recours excessif à de telles pratiques alors que les abus demeurent condamnables.

L'intensité [de la punition] est comme un gros [enjeu]. [...] Si c'est vraiment quelque chose de d'excessif là, des coups répétés pis à tous les jours, je pense que peu importe la culture,

ça devient quelque chose qui est condamnable. Je ne pense pas qu'on peut justifier des actes comme ça, d'une culture ou d'une autre là. (4)

De plus, certains participants soulignent la nécessité de considérer les différences intraculturelles, en précisant que ce serait un raccourci de considérer un groupe comme homogène en faisant abstraction des différences entre les individus au sein du groupe.

Je comprends qu'il y a des différences culturelles, mais en même temps il y a de grandes variances même dans les cultures. Donc je pense c'est normal de comprendre juste la manière de comment l'enfant voit ça plus qu'est-ce qu'il fait partie d'une certaine culture ou une autre, parce qu'on peut pas tout mettre les gens [d'une même culture] dans le même panier. Et c'est vraiment, je pense c'est beaucoup plus important de savoir comment est-ce que l'enfant se sent par rapport à ça. (1)

Cette même distinction s'applique aussi aux familles du groupe culturel majoritaire au Québec : « La personne qui est au Québec depuis toute sa vie, ses parents ont utilisé ça comme méthode, cette personne a vécu ça toute sa vie, pour elle c'est normal. » (4). En somme, il semble qu'une tolérance accrue existe de la part des futurs psychoéducateurs à l'endroit des familles issues des communautés noires et de leurs pratiques disciplinaires, y compris la punition corporelle.

La composante culturelle concerne aussi des caractéristiques de l'environnement familial. En ce sens, la présence de facteurs de risque et d'adversité dans l'environnement des familles issues des groupes culturels minoritaires, dont les communautés noires, est une réalité soulevée par certains participants. Ils reconnaissent que ces communautés doivent parfois faire face à des opportunités différentes et sont confrontées à des enjeux sociétaux, dont le racisme systémique, ce qui peut contribuer à un niveau de stress plus élevé dans la sphère familiale.

J'ai l'impression qu'il y a réellement un racisme systémique par rapport aux jeunes Noirs, métissés ou quoi que ce soit parce que on dirait que leurs opportunités dans la ville sont comme moins [grande] de manière générale. [...] C'est dur, comment est-ce qu'on travaille avec ça, comment est-ce qu'on intervient avec ça ? (1)

L'utilisation de la punition corporelle au sein de ces familles peut donc être davantage comprise par ces participants qui ont une lecture macrosystémique de la réalité complexe de ces communautés. L'ambiguïté quant à l'intervention en contexte culturel est également soulevée par cette participante et sera abordée dans la section suivante.

Fonction « orientation » des représentations en lien avec les punitions culturelles

L'ensemble des caractéristiques présentées ci-haut viennent nuancer l'attitude des participants à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle et ont ultimement un impact sur leurs pratiques professionnelles. La fonction orientation est donc à présent intégrée à l'analyse. Elle s'intéresse aux pratiques professionnelles des futurs psychoéducateurs et aux caractéristiques qui les guident (Abric, 2011).

La classification développée par Lamboy (2009) s'avère pertinente pour classer et comprendre les diverses pratiques évoquées par les futurs psychoéducateurs auprès de parents qui ont recours à la punition corporelle. Cette classification met conjointement de l'avant la posture du futur psychoéducateur et la place du parent dans l'intervention. Comme présenté dans le premier chapitre, quatre approches sont distinguées : l'approche contraignante, l'approche compensatoire, l'approche qualifiante et l'approche participative. Celles-ci ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'elles peuvent se combiner ou se succéder si de nouveaux critères amènent le jugement du futur professionnel ou la situation à évoluer. Ces quatre approches seront présentées et illustrées par les discours des répondants tout en accordant une importance à la répartition du rôle actif et du « pouvoir » entre le professionnel et le parent.

Approche contraignante

On l'a vu, la première approche, désignée sous l'appellation approche contraignante, s'actualise par le recours à des mesures répressives et des rappels à l'autorité, pouvant mener à des sanctions en cas de non-conformité (Lamboy, 2009). Cette approche implique des actes tels que la surveillance et la dénonciation. Le pouvoir revient donc entièrement au professionnel, ici le futur psychoéducateur. Dans la présente étude, le recours à cette approche renvoie à signaler la situation préoccupante à la DPJ. Différents critères en lien avec la fonction justificatrice, relevant des caractéristiques du geste ou de la famille, peuvent conduire les futurs psychoéducateurs à adopter cette approche. Par exemple, si le geste ou ses conséquences sont jugés sévères, l'approche contraignante sera privilégiée : « si on voit que la gravité est quand

même assez élevée, par exemple des marques, l'enfant a des séquelles psychologiques là ça serait tout de suite de dénoncer » (1).

L'approche contraignante peut également être privilégiée en cas de doute sur la meilleure approche à adopter; les participants ont alors le désir d'adopter la pratique la plus sécuritaire pour l'enfant. « C'est sûr que, lorsqu'on a un doute raisonnable, un doute suffisant c'est mieux de le signaler que de le laisser sous silence. » (5)

D'autres participants expriment toutefois leur inconfort en lien avec cette approche et plus précisément avec le signalement. Ce malaise s'explique par l'appréhension entretenue à l'égard des conséquences possibles d'un signalement, comme la perte du lien avec la famille ou encore la dégradation de la situation familiale. L'importance de préserver le lien de confiance avec la famille représente un élément prédominant dans le discours des futurs psychoéducateurs et a un poids important dans le processus de prise de décision.

Si le parent sait que c'est nous, ça peut briser le lien. [...] Si on perd le lien, si les parents décident qu'ils veulent plus le service donc on n'a plus accès au parent. On peut plus essayer d'améliorer un peu le sort de l'enfant. (2)

À cet effet, l'inconfort de certains participants, en lien avec le signalement, peut les amener à redoubler de prudence allant même jusqu'à le retarder. Les participants entretiennent alors l'espoir que la situation familiale change ou que d'autres informations s'ajoutent afin de confirmer la nécessité de signaler. De telles anticipations peuvent donc décourager le signalement et inciter le futur psychoéducateur à privilégier une autre approche. L'approche contraignante est donc considérée par certains comme étant une approche de dernier recours, utilisée seulement si les autres approches n'ont pas permis de résorber la situation problématique au sein de la famille.

Approche compensatoire

Comme présenté au chapitre 1, l'approche compensatoire privilégie la mise en œuvre d'une pratique qui s'appuie sur la « transmission d'informations et de connaissances » (Houzelle et Rebillon, 2013, p. 65). Dans la présente étude, cette approche renvoie à la « formation » des parents par les futurs psychoéducateurs, principalement en lien avec les meilleures pratiques

éducatives en vue de combler les « écarts entre les capacités effectives et les capacités attendues » des parents (Houzelle et Rebillon, 2013, p. 65). Les pratiques des futurs psychoéducateurs qui s'inscrivent au cœur de cette approche sont, par exemple, le partage d'informations et de connaissances relatives aux meilleures pratiques disciplinaires (coaching, modeling, renforcement, etc.) ou aux conséquences liées à l'utilisation de la punition corporelle.

Effectivement je pense que c'est une méthode [la punition corporelle] qui n'est pas appropriée. Mais je pense qu'en même temps il ne faut pas juste refléter au parent que ça fonctionne pas. Je pense qu'il faut être capable de donner un éventail d'alternatives, pis, de faire du coaching. (2)

Certains participants mentionnent également la nécessité de s'assurer de certaines dispositions pour recourir à cette pratique. Ainsi, la famille doit être disponible à recevoir ce genre d'informations et de « formation » et la situation ne doit pas être trop critique, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas mettre l'enfant en danger. « Moi j'irais dans l'optique de réduire [l'intensité]. Pour éventuellement faire comprendre le sens. » (3)

Le recours à cette approche découle directement de la fonction justificatrice évoquée précédemment. En ce sens, le futur psychoéducateur doit avoir identifié que le recours à la punition corporelle peut être attribuable à certaines caractéristiques parentales par exemple le faible répertoire de stratégies disciplinaires et donc que l'enseignement de nouvelles stratégies pourrait être une approche appropriée pour remédier à la situation.

Approche qualifiante

La troisième approche pouvant être préconisée par les futurs psychoéducateurs est l'approche qualifiante. La valorisation et le renforcement du parent sont alors privilégiés dans les pratiques adoptées par le futur psychoéducateur. De plus, il adopte un rôle de soutien envers le parent. Les pratiques associées à cette approche, telles que mentionnées par les participants, sont l'identification des facteurs de risque à l'œuvre, la reconnaissance et l'intérêt envers la culture, l'identité et le parcours de la famille, ainsi que l'accompagnement. Le professionnel s'intéresse également aux forces de la famille et à leur développement. Cette approche repose principalement sur la fonction savoir et la fonction justificatrice, alors qu'elle nécessite la prise en compte par le futur psychoéducateur des caractéristiques de la famille et de l'environnement

pour orienter son accompagnement.

Je vais essayer davantage de comprendre d'où vient cette pratique. Peut-être éventuellement d'aller trouver des alternatives, mais faudrait que j'aie une meilleure compréhension [du contexte]. (2)

On parle alors ici d'une pratique adaptée à chaque famille et qui tient compte des caractéristiques de cette dernière. Une telle approche redistribue le pouvoir alors que l'intervention se base sur les caractéristiques de la famille, dont ses forces, et donne un rôle actif à cette dernière.

Approche participative

La quatrième et dernière approche est la plus égalitaire. Elle se déploie sous la forme d'une collaboration entre le futur psychoéducateur et le parent. Houzelle et Rebillon (2013, p. 71) précisent que l'approche participative implique la « reconnaissance de l'expertise des parents ». Le futur psychoéducateur n'adopte donc pas une posture d'expert. Cette approche se distingue de la précédente par le plus grand pouvoir d'action qui revient au parent. Les participants qui mobilisent cette approche mentionnent la plus grande contribution de l'expertise et des forces du parent dans l'intervention. Ils sollicitent leur point de vue et s'intéressent à leur savoir. « C'est important de laisser la porte ouverte, pour que le parent explique ce qui s'est passé [quand il a utilisé la punition corporelle] et là on fait le reste des démarches plus en collaboration. » (1)

Les caractéristiques et le déploiement de l'approche participative sont fortement comparables à la prémisse de la psychoéducation. Comme mentionné par les participants, les pratiques qui s'inscrivent dans cette approche tiennent compte de la réalité des parents et de leur expertise.

C'est important de comprendre pourquoi eux ils pensent que c'est une bonne idée [le recours à la punition corporelle], si c'est le cas ou pourquoi cette maman là ou ce papa là est tellement en détresse qu'il pense que des fois il a le goût de frapper son enfant. C'est quoi la situation ? Qu'est-ce qu'il a essayé avant ? Ou est-ce qu'il y a d'autres ressources autour de lui ? (1)

Composante culturelle

Lorsqu'il est question d'intervention en contexte culturel, et plus particulièrement auprès des familles issues des communautés noires, les futurs psychoéducateurs ont tendance à privilégier certaines approches, au détriment d'autres. En ce sens, les participants sont d'avis

qu'il faut tenir compte, lorsque pertinent, des différences culturelles dans l'intervention. « C'est vraiment important de connaître la culture de l'autre et d'intervenir en fonction de la culture, d'en tenir compte parce que, ce n'est pas vrai qu'on est tous pareil et qu'on a le même bagage. » (1) Les participants précisent toutefois que de considérer la culture et d'adapter l'intervention en conséquence ne signifie pas qu'ils appliquent un traitement différentiel à ces familles. « On peut adapter la manière dont on intervient c'est certain, sinon on va perdre l'alliance. Mais, ça ne veut pas dire qu'on va changer notre niveau de tolérance ou quoi que ce soit par rapport à qui est en face de nous, que ce soit une culture ou sous-culture. » (1) Ainsi, selon les participants, la culture représente une caractéristique qui mérite parfois d'être prise en compte, mais la finalité de l'intervention doit demeurer la même. Une pratique disciplinaire condamnable demeure donc condamnable du point de vue des participants, quelle que soit la culture du parent. Les futurs psychoéducateurs envisagent donc recourir à l'approche contraignante lorsque la situation l'exige. Cette approche n'est toutefois pas celle qui est préconisée par les participants. En contexte culturel, l'approche contraignante est sollicitée en dernier recours par les participants qui privilégient les autres approches. Les futurs psychoéducateurs signalent donc moins rapidement les familles issues des communautés noires.

Si tu es témoin d'une situation avec une famille québécoise, t'sais ça va te happer j'ai l'impression de la même manière que si tu vois une situation avec une famille noire ça va créer comme la même réaction. Mais la compréhension et la façon d'intervenir je pense va être différente, parce que t'as derrière la tête que ces personnes-là peut-être que c'est vraiment ancré dans leur culture dans leurs façons de faire [l'utilisation de la punition corporelle]. Donc je pense qu'il faut intervenir d'une manière peut-être différente [auprès de ces familles] [...] l'intervention va être graduée différemment et l'approche plus dans la compréhension. (3)

L'approche compensatoire est fortement valorisée par les participants dans l'intervention auprès des familles issues des communautés noires. Comme énoncé précédemment (voir fonction justification), certains participants considèrent que l'utilisation de la punition corporelle chez les familles issues des communautés noires peut s'expliquer par la reproduction d'une pratique disciplinaire apprise culturellement ou encore par la méconnaissance des lois en vigueur au Canada. Dans les deux cas, ils estiment qu'une éducation des parents sur ces enjeux est requise et appropriée. Une telle intervention pourrait permettre de mettre fin à l'utilisation de la punition

corporelle en plus de favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques disciplinaires par ces parents.

Si on dit juste : arrête de frapper ton enfant, ça va peut-être pas faire sens pour lui [...] fait que c'est, dans l'éducation aussi du parent : cette manière-là ne fonctionne pas, voici des alternatives. Au lieu de frapper essayer telle chose, avant de se rendre jusque-là. (3)

L'approche qualifiante est aussi préconisée par les futurs psychoéducateurs lorsqu'il est question de l'intervention auprès des familles issues des communautés noires. Cette approche permet de tenir compte des caractéristiques de la famille dont leur culture, leur bagage ou encore les stressés présents dans leur environnement. « C'est vraiment important je trouve, quand on rentre dans ces familles-là, vraiment juste essayer de les comprendre pis comme ok, nous on vient d'un autre monde que vous, on veut comprendre, qu'est-ce que ça amène pour vous de faire ça » (4).

Enfin, les participants sollicitent également l'approche participative lorsqu'ils évoquent leur pratique auprès des familles issues des communautés noires. Dans un tel contexte, le recours à cette approche peut s'actualiser, entre autres stratégies, par la reconnaissance de certaines pratiques parentales qui s'inscrivent dans leur contexte culturel et par les efforts du futur psychoéducateur à créer un climat de collaboration entre lui et le parent. « C'est important de démontrer un intérêt aussi, de poser des questions justement et de s'intéresser [à la famille] ça peut amener la collaboration. » (3)

Selon les participants, la culture est donc une variable à considérer dans l'intervention, mais une variable parmi d'autres. Elle ne permet pas automatiquement d'expliquer ou de faire sens de certaines pratiques parentales ou disciplinaires. Une telle vision représenterait un raccourci qui pourrait occulter plusieurs autres informations pertinentes.

Elle avait beaucoup de choses au-delà de la culture. C'était une maman je pense qui se rendait pas compte, dans son état d'épuisement avec ses deux enfants et qui manque de ressources et de tellement de choses. Je trouve que c'est difficile après ça, faut que tu déconstruises d'autres choses et que tu la supportes dans pleins d'autres choses, avant d'arriver à travailler ça [la punition corporelle]. Parce que tant qu'elle est pas reposée, tant qu'elle est stressée pour avoir de la nourriture dans le frigo, ben a sera pas capable d'être ouverte à d'autres méthodes éducatives. (4)

Chapitre 4 – Discussion

Cette recherche a permis de mettre de l'avant plusieurs constats en lien avec l'objet à l'étude soit les représentations sociales des futurs psychoéducateurs concernant la punition corporelle et leurs pratiques de soutien auprès des familles, dont celles issues des communautés noires. Ce chapitre propose à présent la mise en perspective de certains faits saillants. D'abord, l'organisation émergente des résultats selon les fonctions des représentations (Abric, 2011) sera discutée. Par la suite, des enjeux en lien avec la pratique interculturelle seront approfondis. À cet égard, bien que plusieurs éléments méritent attention, le choix d'aborder des constats en lien avec la composante culturelle a été fait. Ce choix repose sur la complexité en lien avec la pratique interculturelle telle que mise de l'avant par les résultats. Il apparaît donc pertinent de s'y intéresser plus en détail. Puis, les forces et les limites de cette recherche seront discutées. Enfin, ce chapitre se clôt sur la présentation des implications et des retombées pour la recherche et la pratique professionnelle des psychoéducateurs.

De la pertinence de la théorie des représentations sociales

Une perspective globale est d'abord privilégiée afin de s'intéresser à l'organisation des résultats mis en exergue par cette recherche. À priori, d'un point de vue méthodologique, cette étude réitère la pertinence de l'analyse thématique lorsque l'on s'intéresse aux représentations sociales puisque ce type d'analyse permet de bien documenter le contenu de chaque élément des représentations (Moscovici, 1976). Toutefois, l'intérêt réside ici dans l'organisation émergente des résultats qui ont pu être mis directement en parallèle avec les fonctions des représentations telles que définies par Abric (2011), soit la fonction identitaire, la fonction savoir, la fonction justificatrice et enfin la fonction orientation. Il faut préciser que la théorie des représentations sociales n'était pas mobilisée, initialement, dans le cadre de cette recherche. Ainsi, les résultats de cette recherche ont permis de faire un constat théorique important en réitérant la pertinence de la théorie des représentations sociales au moment de s'intéresser à des enjeux tels que la punition corporelle et la pratique professionnelle en contexte interculturel. L'unicité de cette étude réside donc dans le processus inversé menant au recours à la théorie des

représentations sociales. À cet égard, d'autres études, portant sur des objets d'études similaires, soit la punition corporelle ou l'intervention interculturelle, ont mobilisé la théorie des représentations sociales en tant qu'assise théorique (Bélanger-Sabourin, 2011 ; Boilard, 2016 ; Lavoie-Taylor, 2018). Tel est le cas d'une recherche qualitative réalisée par Lavoie-Taylor (2018) qui précise qu'en s'intéressant aux cognitions et à leurs influences, la théorie des représentations sociales apparaît pertinente pour comprendre les pratiques de soutien des professionnels, dont leurs pratiques de signalement, auprès des familles issues des communautés noires.

Partant alors du principe que cette théorie propose des ancrages pertinents pour appréhender l'objet à l'étude, l'organisation des résultats de la présente étude apparaît cohérente puisque la théorie des représentations sociales est reconnue pour permettre de :

nous guider dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans les façons de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre. (Jodelet, 1997, p. 47)

De plus, l'organisation des résultats propose une structure, où des influences sont établies entre les quatre fonctions des représentations sociales. Non seulement la fonction identitaire sert d'assise à la construction des fonctions subséquentes, mais elle permet une « incursion » dans les aprioris et les valeurs des participants concernant l'objet à l'étude. Comme l'évoque Abric (2001) les valeurs d'un individu concernant un objet constituent le fondement d'une représentation sociale. Puis, l'intégration au sein de l'organisation de la fonction savoir permet de se rapprocher de la focale professionnelle alors que les connaissances théoriques et expérientielles des participants sont mises à contribution pour enrichir le portrait de leurs représentations et ultimement de leurs pratiques professionnelles. Par la suite, la fonction justificatrice permet de mettre de l'avant l'ambiguïté inhérente à l'élaboration du jugement clinique alors que plusieurs nuances sont soulevées par les participants. L'exercice du jugement clinique représente un exercice professionnel qui s'appuie sur le développement de connaissances et de capacités (Audétat et al., 2011). Ainsi, de l'attitude défavorable à l'utilisation de la punition corporelle se dégage alors une pratique professionnelle plus nuancée, voire tolérante.

Cette organisation d'où se dégagent des interinfluences réitère du même coup une assise promue dans la littérature en ce qui concerne les représentations sociales, soit qu'elles

représentent « un univers structuré d'informations, de croyances, d'opinions et de valeurs à propos d'un objet » (Abric, 2005, p. 59). C'est donc, d'une part, cet aspect structuré qu'a, entre autres résultats, permis de mettre de l'avant cette recherche. Et, d'autre part, elle a mis l'accent sur la « totalité signifiante » à laquelle Jodelet référait (2003, p. 53). Ici cette totalité signifiante s'actualise dans la pratique professionnelle des futurs psychoéducateurs.

La considération de la culture dans la pratique psychoéducative

Un second constat mis en lumière par l'analyse des résultats révèle des divergences entre les futurs psychoéducateurs au moment de considérer la culture des familles. Ces divergences sont notables tant sur le plan des attitudes que des pratiques professionnelles. Alors que certains sont d'avis que des différences existent en ce qui concerne les pratiques parentales des parents issus des communautés noires, d'autres participants ne croient pas que ces parents se distinguent des autres quant à leurs pratiques parentales et disciplinaires. Au-delà de savoir laquelle de ces affirmations est la plus représentative de la réalité, ce résultat est éloquent puisqu'il expose deux postures professionnelles pouvant être adoptées au moment de s'intéresser à l'intervention en contexte interculturel. L'une reconnaît l'existence de différences entre les cultures et donc une diversité interculturelle, alors que l'autre posture privilégie une conception homogène de la parentalité entre les cultures, c'est-à-dire sans différences notables. Ce premier constat fait écho à une étude réalisée par Gulfi (2015) portant sur les pratiques et les défis professionnels des éducateurs sociaux au moment de considérer la culture dans l'intervention. De manière cohérente avec la présente étude, les résultats de Gulfi (2015) font ressortir différents profils d'intervenants au moment de composer avec la diversité culturelle. L'un reconnaît et adapte l'intervention en fonction des différences alors qu'un autre profil témoigne d'une conception et d'une posture uniforme, quelle que soit la culture de la famille. Une réflexion sur les implications de ces deux postures est proposée.

Pour mieux comprendre les enjeux liés à la culture dans la pratique professionnelle des futurs psychoéducateurs, il est d'abord proposé de définir l'approche interculturelle. Déjà en 1993, Cohen-Émerique s'intéressait à cette approche et la définissait comme étant :

Un processus d'aide auprès de ces populations qui se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs et de ses besoins. Une écoute compréhensive, un climat d'acceptation et de confiance sont les attitudes essentielles dans cette relation (p.71).

Dès lors, il apparaît que l'approche interculturelle implique la reconnaissance par le professionnel des valeurs et des croyances de la famille auprès de laquelle il est appelé à intervenir (Briggs et McBeath, 2010). Si cette reconnaissance s'applique à toutes les familles dans le cadre de la pratique psychoéducatrice, elle a la particularité de pouvoir créer des « chocs de valeurs » en contexte interculturel.

Ainsi, si l'ambiguïté et la complexité de la pratique en contexte interculturel sont soulevées par plusieurs auteurs (Audet, 2011 ; Foster et al., 2009 ; Robichaud, 2017) et ce depuis plusieurs années (Morneau, 1999), un consensus autour de la nécessité et de la pertinence de tenir compte de la composante culturelle dans la pratique professionnelle semble se dégager des écrits. Cette considération culturelle implique, entre autres pratiques, une prise en compte des différences entre les cultures afin de favoriser une reconnaissance sensible et entière de la culture. Dans le cas présent, cela implique donc la reconnaissance des valeurs et des pratiques parentales de la famille issue des communautés noires.

Dans l'objectif de « faciliter » cette rencontre culturelle, certains auteurs suggèrent une manière d'appréhender la culture non pas comme étant une caractéristique figée et universelle, mais comme une caractéristique en mouvance et singulière à un individu (Audet, 2011, Camilleri, 1989). De plus, Camilleri (1989) propose de considérer la culture comme étant une caractéristique de la personne, parmi d'autres caractéristiques, plutôt que comme un attribut définissant la personne. Le défi réside alors dans une prise en compte adéquate, par le professionnel, de la composante culturelle afin de ne pas verser dans la généralisation, où les différences intraculturelles sont occultées (Bélanger-Sabourin, 2011; Rachédi, 2003). À cet égard, Star et Wallace (2011) soulignent l'importance du développement de la compétence interculturelle des professionnels afin de développer, entre autres compétences, une pratique sensible aux différences culturelles. Ici, il est proposé que cette sensibilité s'exprime par une reconnaissance juste de ces différences qu'elles soient inter ou intra culturelles.

Enfin, la pertinence de considérer la culture dans la pratique professionnelle repose aussi sur le levier d'intervention qu'elle représente. D'une part, la considération de la culture favorise une réponse adéquate aux besoins des familles (Sarmiento et Lavergne, 2017). D'autre part, elle permet d'identifier et de reconnaître des forces et des facteurs de protection de la famille, liés à la culture, qui se trouveraient occultés devant une non-reconnaissance des différences (Miller et Gaston, 2003). L'enjeu ici est donc que cette volonté d'aplanir les différences mène à une mauvaise évaluation clinique de la situation. Selon Ards et al. (2003), la non-reconnaissance des différences et le traitement uniforme de tous les enfants, c'est-à-dire sans égard à leur appartenance culturelle, peut contribuer à exacerber la disproportion des enfants issus des communautés noires au sein du système de protection de la jeunesse. Ceci peut s'expliquer par une incompréhension de certaines pratiques parentales différentielles considérées sans égard au contexte dans lequel elles s'inscrivent.

Une pratique interculturelle caractérisée par le malaise

Un troisième constat mis de l'avant par cette étude concerne la prudence, voire le malaise qui caractérise à la fois les propos et les pratiques des futurs psychoéducateurs en contexte interculturel. Selon certains participants, ce malaise est attribuable à la crainte que leur intervention soit reçue par la famille issue des communautés noires comme étant un jugement à leur endroit. À cet égard, les résultats témoignent de la sensibilité et de la complexité inhérente à la pratique professionnelle en contexte interculturel. Non seulement ce résultat propose une piste explicative à l'adoption d'une posture homogène faisant abstraction des différences culturelles telle que présentée ci-haut, mais il apparaît notoire pour la compréhension et le soutien du développement des pratiques professionnelles des futurs psychoéducateurs.

L'existence d'un malaise chez les professionnels dans le cadre de leur pratique professionnelle en contexte interculturel est soulevée par d'autres auteurs (Audet, 2011 ; Boudreau et al., 2008 ; Robichaud, 2017). Ainsi, et à l'instar de ces auteurs, il est proposé que le malaise des participants à reconnaître et à aborder certains enjeux culturels s'inscrit dans un cadre sociétal complexe ayant le racisme en filigrane. Le racisme renvoie, entre autres composantes, à « l'expérience de l'exclusion, de l'assujettissement, de la violence et de la

discrimination » et repose sur « la négation de l'égalité de leurs semblables en raison de leur race, de leur appartenance ethnique ou de leur nationalité » (Bales et al., 2003, p. 2). L'UNESCO (1978, article 2.1) précise également que le racisme « implique un rapport de domination et de supériorité d'un groupe sur un autre sur la base de préjugés raciaux ».

La conscience de l'historique de discrimination vécue par les communautés noires, mais aussi du caractère toujours actuel du racisme vécu par ces communautés pourrait expliquer en partie le malaise vécu par certains futurs psychoéducateurs. À cet égard, il serait erroné de croire que le racisme est chose du passé. Son expression se fait toujours sentir et emprunte parfois des formes insidieuses, en apparence acceptable sur les plans social et politique (Ledoyen, 1998). Ainsi, cette réalité rend sensible la pratique professionnelle de certains futurs psychoéducateurs, qui semblent chercher ardemment à ne pas reproduire un rapport de « domination » auprès des familles issues des communautés noires dans le cadre de leur pratique professionnelle. Cette volonté s'exprime aussi dans le malaise à aborder certains éléments avec ces familles par crainte d'être perçu, à tort, comme raciste. Comme le souligne Audet (2011, p. 453), une volonté d'adopter une posture « politiquement correcte [...] qui mise plus sur ce qui rassemble que ce qui différencie » est relevée chez certains professionnels dans le cadre de leurs pratiques professionnelles.

Paradoxalement, le discours des répondants se caractérise également par une mise en perspective de l'altérité, alors que des expressions telles que « ces personnes-là », « eux » sont parfois utilisées pour référer aux familles issues des communautés noires. Pour Jodelet (p. 26, 2005), l'altérité renvoie à « une propriété qui s'élabore au sein d'une relation sociale, et autour d'une différence ». Toujours selon Jodelet (2005, p. 26), ces différences peuvent être perçues comme une « source de malaise », ce qui peut également contribuer à expliquer l'hésitation de certains participants à exprimer leur opinion. Les résultats de cette étude mettent également de l'avant un double rapport à l'altérité entre les participants, futurs psychoéducateurs, et les familles issues des communautés noires rencontrées dans le cadre de leur pratique professionnelle. D'une part, ce rapport « nous » / « eux » s'appuie sur la perception du participant que deux cultures se rencontrent. D'autre part, il renvoie à une hiérarchisation des savoirs. À cet égard, le discours de certains répondants témoigne d'une conception selon laquelle leur savoir

(« nous ») est non seulement privilégié, mais est aussi le bon, par comparaison à celui des parents accompagnés dans le cadre de leur travail (« eux »). La cohabitation de divers savoirs est inévitable dans une relation d'aide; cependant, la manière de l'intégrer ou non dans l'intervention peut varier, allant d'approche paternaliste à une véritable approche de partenariat entre les familles et les professionnels, reposant sur la complémentarité et le partage des savoirs respectifs en vue d'atteindre un but commun (Gouvernement du Québec, 2018). Les résultats montrent qu'une hiérarchisation des savoirs peut orienter les pratiques du futur psychoéducateur en le menant à adopter un rôle d'expert qui connaît et enseigne les bonnes pratiques parentales et disciplinaires. Une telle orientation peut créer des rapports de pouvoir, rapports qui peuvent nuire à la pratique psychoéducative.

Des implications directes pour les familles peuvent découler de cette approche « gouvernée » par le malaise culturel du futur psychoéducateur, qui cherche à aplanir ou qui n'a pas conscience des rapports de pouvoir. En effet :

Pour les familles racisées, il est impossible d'ignorer l'existence du racisme et de l'écart des valeurs. [...] Ainsi il est de la responsabilité des professionnels de mettre ces enjeux sur la table et d'en discuter franchement avec les familles racisées. L'asymétrie de pouvoir et les rapports historiques de domination à l'égard des personnes migrantes rendent improbable le processus inverse. (Robichaud, 2017, p. 198)

Le malaise vécu par les futurs psychoéducateurs au moment d'aborder des éléments de culture peut conduire à une non-reconnaissance de la famille issue des communautés noires dans son entièreté. Pire, cette abstraction de la culture peut se rapporter à des enjeux inhérents à l'expression du racisme (Rouchon et al., 2009). Dès lors, le paradoxe apparaît : en voulant à tout prix s'inscrire en discontinuité avec le racisme, l'un peut tendre à s'y rapprocher. Bien que complexe, il apparaît donc essentiel que le futur psychoéducateur, au même titre que tout autre professionnel, prenne d'abord conscience des aprioris et malaises que peut lui faire vivre la pratique en contexte interculturel, afin qu'ultimement il puisse développer ses compétences professionnelles dans ces contextes.

Ainsi, pour que la culture ne devienne pas un vecteur d'éloignement, les futurs psychoéducateurs doivent développer leurs pratiques réflexives afin non seulement de prendre conscience de ce malaise, mais de ses raisons et de ses implications. Dans ce contexte, la première

étape de la pratique réflexive serait de prendre conscience de ses propres référents culturels (Gulfi, 2015). À cet égard, Larochelle-Audet et al. (2013, p. 78), remarquent le « manque de connaissance » de certains professionnels concernant « leurs propres référents culturels ». Cette approche favoriserait également la prise de conscience de ses aprioris et de ses propres biais culturels ou attitudes stéréotypées à l'égard de la culture ou de pratiques disciplinaires, étape qui apparaît essentielle au développement de compétences interculturelles (DeLoach et al., 2013 ; Pumariega et al., 2013 ; Saint-Jean, 2018).

Forces et limites de l'étude

Il convient à présent de mettre en contexte les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche en s'intéressant d'abord aux limites puis aux forces de celle-ci. À priori, si la tenue d'entrevues de groupes présente l'avantage de générer des discussions et des échanges riches entre les participants, elle comporte aussi certaines limites en ce qui a trait à l'analyse des résultats. En effet, le matériel discursif obtenu ne permet pas de dresser le portrait de chaque participant à partir duquel il aurait pu être possible de dégager une trajectoire directe entre les attitudes, les connaissances et ultimement les pratiques. Cette caractéristique représente une limite alors que seuls des constats d'ordre plus généraux peuvent être mis en exergue. Enfin, compte tenu de la sensibilité du sujet à l'étude, il ne faut pas écarter la possibilité que les participants aient été influencés par des enjeux de désirabilité sociale lors de la tenue des entrevues de groupe et que cela ait pu entraver leur transparence à certains moments de l'entrevue.

La seconde limite concerne les caractéristiques de l'échantillon à l'étude. Les contraintes inhérentes à la réalisation de ce mémoire n'ont pas permis d'atteindre la taille de l'échantillon et la diversité de répondants souhaités initialement. Ces deux caractéristiques influencent la « validité » de la recherche qualitative. La première caractéristique, la taille de l'échantillon, permet de tendre vers l'atteinte d'une saturation des données. Ce principe défini par Glaser et Strauss (1967) est atteint lorsque la collecte de données ne fournit plus de nouvelles informations. Il serait inexact de prétendre avoir atteint cette saturation dans le cadre de la présente recherche. Pour ce qui est de la diversité de l'échantillon, il convient de rappeler que

l'échantillon est composé de futurs psychoéducateurs, essentiellement de sexe féminin, tous étudiants à l'Université de Montréal. Une plus grande diversité au sein des répondants aurait pu permettre d'enrichir les résultats obtenus particulièrement en élargissant la focale sur la formation universitaire des participants et l'expérience professionnelle de ceux-ci. Morse (1995) défend l'importance de la variété des données en recherche qualitative afin de rendre compte de la richesse du contenu à l'étude.

Considérant les limites évoquées, il convient à présent d'apporter des précisions concernant la généralisation des résultats. En effet, et de façon cohérente avec la prémisse de la recherche qualitative, les résultats obtenus n'invitent pas à être généralisés, mais bien à enrichir la compréhension de la population à l'étude. Toutefois, bien que souvent évoqué comme étant une limite importante à la recherche qualitative, il est ici proposé que la fécondité de ce type de recherche réside dans cette particularité et dans son caractère approfondi et nuancé. Ainsi, cette recherche qualitative cherche à rendre compte de la richesse et de la complexité de l'objet à l'étude en s'y intéressant en profondeur. L'analyse thématique s'est révélée une approche particulièrement enrichissante pour s'intéresser aux représentations et aux pratiques des futurs psychoéducateurs. Cette recherche aspire donc humblement à étoffer et enrichir les connaissances concernant le sujet à l'étude, mais les résultats doivent être considérés avec prudence.

Par ailleurs, la démarche déployée afin d'augmenter la crédibilité et la validité des résultats représente une force méthodologique de cette recherche. Cette démarche s'appuie sur la mise en œuvre d'un processus réflexif tout au long de l'analyse des résultats. Cet exercice, réalisé en collaboration avec les directrices de recherche, a permis de poser un regard critique sur les résultats tout en respectant le caractère « subjectif » propre à l'analyse qualitative. En ce sens, cette analyse et l'appréhension de son contenu comportent nécessairement une part de subjectivité, de manière cohérente avec l'épistémologie constructiviste qui caractérise la recherche qualitative. Le travail de vérification, réalisé par les directrices de recherche à certains moments critiques du processus d'analyse, a toutefois permis d'assurer et d'accentuer la validité des résultats obtenus considérant que ceux-ci ont été questionnés et nuancés.

Enfin, cette recherche apporte une contribution théorique et conceptuelle qui enrichit la compréhension de la pratique professionnelle en contexte de punition corporelle et en contexte interculturel. Comme établi préalablement, cette recherche a permis de réitérer la pertinence de la théorie des représentations sociales pour s'intéresser à l'objet d'étude, en plus d'approfondir la compréhension de ces représentations à l'égard de l'usage de la punition corporelle en s'intéressant à une population n'ayant pas encore fait l'objet d'études, soit les futurs psychoéducateurs.

Implications pour la recherche et la pratique

Il est à présent proposé d'ouvrir la discussion sur les implications pour la recherche et la pratique qui découlent de cette étude. Les résultats ont, entre autres contributions, mis en exergue l'ambiguïté relative à l'usage du qualificatif « raisonnable » pour distinguer légalement la punition corporelle de l'abus physique. À cela s'ajoute le malaise nommé par les futurs psychoéducateurs à considérer comme « raisonnable » l'emploi de la force physique pour discipliner un enfant. Dès lors, il apparaît nécessaire de se questionner sur l'emploi et la portée du mot « raisonnable » pour qualifier et permettre le recours à la punition corporelle comme pratique disciplinaire auprès des enfants. Une réflexion en deux temps est, à cet égard, suggérée. Elle concerne, d'une part, la nécessité de plus amples recherches sur les retombées associées à une telle législation et sa pertinence. À cet effet, la punition corporelle est une pratique interdite dans plusieurs pays autres que le Canada (duRivage et al., 2015). D'autre part, la réflexion concerne les implications pour la pratique professionnelle associées à l'existence d'une telle balise. À la lumière des résultats, il est soutenu que l'usage du terme « raisonnable » a des répercussions directes sur la pratique en ajoutant à la subjectivité du jugement clinique des professionnels, dont les futurs psychoéducateurs. Il apparaît qu'une appréciation différentielle peut être portée sur une même situation dépendamment du professionnel alors que tous n'ont pas la même conception de ce qu'est une pratique disciplinaire « raisonnable ». Cette caractéristique ajoute donc au caractère subjectif du jugement clinique et influence ultimement l'orientation des pratiques. Par exemple, selon Lavergne et al. (2014), cette part de subjectivité pourrait contribuer à l'émission de signalements faits de manière précipitée.

Par ailleurs, les résultats de cette étude soulignent la nécessité d'enrichir la formation universitaire en psychoéducation pour y inclure davantage la composante interculturelle. Cette recommandation s'appuie sur les propos des participants qui reconnaissent explicitement un besoin en ce sens et est accentuée par le portrait social qui tend à se diversifier culturellement. Il est attendu qu'une formation universitaire mettant davantage l'accent sur la pratique en contexte interculturel permettrait aux professionnels d'être plus outillés et favoriserait une plus grande rigueur dans la pratique. En ce sens, une formation axée sur la pratique en contexte culturel permettrait aux futurs psychoéducateurs de développer leur compétence et leur sensibilité culturelle. Le développement de la compétence culturelle permettrait de répondre adéquatement, soit de manière efficace et respectueuse aux besoins des familles et de diminuer l'expression et la portée des biais culturels portés par les professionnels (Boyd, 2014).

Si ces compétences apparaissent comme étant essentielles, le concept de « sécurité culturelle » mériterait également d'être mis de l'avant tant dans le domaine de la recherche que de la pratique. Selon l'Organisation nationale de la santé autochtone (2008, p. 3), la sécurité culturelle « dépasse le concept de la sensibilité culturelle pour analyser les déséquilibres des pouvoirs, la discrimination institutionnelle, la colonisation et les relations coloniales appliquées aux soins de santé ». Bien que ce concept soit plus couramment utilisé dans les études s'intéressant aux Premières Nations, il semble pertinent de la considérer dans le présent contexte où il est question de pratique auprès des familles issues des communautés noires. Il mobilise, en ce sens, des enjeux déterminants comme les rapports de pouvoir et le racisme. Il en a été question, l'existence de ces enjeux, peut s'exprimer par une forme de sensibilité et de malaise dans la pratique des futurs psychoéducateurs. Le concept de « sécurité culturelle » met également l'accent sur le développement d'une pratique autoréflexive (Lavallee et al., 2009). Le développement de la sécurité culturelle pourrait donc permettre de répondre à plusieurs enjeux soulevés préalablement comme l'importance de la pratique réflexive.

Enfin, il est aussi proposé d'accroître les recherches portant spécifiquement sur l'intervention interculturelle afin d'assurer la pertinence et la justesse de la formation qui en découlera. En ce sens, si les concepts de compétence culturelle et de sensibilité culturelle d'études sont nécessaires afin d'accroître la « rigueur » et l'actualisation de ces concepts. Ainsi, à

l'instar de Pouliot et al. (2015, p. 1) il est soutenu que « les effets de la formation interculturelle étant plus souvent présumés que mesurés, il apparaît essentiel d'approfondir les connaissances dans ce domaine en soutenant l'élaboration de mesures et de critères qui prennent en considération l'appréciation que font les personnes issues des communautés ethnoculturelles du niveau de compétence interculturelle des intervenants ». sont de plus en plus mobilisés en termes de bonnes pratiques en intervention interculturelle, davantage

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée aux représentations des futurs psychoéducateurs concernant la punition corporelle et à leurs pratiques de soutien auprès des familles dont celles issues des communautés noires. Plus précisément, elle a cherché à mettre de l'avant et à comprendre leurs attitudes, leurs connaissances et leurs pratiques professionnelles dans de tels contextes. La poursuite de tels objectifs s'inscrivait au sein d'une réalité complexe, réalité qui a été mise en lumière grâce à une recension des écrits scientifiques présentée au premier chapitre. Ainsi, le phénomène de surreprésentation des enfants issues des communautés noires dans le système de protection de la jeunesse et ce principalement pour un motif d'abus physique a été présenté et contextualisé. La possible expression de biais culturels portés de manière singulière par les différents professionnels a, en ce sens, été explorée et approfondie. À la suite de quoi, les défis inhérents à l'identification de la punition corporelle et à sa distinction par rapport à l'abus physique ont été mis en exergue et la focale culturelle a été considérée de manière complémentaire. Par la suite, l'intérêt a été dirigé vers les pratiques des professionnels en contexte de parentalité, incluant les pratiques disciplinaires, dont le recours à la punition corporelle/abus physique. Enfin, la théorie des représentations sociales a servi d'ancrage à cette mise en contexte.

Cette recherche se distingue, entre autres, par la population à l'étude qui est composée de futurs psychoéducateurs et par l'intérêt qu'elle porte à ces derniers. Elle propose ainsi de s'intéresser non seulement aux représentations sociales et aux pratiques de ceux-ci, mais permet également d'adresser des enjeux liés à la formation reçue. Au total, 23 futurs psychoéducateurs de l'Université de Montréal ont pris part à cette étude. La collecte de données a pu être réalisée grâce à la tenue de cinq entrevues de groupe. Au cours de ces entrevues, la position générale des répondants à l'égard de la punition corporelle a d'abord été explorée. À la suite de quoi, la composante culturelle, c'est-à-dire l'usage de la punition corporelle chez les communautés noires, a été ajoutée. Enfin, les besoins des participants en vue de l'amélioration de leurs pratiques professionnelles et ce particulièrement en contexte culturel ont été discutés.

L'analyse thématique réalisée pour appréhender les résultats a permis de faire ressortir une organisation selon les fonctions des représentations sociales où des influences peuvent être établies entre ces fonctions. De plus, il apparaît que bien que les participants entretiennent une attitude défavorable à l'égard de l'utilisation de la punition corporelle, leur tolérance quant à son utilisation peut être nuancée, positivement ou négativement, selon différentes caractéristiques. L'appartenance de la famille aux communautés noires étant l'une d'elles. L'examen des connaissances des participants a aussi permis de faire ressortir des savoirs en ce qui concerne les meilleures pratiques parentales et les conséquences, pour l'enfant, associées à l'usage de la punition corporelle. Toutefois, un manque de connaissances en lien avec les différentes cultures a aussi été relevé. Enfin, l'analyse des résultats a permis de dégager différentes orientations pouvant être adoptées par le répondant dans le cadre de sa pratique professionnelle. Il en ressort que ces derniers tendent à privilégier des approches non contraignantes lorsqu'appelés à intervenir en contexte de punition corporelle auprès des familles issues des communautés noires.

Enfin, cette étude se conclut sur des réflexions concernant les implications pour la recherche et la pratique découlant des résultats obtenus. Non seulement apparaît-il pertinent d'accroître la formation permettant le développement de la compétence culturelle chez les futurs psychoéducateurs, mais de plus amples recherches sur ce concept semblent nécessaires. De plus, l'usage du terme « raisonnable » pour distinguer les gestes de nature punitive acceptés ou non semble accroître la subjectivité du processus d'évaluation en plus de s'inscrire en contradiction avec les valeurs des répondants.

Cette recherche souligne la complexité de l'intervention psychoéducative dans des situations familiales parfois très éloignées des représentations d'intervenants novices, au seuil de la profession. D'autres recherches permettront d'éclairer leurs pratiques, mais des stratégies doivent aussi être envisagées dès maintenant dans leurs milieux d'intervention pour les soutenir afin que les familles se sentent bien accompagnées par des intervenants qui, eux, se sentent légitimes et compétents.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4(2), 81-104.
- Abric, J.-C. (2005). La Recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*. (p.59-80). Hors collection.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaire de France.
- Ards, S., Myers, S., Malkis, A., Sugrue, E. et Zhou, L. (2003). Racial disproportionality in reported and substantiated child abuse and neglect: An examination of systematic bias. *Children and Youth Services Review*, 25(5/6), 375-392.
- Association des centres jeunesse du Québec. (1998). *Cadre de référence en matière de mauvais traitements physiques faits aux enfants*.
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *McGill Journal of Education*, 46(3), 443-458.
- Audétat, M. C., Laurin, S. et Sanche, G. (2011). Aborder le raisonnement clinique du point de vue pédagogique. *Pédagogie médicale*, 12(4), 223-229.
- Bales, K., Bharat, S., Boyle, K., Diène, D., Faudez, J., Gächter, A., January-Bardill, N., Pradhan-Malla, S., Reitz, J., Sorensen, B., Tomasevski, K., Torres Parodi, C. et Zerrougui, L. (2003, 20 février). *Les dimensions du racisme*. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme [HCDH] et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO].
<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/DimensionsRacismfr.pdf>
- Bélangier-Sabourin, C. (2011). *La punition corporelle comme pratique éducative parentale : représentations sociales d'intervenants sociaux et implications pour la pratique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4396>

- Benedek, T. (1959). Parenthood as a developmental phase: A contribution to the libido theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 389-417.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives*, 11, 40-50.
- Bluestone, C. (2005). Personal disciplinary history and views of physical punishment: Implications for training mandated reporters. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 14(4), 240-258.
- Boilard, A. (2016). *Représentations des pratiques parentales, de la maltraitance et de la protection de la jeunesse : une comparaison entre parents québécois et colombiens* [thèse de doctorat, Université Laval].
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27038/1/32140.pdf>
- Boudreau, J. A., Germain, A., Rea, A. et Sacco, M. (2008). *De l'émancipation à la conformité culturelle. Changements de paradigme dans l'action sociale dans les quartiers multiethniques défavorisés à Bruxelles (Belgique) et à Montréal (Québec)*. Centre Metropolis du Québec – Immigration et métropoles.
<https://bibliomontreal.uqam.ca/bibliographie/notice/XU82E9KF>
- Boyd, R. (2014). African American disproportionality and disparity in child welfare: Toward a comprehensive conceptual framework. *Children and Youth Services Review*, 37, 15-27.
- Briggs, H. E. et McBeath, B. (2010). Infusing culture into practice: Developing and implementing evidence-based mental health services for African American foster youth. *Child Welfare*, 89(1), 31-60.
- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p.363-398). L'Harmattan.
- Causadias, J. M. (2013). A roadmap for the integration of culture into developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25, 1375-1398.

- Clément, M.-È. (2009). La violence physique envers les enfants. Dans M.-È. Clément et S. Dufour (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (p.15-30). Les Éditions CEC.
- Clément, M.-È., Bouchard, C., Jetté, M. et Laferrière, S. (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Clément, M.-È. et Chamberland, C. (2007). Physical violence and psychological aggression towards children: Five-year trends in practices and attitudes from two population surveys. *Child Abuse and Neglect*, 31(9), 1001-1011.
- Clément, M.-È., Chamberland, C., Côté, L., Dubeau, D. et Beauvais, B. (2005). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2004*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Clément, M.-È. et Dufour, S. (2019). Enquête sur les perceptions de la punition corporelle comme pratique parentale disciplinaire. *La pratique en mouvement*, 16, 32-35.
- Clément, M.-È., Gagné, M.-H. et Brunson, L. (2017). Analyse des sources professionnelles de soutien à la parentalité chez les mères d'enfants 0-8 ans. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 49(2), 112-121.
- Clément, M.-È., Julien, D., Lévesque, S. et Flores, J. (2019). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2018. Les attitudes parentales et les pratiques familiales. Résultats de la 4e édition de l'enquête*. Institut de la statistique du Québec.
- Cohen, A. B. (2009). Many forms of culture. *American psychologist*, 64(3), 194-204.
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Comité national de soutien à la parentalité. (2011). *Avis relatif à la définition de la parentalité et du soutien à la parentalité issu du comité national du 10 novembre 2011*. http://www.mediation-familiale.org/images/pdf/soutiens-parentalite/definition_parentalite_2011.pdf
- DeLoach, K. P., Dvorsky, M. et White-Johnson, R. L. (2013). Culturally competent engagement of african american youth and families in school mental health services. Dans C. S., Clauss-

- Ehlers, Z. N., Serpell et M. D, Weist (dir.), *Handbook of Culturally Responsive School Mental Health: Advancing research, training, practice, and policy* (p. 59-75). Springer.
- Dettlaff, A. J. et Rycraft, J. R. (2008). Deconstructing disproportionality: Views from multiple community stakeholders. *Child Welfare, 87*(2), 37-58.
- Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p.240-258). Presses Universitaires de France.
- Dufour, S. (2009). Les enjeux liés à l'étude de la violence en milieu familial. Dans M.-È. Clément et S. Dufour (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (p. 1-13). Les Éditions CEC.
- duRivage, N., Keyes, K., Leray, E., Pez, O., Bitfoi, A., Koç, C., Goelitz, D., Kuijpers, R., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Fermanian, C. et Kovess-Masfety, V. (2015). Parental use of corporal punishment in Europe: Intersection between public health and policy. *PLoS ONE, 10*(2).
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, 6*(3), 273-302.
- Durrant, J. E., Fallon, B., Lefebvre, R. et Allan, K. (2017). Defining reasonable force: Does it advance child protection?. *Child Abuse & Neglect, 71*, 32-43.
- Éditeur officiel du Québec. (2019, 12 juin). *Décret 534-2019 : Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Decrets/Decret_534-2019_.pdf
- Éditeur officiel du Québec. (2020, 1^{er} juin). *Loi sur la protection de la jeunesse*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/P-34.1.pdf>
- Eid, P. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et conséquences*. Commission des droits de la personne

et des droits de la jeunesse du Québec.
https://www.cdpedj.qc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf

- Faherty, A. N. (2020). *Stepping Outside of "The Box:" Everyday Parenting Practices as Cultural Practices in Emerging Adulthood* [Thèse de Doctorat, Université Clark].
- Fiske, A. P. (2002). Using individualism and collectivism to compare cultures. A critique of the validity and measurement of the constructs: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128(1), 78-88.
- Fluke, J., Jones-Harden, B., Jenkins, M. et Ruehrdanz, A. (2011). *Research synthesis on child welfare disproportionality and disparities*. American Humane Association and Alliance for Racial Equity in Child Welfare.
- Foster, S. L., Cunningham, P. B., Warner, S. E., McCoy, D. M., Barr, T. S. et Henggeler, S. W. (2009). Therapist behavior as a predictor of Black and White caregiver responsiveness in multisystemic therapy. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 626-635.
- Fréchette, S. et Romano, E. (2015). Change in corporal punishment over time in a representative sample of Canadian parents. *Journal of Family Psychology*, 29(4), 507-517.
- Gaymard, S. et Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales : une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(2), 43-69.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions sciences et culture.
- Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P. et Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal links between spanking and children's externalizing behaviors in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. *Child development*, 83(3), 838-843.
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D. et MacMillan, H. L. (2009). Recognising and responding to child maltreatment. *The lancet*, 373(9658), 167-180.

- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gouvernement du Canada. (2020). *Les communautés historiques noires du Canada*.
<https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mois-histoire-des-noirs/communautes-historiques-noires.html>
- Gouvernement 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.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-002061/>
- Gregg, J. et Saha, S. (2006). Losing culture on the way to competence: the use and misuse of culture in medical education. *Academic Medicine*, 81(6), 542–547.
- Gulfi, A. (2015). La gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien. *Alterstice*, 5(2), 109-122.
- Hassan, G. et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- Hélie, S., Collin-Vézina, D., Trocmé, N., Turcotte, D. et Girouard, N. (2017). *Étude d'incidence québécoise sur les signalements évalués en protection de la jeunesse en 2014 (ÉIQ-2014)*.
http://centrejeunessedemontreal.qc.ca/recherche/PDF/Publications/Rapport/RapportFinal_EIQ2014.pdf
- Hill, R. B. (2006). *Synthesis of research on disproportionality in child welfare: An update*. Cassey-CSSP Alliances for Racial Equity in the Child Welfare System.
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A. et Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: A systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3).
- Houzelle, N. et Rebillon, M. (2013). *Promouvoir la santé dès la petite enfance : Accompagner la parentalité*. Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes).
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France.

- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p.45-78). Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2005). *Formes et figures de l'altérité*. J.-M. Tremblay.
- Joyal, R. et Chatillon, C. (1994). La Loi québécoise de protection de l'enfance de 1944 : genèse et avortement d'une réforme. *Histoire sociale*, 27(53), 33-63.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lambooy, B. (2009). Soutenir la parentalité : pourquoi et comment?. *Devenir*, 21(1), 31-60.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*.
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical child and family psychology review*, 3(4), 199-221.
- Lavallee, B., Neville, A., Anderson, M., Shore, B. et Diffey, L. (2009). *First Nations, Inuit, Métis health core competencies: A curriculum framework for undergraduate medical education*. The association of the Faculties of Medicine Canada.
- 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.
- 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).

- 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., Trocmée, N. et Larrivée, M.-C. (2008). Visible minority, aboriginal and caucasian children investigated by Canadian protective services. *Child Welfare, 87*(2), 59-76.
- Lavoie-Taylor, G. (2017). *Liens entre les représentations sociales des professionnels concernant les familles noires et leur décision de signaler un enfant noir à la Direction de la protection de la jeunesse* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/20321>
- Lebraty, J. F. et Pastorelli-Negre, I. (2016). Biais cognitifs : quel statut dans la prise de décision assistée?. *Systèmes d'Information et Management, 9*(3), 4.
- LeBrun, A., Hassan, G., Boivin, M., Fraser, S. L., Dufour, S. et Lavergne, C. (2015). Review of child maltreatment in immigrant and refugee families. *Revue canadienne de santé publique, 106*(7), eS45-eS57.
- Ledoyen, A. (1998). *Le racisme. Des définitions aux solutions : un même paradoxe*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpcj.qc.ca/publications/racisme.PDF>
- Mannoni, P. (2012). Historique des travaux. Dans P. Mannoni (dir.), *Les représentations sociales* (p. 40-52). Presses Universitaires de France.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M. C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. G. Morin.
- Miller, O. A. et Gaston, R. J. (2003). A model of culture-centered child welfare practice. *Child Welfare, 82*(2), 235-250.
- Morneau, N. (1999). Réflexions sur l'intervention en maltraitance auprès des groupes culturels minoritaires. *Revue canadienne de service social, 16*(2), 219-231.

- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147–149.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change* (vol. 10). Academic Press.
- Nadeau, J.-F. (2020, 11 janvier). Le taux de signalement des enfants noirs à la DPJ choque Régine Laurent. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/570630/une-loi-d-instrumentalisation-raciste-affirme-regine-laurent>
- Nadeau, M. A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. Presses Université Laval.
- National Aboriginal Health Organization. (2008). *Cultural competency and safety: A guide for health care administrators, providers and educators*. <http://www.multiculturalmentalhealth.ca/wp-content/uploads/2013/10/culturalCompetency1.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Pouliot, S., Pelchat, Y. et Gagnon, S. (2015). *La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux : constats et pistes d'action : rapport*. Institut national de santé publique du Québec.
- Pumariega, A. J., Rothe, E., Mian, A., Carlisle, L., Toppelberg, C., Harris, T., Gogineni, R. R. et Smith, J. (2013). Practice parameter for cultural competence in child and adolescent psychiatric practice. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(10), 1101-1115.
- Rachédi, L. (2004). Intervenir avec des familles immigrantes en région. *Bulletin de l'ARIC*, 40, 45-51.
- Robichaud, M. J. (2018). *L'évaluation en contexte interculturel : les processus de prise de décision des professionnelles des services de la protection de la jeunesse* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/20631>

- Rouchon, J. F., Reyre, A., Taïeb, O. et Moro, M. R. (2009). L'utilisation de la notion de contre-transfert culturel en clinique. *L'Autre*, 10(1), 80-89.
- Saint-Jean, G. (2018). L'alliance thérapeutique avec les adolescents de minorités ethnoculturelles en services de protection de la jeunesse [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/22575>
- 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 la trajectoire de service. *Défi Jeunesse*, XXIII(2), 8-19.
- Tourigny, M. et Bouchard, C. (1994). The incidence and characteristics of reported child abuse: An intercultural comparison. *Child Abuse and Neglect*, 18(10), 797-808.
- Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245-269.
- Wells, S. J., Merritt, L. M. et Briggs, H. E. (2009). Bias, racism and evidence-based practice: The case for more focused development of the child welfare evidence base. *Children and Youth Services Review*, 31(11), 1160-1171.

Annexe 1 – Protocole d’entrevue

La recherche à laquelle vous participez aujourd’hui s’appuie sur les résultats d’une enquête de Clément et collaborateurs réalisée en 2017 auprès de professionnels du domaine de la santé, de l’éducation et des services sociaux qui s’est intéressée à leurs représentations sociales ainsi qu’à leurs pratiques de soutien et de signalement en contexte de pratiques parentales disciplinaires. Certains faits saillants méritent approfondissement, ce que vise à faire la présente étude. Plus précisément on s’intéresse à votre posture, soit celle des futurs psychoéducateurs, concernant l’utilisation de la punition corporelle chez les familles issues des communautés noires.

Il est important que vous sachiez qu’il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. On cherche à mieux comprendre votre réalité et pour y parvenir toutes vos réponses peuvent être pertinentes. N’hésitez donc pas à partager votre point de vue même si celui-ci semble différer de ceux partagés par vos collègues. Il est possible que vous n’ayez pas vécu encore des situations dont nous parlerons. Nous vous demandons alors de répondre en fonction de la manière dont vous pensez que vous agiriez dans un tel contexte.

Finalement, nous sommes conscientes qu’il s’agit d’un sujet sensible, nous vous remercions donc à l’avance de votre respect, de votre ouverture et de la confidentialité de tout ce qui sera partagé au cours de cette entrevue. De plus, nous serons disponibles à la fin de l’entrevue si certains d’entre vous souhaitent discuter en privé avec nous d’inconforts vécus durant l’entrevue ou de tout autre aspect relatif à la recherche.

À partir de maintenant, l’entrevue durera environ une heure trente minutes (1h30). Avez-vous des questions avant de débiter?

1. Cette première série de questions concerne votre position générale face à l'utilisation de la punition corporelle comme méthode utilisée par les parents pour discipliner leurs enfants.

1.1 Parmi les 1 824 professionnels répondants à l'enquête de Clément et collaborateurs, 387 étaient des psychoéducateurs membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec œuvrant au moins 20% du temps auprès d'enfants ou de leurs parents.

La presque totalité des psychoéducateurs répondants mentionne désapprouver l'usage de la punition corporelle comme pratique disciplinaire envers les enfants.

1.1.1 Comment vous positionnez-vous par rapport à ce sujet?

1.2 Parlez-moi des facteurs qui pourraient nuancer votre position.

Relance : par exemple, âge de l'enfant, fréquence...

1.3 Dans quel contexte croyez-vous que les parents ont recours à la punition corporelle?

1.4 Parmi ces contextes, lesquels vous semblent plus tolérables? Plus condamnables?

1.5 L'enquête révèle également que certains psychoéducateurs évitent d'aborder les situations de punition corporelle avec les parents, car ils jugent souvent qu'il n'est pas de leur mandat de le faire.

1.5.1 Qu'en pensez-vous? Qu'en est-il pour vous?

Relance : Parlez-moi de contextes de travail où le psychoéducateur doit aborder les situations de punition corporelle et d'autres où il n'est pas placé pour aborder ces situations.

1.5.2 Comment réagissez-vous lorsque vous faites face à des situations de punition corporelle dans votre pratique? [Rappeler que si le répondant n'a pas vécu de telles situations, il répond selon la manière dont il croit qu'il réagirait]

1.6 L'enquête de Clément et collaborateurs révèle également que pour 1 psychoéducateur sur 2, la distinction entre une punition corporelle raisonnable et déraisonnable n'est pas claire. Cette distinction est plus claire pour ceux qui travaillent en Centre Jeunesse (75%).

1.6.1 Qu'en est-il dans votre pratique? Comment distinguez-vous les signes de punition corporelle de ceux d'abus physique?

2. Dans cette deuxième série de questions, j'aimerais aborder avec vous l'utilisation de la punition corporelle chez les familles issues des communautés noires

2.1 Voici une vignette tirée de l'étude :

« Dans le cadre de votre travail, un enfant noir vous confie qu'il a peur d'être frappé à nouveau par son père à cause d'une mauvaise note à l'école. »

2.1.1 Qu'en pensez-vous?

2.1.2 Qu'elle est votre réaction?

2.1.3 Comment seriez-vous intervenu?

2.1.4 Parlez-moi d'exemples similaires rencontrés dans votre pratique.

2.2 Parlez-moi des pratiques parentales des parents issus des communautés noires.

Relance : Quelles sont, selon vous, les distinctions entre les méthodes disciplinaires des parents issus des communautés noires comparativement aux autres parents non issus des communautés noires?

2.3 Certains disent que les parents issus des communautés noires utilisent plus fréquemment la punition corporelle comparativement aux autres parents. D'autres ne partagent pas ce point de vue.

2.3.1 Comment cette affirmation se reflète-t-elle, ou non, dans votre pratique?

2.3.2 (*Si les répondants ne soutiennent pas l'affirmation*) Comment expliquez-vous que certaines personnes soutiennent cette affirmation?

2.3.3 Qu'elles sont les implications d'une telle affirmation?

Relance : Pour les intervenants, les familles concernées, ...

2.4 Un débat social existe à savoir s'il faut intervenir auprès de tous les parents de la même manière, c'est-à-dire sans égard à l'appartenance culturelle, ou s'il faut au contraire tenir compte de certaines différences culturelles dans l'intervention. Qu'en pensez-vous?

2.5 Parlez-moi de votre pratique auprès de familles issues des communautés noires :

2.5.1 Quels sont les défis rencontrés? Ou quels défis anticipez-vous si vous aviez à travailler auprès de ces familles?

2.5.2 Quels sont ou seraient les éléments facilitateurs selon vous?

3. Cette dernière série de questions s'intéresse à vos besoins pour l'amélioration de vos pratiques professionnelles

3.1 Selon l'enquête de Clément et collaborateurs, près de la moitié des psychoéducateurs sondés ne se sentent pas suffisamment formés pour répondre aux questions des parents issus de groupes culturels minoritaires, ce qui inclut les communautés noires, au sujet de leurs pratiques disciplinaires.

3.3.1 Qu'en est-il pour vous?

3.3.2 Parlez-moi de la formation que vous avez reçue concernant la pratique en contexte culturel?

3.3.3 D'où proviennent vos connaissances concernant les pratiques disciplinaires chez les familles issues des communautés noires?

3.2 À la lumière de la discussion d'aujourd'hui, qu'est-ce qui vous aiderait dans votre pratique professionnelle en contexte présumé de punition corporelle chez les familles issues des communautés noires?

3.2.1 Dans votre formation universitaire

3.2.2 Dans votre milieu professionnel

4. Fermeture de l'entrevue

Nous arrivons à la fin de l'entrevue. Avant de terminer, je voudrais prendre un instant pour vous rappeler que l'entrevue visait à mieux comprendre certains faits saillants relevés dans l'enquête de Clément et collaborateurs concernant la pratique des psychoéducateurs en contexte présumé de punition corporelle chez les familles issues des communautés noires. Plus précisément, nous nous sommes intéressés à votre point de vue, vos connaissances, votre pratique professionnelle et vos besoins de développement professionnel.

4.1 Qu'aimeriez-vous ajouter sur ces sujets pour enrichir notre compréhension de votre réalité?

4.2 Relevez-vous des dimensions qui ont été oubliées et qui vous semblent importantes de discuter?

Je vous rappelle que les propos échangés aujourd'hui sont confidentiels. Je vous invite maintenant à répondre à quelques questions sociodémographiques. Merci de votre participation, c'est très apprécié.

Annexe 2 – Fiche socio-démographique

Section 1 : Caractéristiques personnelles

1. Êtes-vous :

Un homme

Une femme

Autre : _____

2. Quel âge avez-vous ? _____

3. À quel groupe culturel appartenez-vous (*Exemples : blanc, africain, latino-américain, ...*) ?

4. Quel est votre pays de naissance ? _____

5. Vivez-vous avec des enfants de moins de 18 ans au moins la moitié du temps (vos propres enfants ou ceux d'un-e partenaire) ?

Oui

Non

Section 2 : Caractéristiques professionnelles

6. À quelle université avez-vous effectué votre baccalauréat ? _____

7. Je confirme que mon baccalauréat est en psychoéducation :

8. À quelle université effectuez-vous votre maîtrise ? _____

9. Êtes-vous membre de l'OPPQ ? _____

10. Combien d'années et de mois d'expériences (travail, stage, bénévolat) en intervention psychosociale avez-vous ?

_____ an(s) _____ mois, dont _____ an(s) et _____ mois
auprès d'enfants et/ou de familles.

11. Quel est votre principal milieu de travail (*Exemples : CISSS/CIUSS, école primaire, organisme communautaire, ...*) ? _____

12. Avez-vous déjà travaillé dans le milieu de la protection de la jeunesse au Québec ?

Oui

Non

13. Comment qualifieriez-vous votre degré de familiarité auprès de familles issues des communautés noires ?

Peu familier

Assez familier

Très familier

Annexe 3 – Arborescence thématique

