

CONTRIBUTION DE LA CARTOGRAPHIE DE CONCEPTS À LA MODÉLISATION DES INTERVENTIONS EN SITUATION DE CRISE EN PROTECTION DE LA JEUNESSE

Christian Dagenais

Camil Bouchard

Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants (GRAVE)
Université du Québec à Montréal, Département de psychologie
Montréal, Québec

Résumé: Cet article porte sur la démarche et les résultats d'une opération de cartographie de concepts telle qu'utilisée afin d'identifier les principales dimensions qui caractérisent l'intervention en situation de crise dans un contexte de protection de la jeunesse. Cette opération constitue le premier volet d'une étude plus vaste visant la construction des modèles d'intervention auxquels se réfèrent implicitement des intervenant-e-s d'un centre de protection de l'enfance et de la jeunesse dans leurs pratiques. La procédure allie animation de groupe et analyses statistiques multivariées afin de regrouper en catégories les idées exprimées par les participant-e-s, de leur attribuer un poids relatif et de présenter les résultats sous forme graphique. Globalement, l'opération met en évidence quatre dimensions qui enrichissent la grille d'analyse des données tirées d'entretiens individuels réalisés dans un second volet de la recherche.

Abstract: This article examines the contribution of concept mapping methodology to the first phase of a study to identify the model(s) implicitly used by staff members of a youth protection agency in crisis situations. Mapping is based on multivariate statistical analyses in which statements produced during a brainstorming session are grouped in weighted clusters. The results are a visual representation of the practitioners' conception of intervention in the context of a crisis. The resulting map shows four particular dimensions of the phenomenon under study integrated in a conceptual framework to analyze content from individual interviews with other staff members.

Corresponding author: Dr. Christian Dagenais, Directeur de l'évaluation, CLIPP, CP 6128, succ. Centre-ville, Montréal, QC H3C 3J7;
<christian.dagenais@umontreal.ca>

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

■ Cet article porte sur l'utilisation d'une technique de cartographie de concepts, *concept mapping* (Trochim, 1989a, 1989b; Trochim, Cook, & Setze, 1994), lors de la première étape d'une étude plus vaste visant à mettre au jour les modèles auxquels se réfèrent implicitement les intervenant-e-s d'un centre de protection de l'enfance et de la jeunesse dans leurs interventions auprès de familles en situation de crise. L'idée de procéder à une telle étude émane d'un groupe d'intervenant-e-s et de gestionnaires du Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse de Lanaudière (CPEJL) au Québec. Ce groupe a été mandaté, à titre de comité consultatif du projet, de suivre l'évolution de la recherche. Celui-ci exprimait le souhait d'explorer, de concert avec les chercheurs, l'univers conceptuel de ses pratiques en situation de crise dans le contexte de la protection de la jeunesse. Il opta pour une approche de recherche action participative, approche qui favorise l'implication des participant-e-s à toutes les étapes du processus de recherche (Reason, 1994; Société royale du Canada, 1995; Stringer, 1996).

L'opération décrite dans cet article poursuit deux objectifs. D'une part, elle vise à mettre au jour les principales dimensions des modèles auxquels les intervenant-e-s se réfèrent implicitement lorsque l'on évoque le concept d'intervention de crise en contexte de protection de la jeunesse. D'autre part, ces dimensions seront intégrées au cadre conceptuel qui guidera les analyses des informations livrées dans le second volet de la recherche dans lequel une trentaine d'intervenant-e-s seront invités à participer à un entretien individuel en profondeur portant sur leurs pratiques en situation de crise.

Examen de la littérature spécialisée

Notre examen de la littérature montre que l'intervention de crise peut viser une vaste gamme d'objectifs et prendre plusieurs formes (Auerbach & Stolberg, 1986; Sugarman & Masheter, 1985; Umana, Gross & McConville, 1980). La plupart des modèles s'inspirent de la définition de la crise de Caplan (1964) qui suppose qu'une personne en crise vit une période de turbulence qui se résorberait après une période d'environ six semaines. Au plus fort de cette période, la personne en crise serait plus encline à recevoir une aide extérieure, car elle aurait épuisé ses ressources pour faire face à la situation (Aguilera, 1990; Du Ranquet, 1991; Golan, 1969; Manning-Kendrick, 1991; Roberts, 1990, 1991). Selon cette conception, la crise consti-

tuerait donc un moment privilégié pour apporter un changement (Pittman, 1986; Slive & McConkey-Radetzki, 1989).

Cependant, dans le contexte de la protection de la jeunesse, les programmes les plus étudiés et les plus largement disséminés s'adressent à des familles dont la crise se définit essentiellement par le risque d'un placement que l'intervention vise précisément à écarter (Dagenais, Bégin, & Fortin, 1999; Dagenais & Bouchard, 1993, 1996; Kinney, Haapala, & Booth, 1991; Nelson, Landsman, & Dentelbaum, 1990). Dans la plupart de ces programmes, seules les familles qui acceptent volontairement l'aide offerte peuvent être admises. Or, dans un contexte de protection de la jeunesse, quand la sécurité d'un enfant se trouve menacée, les parents sont signalés et une intervention d'autorité s'impose, l'ouverture des parents à accepter l'aide risque, dans une grande partie des cas, d'être moins probable. Dans ces situations, le placement s'avère souvent indispensable, ce qui rend inappropriée la référence à la plupart des modèles d'intervention de crise. En somme, la littérature sur le sujet nous informe peu sur les éléments qui valideraient la proposition que les interventions faites dans un tel contexte constitueraient des interventions de crise telles qu'elles sont décrites dans un contexte d'adhésion volontaire.

Objectifs de l'opération de cartographie de concepts

Les réunions préparatoires à cette recherche action participative ont, de fait, mis en évidence la difficulté à retracer, dans la littérature spécialisée, les principales dimensions en jeu dans la pratique des intervenant-e-s et la confusion qu'elle entraîne autour de certains concepts, notamment en ce qui concerne la définition de la crise. Il est alors apparu judicieux de mettre à contribution une méthode, telle que la technique de cartographie de concepts, afin d'identifier ces dimensions. Cette opération servira, d'une part, à mettre au jour les principales dimensions du ou des modèles auxquels les intervenant-e-s se réfèrent implicitement et, d'autre part, à guider les analyses des informations livrées lors d'entretiens prévus dans le second volet de la recherche.

Description de la technique de cartographie de concepts

Depuis plus de 10 000 ans, l'humain explore le monde et tente de reproduire ses nouvelles connaissances de façon graphique. Une fois cartographiée, une région n'est plus jamais *terra incognita*

(Wandersee, 1990). Cependant, une fois fréquentée assidûment, cette même région peut nous devenir familière au point où ses composantes ou les détails qui la composent nous échappent. Il en est de même pour les *territoires conceptuels*. Plus nos connaissances augmentent dans un domaine, moins l'on est conscient des détails qui composent ce champ d'expertise, car beaucoup des gestes que l'on pose deviennent des automatismes (Fisher, 1990). Même si l'on semble percevoir les relations, il est rare que l'on nomme ou définisse ces liens à moins qu'une tâche demande de s'y attarder (Baars, 1988).

La technique de cartographie de concepts (Trochim, 1989a, 1989b) est spécialement conçue pour aider à identifier des composantes, des dimensions, des particularités d'une réalité donnée et à les mettre en relation (Caracelli, 1989; Daughtry & Kundel, 1993). Cette technique présente plusieurs avantages: (a) elle fournit des images ou des configurations qui représentent simultanément les principaux concepts, idées, phénomènes ou dimensions en jeu et leur importance relative (Fisher, 1990); (b) elle fait appel à la participation et à la cohérence des participant-e-s présents tout au long du processus (Daughtry & Kundel, 1993; Trochim, 1989a, 1989b); (c) elle utilise le vocabulaire des participant-e-s (Trochim, 1989a, 1989b); (d) elle stimule et encourage l'effort nécessaire à la compréhension, à l'organisation et à l'assimilation des différents concepts afin d'aboutir à la formation d'un jugement collectif (Caracelli, 1989; Fisher, 1990); (e) elle aide à minimiser les biais du chercheur (Rosenberg & Kim, 1975; Wiener, Wiley, Huelsman, & Hilgemann, 1994); (f) elle assure un poids équivalent aux points de vue de chaque participant-e dans les calculs statistiques (Linton, 1989), et (g) elle fournit une rétroaction rapide aux participant-e-s qui se trouvent ainsi activement impliqués dans le processus d'interprétation des données (Galvin, 1989).

Pour ces raisons, la cartographie de concepts représente une technique compatible avec l'approche de recherche action participative adoptée dans cette étude. Pour l'essentiel, cette approche repose sur l'implication des personnes concernées à toutes les étapes de l'étude et vise une appropriation du processus et des résultats par les participant-e-s (Fawcett, 1990; Patton, 1990; Société royale du Canada, 1995; Stringer, 1996; Tandon, Azelton, Kelly, & Strickland, 1998).

MÉTHODOLOGIE

Participant-e-s

Notre échantillon (Tableau 1) se compose de douze intervenant-e-s (sept femmes et cinq hommes) choisis selon deux critères liés (a) au *type de fonction* qu'ils occupent, soit l'évaluation et l'orientation des familles dont le signalement à la protection de la jeunesse a été retenu (Équipes 2 et 4), soit la prise en charge des familles orientées vers des services à plus long terme à la suite de l'évaluation (Équipes 3 et 5) et (b) au *type de problématique* à laquelle ils s'adressent, soit à des situations de troubles de comportement (Équipes 1, 2 et 3), soit d'abus physique ou de négligence (Équipes 4 et 5). Une équipe d'éducateur-trice-s en milieu familial (Équipe 1), récemment mandatée pour intervenir auprès des familles signalées pour troubles de comportement, fait également partie de ce groupe.

La méthode employée pour le recrutement des participant-e-s consiste à choisir aléatoirement un-e intervenant-e sur trois dans chacune des équipes. Cette stratégie vise non pas à former un échantillon représentatif de l'ensemble des intervenant-e-s, mais plutôt à constituer un groupe susceptible de favoriser l'émergence des différentes réalités vécues au sein des cinq sous-groupes (Glaser, 1978; Morse, 1994; Posovac & Carey, 1992; Stake, 1994; Strauss, 1987). Les informations générées par ces personnes devraient idéalement couvrir de façon exhaustive tous les aspects de la pratique des intervenant-e-s.

Avant de procéder à la sélection des participant-e-s, le protocole de recherche a fait l'objet d'une présentation au comité de direction de

Tableau 1
Répartition des participant-e-s à la procédure de cartographie de concept
(n = 12) selon la fonction et la problématique

Problématique	Fonction		
	Éducateur-trice-s	Évaluation/orientation	Prise en charge
Troubles de comportement	Équipe 1 (n = 3)	Équipe 2 (n = 3)	Équipe 3 (n = 2)
Abus physique / négligence		Équipe 4 (n = 2)	Équipe 5 (n = 2)

l'établissement pour approbation. Puis, l'ensemble des intervenant-e-s du CPEJL a été invité à participer à une réunion d'information prévue dans chacun des deux points de services. Une bande vidéo décrivant les objectifs de la recherche, les méthodologies proposées et la nature de la contribution que chacun pourrait apporter a été présentée lors de ces réunions. Les personnes sélectionnées ont ensuite été invitées par téléphone à participer à la recherche. Le lieu et la date de la première rencontre ont été confirmés par le courrier. Lors de cette rencontre, tous les partenaires ont signé un formulaire de consentement éclairé.

PROCÉDURE ET RÉSULTATS

La technique de cartographie de concepts procède en six étapes. Celles-ci sont présentées au Tableau 2. L'Étape 1 consiste à formuler une question à laquelle les participant-e-s seront appelés à répondre lors de la première séance de groupe. Cette question est formulée, d'une part, de façon suffisamment générale pour favoriser l'émergence de tous les aspects de l'univers conceptuel des participant-e-s en matière d'intervention de crise et, d'autre part, de façon suffisamment précise pour se limiter à ce type d'intervention précis (Trochim, 1989a). Cette question a été prétestée auprès d'un groupe d'intervenant-e-s ($n = 7$) non impliqués dans ce volet de la recherche. Une fois sélectionnés, les participant-e-s ont été invités à réaliser les activités prévues dans le cadre de deux séances de groupe (Étape 2).

Tableau 2
Étapes de la procédure de cartographie de concepts

Étape	Description
1.	Formulation de la question
2.	Sélection des participant-e-s
3.	<i>Première séance de groupe</i>
3a.	Formulation des énoncés par remue-méninges
3b.	Cotation et classement des énoncés individuellement par les participant-e-s
4.	Entrée des données, analyses statistiques et construction préliminaire de la carte
5.	<i>Seconde séance de groupe</i>
5a.	Interprétation des résultats et choix des étiquettes conceptuelles
6.	Production de la carte finale

Première séance de groupe

La première séance de groupe sert à accomplir les tâches prévues aux Étapes 3 et 4 de la procédure. Les participant-e-s disposent d'abord d'environ deux heures pour générer verbalement une liste d'énoncés, formés d'un ou de quelques mots, lors d'une activité de remue-méninges (Étape 3a). Ces énoncés doivent apporter des réponses à la question suivante: Qu'est-ce qui caractérise l'intervention en situation de crise en protection de la jeunesse?

Tout au long de l'activité, l'animateur rappelle aux participant-e-s que l'ensemble des énoncés doit couvrir tous les aspects reliés à l'intervention, soit (a) les activités elles-mêmes, (b) le contexte organisationnel et (c) la famille. Les règles habituelles d'une séance de remue-méninges s'appliquent: l'animateur encourage les participant-e-s à formuler le plus d'énoncés possible sur la question et s'assure que tous ont l'occasion de s'exprimer (Linton, 1989; Trochim, Cook & Setze, 1994). Il précise qu'il n'est pas permis de discuter de la valeur ou de la pertinence des énoncés. On peut cependant poser des questions pour en clarifier le sens. L'animateur écrit les énoncés sur des tableaux noirs afin que les participant-e-s puissent s'inspirer des thèmes déjà abordés et s'assurer de couvrir tous les aspects. En cours de séance, une assistante de recherche se charge d'informatiser la liste des 98 énoncés dans l'ordre où ils sont produits. Les participant-e-s sont alors invités à prendre une pause au cours de laquelle les énoncés sont imprimés sous forme de liste ainsi que sur 12 ensembles de 98 fiches individuelles correspondant à chacun des énoncés.

Au retour, ce matériel est soumis à chacun des participant-e-s invités alors à travailler individuellement afin de réaliser les deux autres tâches prévues à l'Étape 3b de la procédure. On leur demande d'abord d'accorder un pointage à chacun des énoncés de la liste des 98 énoncés (sur une échelle de 1 à 5, où 5 représente le score correspondant à ce qui est le plus important). Puis, les participant-e-s, à partir cette fois des 98 fiches, doivent procéder à un tri, *sorting* (Rosenberg & Kim, 1975), consistant à associer les fiches de façon à former des regroupements où chacun représente à leurs yeux une idée, un phénomène ou un concept. Ils peuvent former autant de regroupements qu'ils le désirent, mais doivent éviter de placer un énoncé dans plus d'un regroupement.

Analyses statistiques

La construction de la carte repose sur une série d'analyses statistiques décrites en détail par Trochim (1989a, 1989b). Ces analyses

(Étape 4) procèdent de la façon suivante. Premièrement, les regroupements d'éléments formés par chacun des participant-e-s servent à construire une matrice qui indique le nombre de fois où chacun des éléments fut associé à chacun des autres. Cette matrice fournit donc de l'information sur la façon dont les participant-e-s regroupent les énoncés. La force d'association est déterminée par le nombre de fois où un énoncé a été combiné à un autre par les participants. C'est donc la classification initiale réalisée par les participant-e-s (Étape 3b) qui sert d'intrant à l'analyse. Conceptuellement, on pourrait dire que deux énoncés placés dans la même pile par tous les participant-e-s obtiendraient une corrélation parfaite et deux énoncés jamais regroupés, une corrélation de zéro.

Deuxièmement, les informations de la matrice sont soumises à une analyse statistique appelée échelonnage multidimensionnel (*multi-dimensional scaling*). Cette analyse permet d'utiliser l'espace en deux dimensions d'un graphique afin de situer chacun des énoncés par rapport à l'ensemble des autres d'une façon qui représente la distance corrélationnelle entre eux (Fitzgerald & Hubert, 1987; Kruskal & Wish, 1978). Comme le soutiennent Kruskal et Wish (1978), bien que l'échelonnage multidimensionnel permette des solutions à deux, trois ou quatre dimensions, il s'avère beaucoup plus commode d'interpréter les résultats lorsque le nuage de points est présenté sur un espace à seulement deux dimensions, particulièrement lorsque ces résultats servent ensuite à former des regroupements. Les énoncés les plus fortement associés se situent donc à proximité les uns des autres et les moins fortement associés aux deux extrémités de la carte. À titre d'exemple, sur la configuration de points obtenue à la suite de cette analyse, les Énoncés 3 (Déséquilibre dans la famille pouvant menacer la sécurité de l'enfant) et 15 (Violence, agressivité, menaces, intimidation) se trouvent très près l'un de l'autre (au haut, à droite de la carte); ils sont fortement associés, parce qu'ils font tous deux référence à la dimension *Caractéristiques des familles*. Par contre, l'Énoncé 65 (Nécessité d'appui organisationnel: au bas, à gauche) se retrouve quant à lui à l'autre extrémité de la carte; il n'est pas associé aux deux énoncés précédents parce qu'il fait référence à une autre dimension: *l'appui organisationnel* offert aux intervenant-e-s.

Troisièmement, l'analyse typologique hiérarchique (*hierarchical cluster analysis*) rassemble en grappes les éléments qui représentent des concepts similaires aux yeux des participant-e-s (Borgen & Barnett, 1987). La procédure permet de produire n'importe quel nombre de grappes, de 98 qui représenteraient chacun des concepts,

à un seul qui les regrouperait tous. L'analyse s'amorce en considérant les énoncés individuels comme 98 grappes et chacune des étapes subséquentes sert à déterminer à quel point un énoncé est suffisamment semblable pour être regroupé à un autre ou à un groupe d'autres.

Enfin, la quatrième étape de l'analyse consiste en une simple opération mathématique de calcul de la moyenne des scores attribués par les participant-e-s à chacun des items de chacune des grappes lors de la cotation réalisée au cours de la première séance de groupe. Cette moyenne détermine l'importance relative des grappes aux yeux des participant-e-s; elle est représentée graphiquement sous la forme de strates (épaisseur) des grappes.

Une seconde rencontre de groupe (Étape 5) est alors convoquée afin de finaliser la carte regroupant les perceptions de l'ensemble des participant-e-s.

Seconde séance de groupe

Le groupe de participant-e-s est à nouveau réuni afin d'établir un consensus quant au nombre optimal de catégories conceptuelles à retenir et quant à une dénomination adéquate pour chacune d'elles. Lors de cette séance, l'animateur a présenté aux participant-e-s une carte contenant 22 grappes, telle que fournie par défaut par le logiciel, ainsi qu'une liste des énoncés contenus dans chacun de ces regroupements. Ceux-ci devaient alors examiner le contenu des grappes et décider, par consensus, soit de regrouper ou de séparer celles-ci, en respectant le plus possible la disposition graphique des points sur la carte.

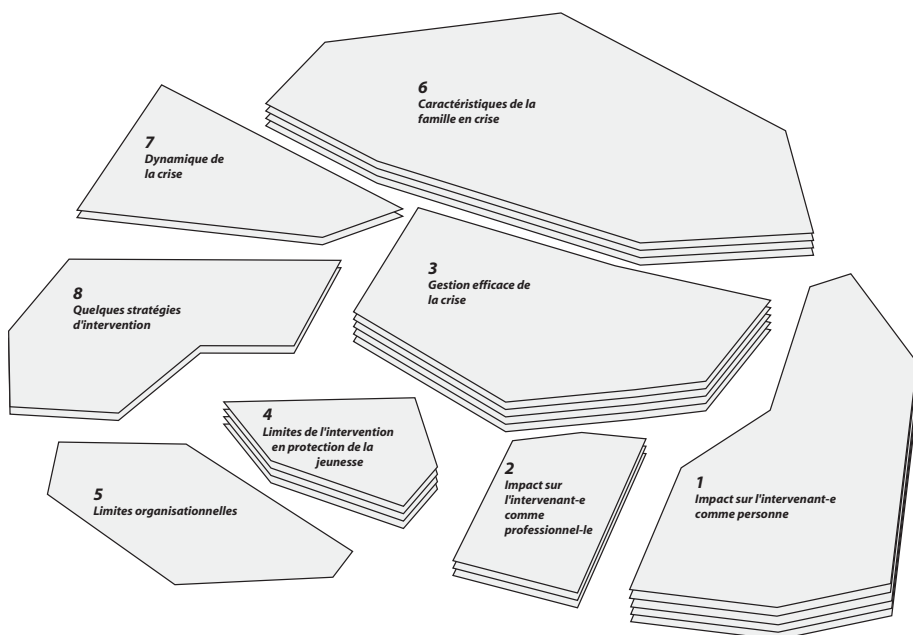
En plus de l'examen visuel du contenu des grappes et de leur importance relative, un indice statistique apporte des informations utiles à l'interprétation. Il s'agit d'un indice de dispersion (*bridging index*) qui s'étend sur une échelle de 0 à 1 et qui fournit de l'information sur la façon dont les énoncés sont associés. Par exemple, un énoncé associé à un autre par tous les participant-e-s présentera un indice de dispersion de zéro. *A contrario*, un énoncé placé dans une pile par la moitié des participant-e-s et dans une autre pile par l'autre moitié se retrouvera quant à lui à peu près à mi-chemin entre ces deux grappes, ce qui rend ambiguë l'interprétation de sa position graphique. Cette situation se reflétera par un indice de dispersion élevé. L'analyse des contenus des grappes se poursuit jusqu'à ce que

la carte finale soit, aux yeux des participant-e-s, représentative de l'intervention en situation de crise. Ceux-ci s'entendent ensuite sur une étiquette conceptuelle traduisant le sens général de chaque regroupement.

À la fin de l'exercice, neuf énoncés qui correspondaient mieux à l'étiquette conceptuelle apposée à une autre grappe ont été déplacés vers cette dernière. Les numéros correspondant à ces énoncés sont présentés en caractère gras dans le Tableau 3. Quatre énoncés ont été retranchés lors de cette dernière opération à cause de la confusion entourant leur signification.

La carte finale produite à l'Étape 6 (Figure 1) présente huit grappes, semblables à des îlots et dont le nombre de strates (épaisseur) correspond à la valeur moyenne accordée aux énoncés qui les composent. Les îlots comprenant les énoncés dont la valeur moyenne est la plus élevée aux yeux des participant-e-s sont donc formés de cinq strates (Grappes 1 et 3); celui dont la valeur moyenne est la

Figure 1
Carte conceptuelle finale



moins élevée présente une seule strate (Grappe 5). La superficie des grappes n'est représentative ni de leur importance, ni du nombre d'énoncés qui les compose. Rappelons que les grappes sont disposées sur la carte en fonction de leur relation (force d'association) avec l'ensemble des autres; le fait qu'une grappe se situe au haut, au bas, à droite ou à gauche de la carte n'a donc pas de signification particulière. La liste des énoncés formant chaque grappe est présentée au Tableau 3. Cette liste comporte également la cote d'importance moyenne attribuée à chacun des items et pour chacune des grappes.

Les huit grappes ou catégories conceptuelles correspondent chacune à une dimension de l'intervention en situation de crise au CPEJL. Les noms apposés à ces catégories sont les suivants: Grappe 1, Impact sur l'intervenant-e comme personne; Grappe 2, Impact sur l'intervenant-e comme professionnel-le; Grappe 3, Gestion efficace de la crise; Grappe 4, Limites de l'intervention en situation de crise en protection de la jeunesse; Grappe 5, Limites organisationnelles; Grappe 6, Caractéristiques de la famille en crise; Grappe 7, Dynamique de la crise; et Grappe 8, Quelques stratégies d'intervention.

Tableau 3
Liste des énoncés contenus dans chacune des huit grappes

Ce qui caractérise l'intervention en situation de crise en protection de la jeunesse	Cote d'importance
GRAPPE 1: Impact sur l'intervenant-e comme personne	
1. Génère un stress intense chez l'intervenant-e	4,17
42. Notion de crise proportionnelle au stress vécu par l'intervenant-e	3,08
86. Situation exigeante sur le plan émotionnel	4,42
56. Disponibilité de l'intervenant-e face à la crise	4,50
43. État d'âme de l'intervenant-e	3,08
88. Aspect répétitif des différentes crises: Vidant émotionnellement	4,08
82. Isolement de l'intervenant-e	3,67
87. Situation de crise: Impact sur la vie personnelle	3,83
93. Crise: Remise en question de l'intervenant-e	2,67
64. Imputabilité de l'intervenant-e	3,50
89. Effets déstabilisants des crises sur la planification	3,42
91. Crise a un impact sur l'organisation de la vie personnelle	2,92
69. Gestion des risques lourde de conséquences	3,67
20. Dénonciation versus support	3,33
41. Sentiment d'impuissance	3,50
COTE MOYENNE:	3,59

Tableau 3 (suite)**GRAPPE 2: Impact sur l'intervenant-e comme professionnel-le**

44.	Professionnalisme de l'intervenant-e	3,75
94.	Certaines situations peuvent provoquer une crise chez l'intervenant-e (dans famille ou organisation)	2,33
81.	Risque lié au fait de travailler en milieu ouvert (pour la sécurité de l'intervenante-e)	3,58
90.	Conséquences liées au non respect de certains engagements à cause de crises	3,00
58.	Difficulté à composer avec les différentes perceptions des divers acteurs vs décision	2,58
70.	Pressions sociales vs notion de protection	3,25
66.	Autonomie relative de l'intervenant-e	3,92
	COTE MOYENNE:	3,20

GRAPPE 3: Gestion efficace de la crise

2.	Urgence	3,58
67.	Distance à couvrir	2,58
79.	Crise provoquée par l'intervention	3,25
11.	Contrôle	3,36
37.	Intervention ponctuelle	3,42
49.	Durée de l'intervention	3,83
21.	Obligation d'intervenir	3,83
47.	Délai d'intervention	3,92
33.	Intervention judicieuse	3,92
57.	Gérer la crise	4,17
45.	Rapidité avec laquelle on doit décoder la situation	4,25
46.	Nécessité d'intervenir rapidement	4,00
59.	Cueillette des faits difficile	2,67
61.	Prise de décision rapide et sous tension	4,08
95.	Détecter rapidement ce qui ne va pas au-delà de la situation de crise	3,83
	COTE MOYENNE:	3,65

GRAPPE 4: Limites de l'intervention en situation de crise en PJ

13.	La crise est parmi les conditions les plus importantes pour l'intervention PJ	3,42
62.	Pression créée par le fait d'avoir à mobiliser les ressources du milieu dans un temps très court	3,75
96.	Mandat de contrôler le symptôme incompatible avec le changement	2,75
51.	Lourdeur créée par les attentes des signalants	2,83
50.	L'intervenant devient acteur dans la crise	3,45
80.	Difficulté à composer avec une multitude de problématiques	3,75
53.	Déresponsabilisation des signalants	2,83
74.	Lourdeur du système judiciaire	3,67
	COTE MOYENNE:	3,31

GRAPPE 5: Limites organisationnelles

72.	Non-reconnaissance de nos compétences et expertise par les partenaires	2,67
92.	La surcharge de travail chez l'intervenant-e génère des crises chez le client et son réseau	3,50
63.	Avoir à justifier les décisions qu'on prend face au système	2,83
84.	Pression des superviseurs face à productivité de l'intervenant-e	2,25
83.	Appui disponible mais pas toujours utilisé	2,75
60.	Système de communication différent et massif	3,08
85.	Manque d'outils de travail	3,00
65.	Nécessité de l'appui organisationnel	4,00
97.	Mandat clinique versus administratif	2,82

Tableau 3 (suite)

8. Pénurie de ressources	3,58
98. Lourdeur administrative peut provoquer ou entretenir une crise	2,83
COTE MOYENNE:	3,03

GRAPPE 6: Caractéristiques de la famille en crise

3. Déséquilibre dans famille pouvant menacer la sécurité de l'enfant	3,75
14. Souffrance du milieu	3,08
22. Non-reconnaissance du problème par le client	3,33
10. Isolement social	3,42
30. Frustration	3,83
27. Lutte de pouvoir	3,67
52. Déresponsabilisation des parents	3,92
15. Violence, agressivité, menaces, intimidation	4,42
29. Sentiment d'échec, d'incompétence, de culpabilité	3,50
23. Vulnérabilité de l'enfant en rapport avec son âge, son milieu familial	4,33
31. Danger physique chez les nourrissons	4,08
4. Parents en perte d'autorité	3,00
17. Comportement inadéquat	3,17
19. Drogue	3,08
18. Tentative de suicide	3,58
35. Famille reconstituée	2,42
6. Confrontation parent/enfant	3,50
9. Incapacité parentale	3,92
16. Incompréhension intra-familiale	3,17
75. Abus, trahison, harcèlement, situation de survie, rupture chez les clients	3,50
5. Crise d'adolescence	2,50
25. Colère	3,67
12. Rejet, abandon	3,33
77. Enfant bouc émissaire	3,08
78. Enfant symptôme	3,18
28. Accumulation	3,42
COTE MOYENNE:	3,46

GRAPPE 7: Dynamique de la crise

71. Notion de chronicité de la clientèle	2,75
26. Alliance	3,00
36. Crise cyclique	2,75
48. Intensité de la crise variable dans le temps	3,60
73. Appui de la famille proche à l'intervention	3,50
COTE MOYENNE:	3,12

GRAPPE 8: Quelques stratégies d'intervention

39. Placement	3,33
40. Arrêt d'agir	3,08
38. Crise: Moment de croissance	3,92
55. Prescrire la crise (intervenant-e)	2,83
32. Intervention policière	2,82
34. Intervention judiciaire	3,00
54. Prendre la décision d'attendre la prochaine crise pour que ça bouge	2,58
COTE MOYENNE:	3,08

Analyses complémentaires

Afin de mettre à l'épreuve la robustesse de la procédure, nous avons produit trois nouvelles cartes de huit grappes chacune. La première de celles-ci (carte globale) présente les résultats de l'analyse des opérations réalisées par l'ensemble des participant-e-s telle que produite par le logiciel avant les ajustements apportés lors de la seconde séance de groupe. Chacune des deux autres cartes est composée des données produites par la moitié des participant-e-s (procédure moitié-moitié par bloc).

Chacune des cartes présente plusieurs milliers d'associations possibles. Afin de vérifier si celles-ci mettaient en évidence des dimensions similaires, nous avons examiné le contenu des trois grappes les plus importantes de chacune de ces cartes. Pour la carte globale, les grappes les plus importantes se composent d'items évoquant (a) l'impact émotif de la crise sur l'intervenant-e (e.g., 1. Génère un stress intense, 93. Remise en question de l'intervenant-e, etc.), (b) les caractéristiques liées à l'urgence d'intervenir (e.g., 45. Rapidité avec laquelle on doit décoder la situation) et (c) les caractéristiques des familles aux prises avec la crise (e.g., 14. Souffrance, 10. Isolement social, 27. Lutte de pouvoir, etc.). À quelques nuances près, les cartes produites par les deux sous-groupes de participant-e-s se rapprochent de cette configuration. De fait, les deux grappes les plus importantes de ces deux cartes font référence aux mêmes concepts que l'on retrouve dans la carte globale. Ainsi, même si chacun de ces sous-groupes n'est formé que de six participant-e-s, donc seulement un ou deux intervenant-e-s par équipe, les analyses produisent des résultats comparables en ce qui concerne, du moins, les grappes les plus importantes.

DISCUSSION

Dimensions de l'intervention de crise mises au jour

L'examen du contenu des cartes produites met en évidence quatre dimensions de l'intervention de crise en protection de la jeunesse. Premièrement, le stress vécu par les intervenants semble constituer un élément central du concept de crise en contexte de protection. Cette tendance se manifeste dans les deux catégories les plus importantes de la carte, soit les Grappes 1 et 3. Dans la première, les énoncés évoquent les conséquences négatives de ces situations

sur l'intervenant-e lui-même (1. Génère un stress intense, 41. Sentiment d'impuissance, 82. Isolement, 88. Vidant émotivement, etc.), alors que dans la seconde, ils mettent en évidence l'urgence d'intervenir (47. Délai d'intervention très court, 61. Prise de décision rapide et sous tension, 95. Détecter rapidement ce qui ne va pas au-delà de la situation de crise, etc.).

Ainsi, le stress vécu par les intervenant-e-s s'impose aux yeux des participant-e-s comme la dimension la plus importante de l'intervention en situation de crise. À notre connaissance, il s'agit de la première fois qu'une tentative de modélisation de l'intervention de crise en contexte de protection place au premier plan l'impact de la pratique sur l'intervenant-e lui-même. Les auteurs qui soulèvent la question du stress des intervenant-e-s de crise (Maslach & Jackson, 1981; Roberts, 1991) considèrent que, sans un soutien approprié, le stress associé à ce type d'intervention peut mener à l'épuisement professionnel. Ce constat laisse supposer que les intervenant-e-s se trouvent dans une position de vulnérabilité importante. Cette vulnérabilité pourrait être due, du moins en partie, par les tensions provoquées par l'urgence d'intervenir afin de protéger les enfants signalés, tel que la loi y oblige (Roy, Lépine, & Robert, 1990).

Deuxièmement, contrairement au discours officiel (Bilodeau, 1993; Gouvernement du Québec, 1998) selon lequel les intervenant-e-s devraient s'appuyer sur les forces des familles, les caractéristiques de celles-ci, regroupées dans la Grappe 6, sont presque toujours reliées à leurs déficits (12. Rejet, abandon, 31. Danger physique chez les nourrissons, 52. Désresponsabilisation des parents, etc.). Ce constat remet à l'ordre du jour une orientation de la *Loi de la protection de la jeunesse du Québec* qui vise à développer les habiletés plutôt que de pallier à leurs manquements (Conseil des affaires sociales, 1990; Roy et al., 1990).

Troisièmement, malgré l'augmentation constante du nombre de signalements et les coupures budgétaires successives appliquées au cours des dernières années, les limites organisationnelles telles que la pénurie de ressources humaines (Énoncé 8), la pression des superviseurs face à la productivité de l'intervenant-e (Énoncé 84) et le manque d'outils de travail (Énoncé 85) se retrouvent dans la grappe jugée la moins importante de la carte (Grappe 5). Ceci est d'autant plus étonnant que, depuis plusieurs années, l'ensemble des services sociaux au Québec se trouve dans un contexte de restrictions budgétaires de plus en plus astreignant (Gouvernement du Québec, 1998;

Roy et al., 1991). Ce constat fut une surprise pour les participant-e-s et aussi pour l'ensemble des intervenant-e-s de l'organisme invités à une réunion de présentation de ces résultats. Aucune hypothèse explicative satisfaisante n'a pu être formulée. Il semble donc que, en contexte de crise à tout le moins, le manque de ressources représente une préoccupation beaucoup moins prioritaire pour nos répondant-e-s que le stress auquel ils sont soumis.

Quatrièmement, les énoncés concernant les rapports avec les partenaires (écoles, monde médical, tribunal, Centre local de services communautaires [CLSC], etc.) répartis dans plusieurs grappes ne figurent jamais comme des éléments facilitants (74. Lourdeur du système judiciaire, 53. Désresponsabilisation des signalants, 72. Non reconnaissance de nos compétences et expertise par les partenaires, 51. Lourdeur créée par les attentes des signalants, 63. Avoir à justifier les décisions qu'on prend face au système). Ceci pourrait être le reflet de ce que Schorr et Schorr (1988) identifient comme la principale limite à l'intervention auprès des familles. Ceux-ci soulèvent le fait que beaucoup de programmes se concentrent sur une seule dimension problématique au sein de la famille. Pourtant, ces familles présentent souvent plusieurs difficultés interreliées (isolement social, abus de substances psychotropes, incapacité à faire face au stress, etc.) et font souvent l'objet d'offres de services simultanées (ressources communautaires, protection de la jeunesse, etc.). Dans ces cas, une étroite concertation entre les différents intervenant-e-s s'avère cruciale et certains considèrent qu'elle facilite le travail des intervenant-e-s (Gouvernement du Québec, 1998). Les résultats obtenus ici nous portent à croire qu'en contexte de crise, la présence d'autres intervenant-e-s figure plutôt comme un obstacle.

Les résultats obtenus par l'opération de cartographie de concepts, même si celle-ci ne prétend pas couvrir de façon exhaustive toutes les dimensions en jeu dans l'intervention, soulèvent deux grandes questions. Celles-ci concernent (a) la validité de l'approche et (b) les avantages de la cartographie de concepts sur d'autres approches de groupe.

Validité de l'approche

Validité écologique

Notre stratégie de sélection des participant-e-s offre la possibilité de représenter les points de vue de chaque équipe d'intervenant-e-s

sur la question (Posavac & Carey, 1992; Wiener et al., 1994). Cependant, étant donné le petit nombre de représentant-e-s de chaque équipe, il s'avère difficile d'estimer dans quelle mesure ces personnes représentent bien leurs coéquipier-e-s. On se rappellera toutefois que les cartes produites par chacune des deux moitiés des participant-e-s présentent de fortes convergences. Cette convergence des données entre les deux sous-groupes ne pourrait être attribuée au seul hasard.

Les conclusions qui découlent de cette opération de cartographie de concepts sont l'aboutissement d'un processus mettant en cause une série de concessions entre intervenant-e-s et entre intervenant-e-s et chercheurs. Sans une validation auprès des principaux concernés, il serait difficile d'affirmer que les résultats obtenus auprès de cet échantillon sont valables pour tous les membres des équipes. Aussi, afin de mettre à l'épreuve la validité écologique de nos conclusions, nous avons soumis à l'ensemble des intervenant-e-s de l'organisation un rapport d'activité (Dagenais & Bouchard, 1995) quelques semaines avant de les inviter à une demi-journée d'échanges. Une trentaine d'intervenant-e-s de l'établissement, dont dix des douze participant-e-s à l'opération ont contribué à cet échange. Les observations tirées de cette demi-journée nous permettent de conclure que, mis à part le peu d'importance accordée aux limites organisationnelles, qui ne pourra être expliqué qu'à la lumière de l'analyse des entretiens individuels prévus dans le second volet de l'étude, les intervenant-e-s conviennent d'un sens aux catégories conceptuelles mises à jour. De façon unanime, ceux-ci considèrent que les cartes conceptuelles émanant de l'opération auprès de nos répondants fournissent une représentation valable des principales dimensions en jeu dans l'intervention de crise en contexte de protection de la jeunesse.

Choix du nombre optimal de grappes

L'analyse typologique hiérarchique est conçue pour créer des groupes homogènes d'éléments et sert à explorer le modèle de relations qui se dégage entre ceux-ci. La question qui se pose alors vise à déterminer le nombre optimal de grappes. La façon de faire la plus courante en sciences sociales consiste à appliquer une procédure heuristique. Les décisions sont prises à la suite d'un examen subjectif des différents niveaux d'analyse (Aldenderfer & Blashfield, 1984).

Dans le cas qui nous occupe, cet examen subjectif s'est déroulé collectivement. Le concepteur de la méthode prône le choix du nombre

de grappes par le seul chercheur (Trochim, 1989a, 1989b). Nous avons plutôt choisi d'inviter les participant-e-s à juger eux-mêmes de ce nombre et de permettre des ajustements mineurs à leur contenu. Ce choix nous apparaît cohérent avec notre approche de recherche action participative et contribue, selon nous, à renforcer la validité écologique des résultats produits (Kingry-Westergaard & Kelly, 1990; Miles & Huberman, 1994). Cet examen collectif a conduit à certaines corrections apportées à la configuration découlant de l'analyse statistique (déplacement de neuf énoncés et retrait de quatre) qui aboutit, aux dires des participant-e-s, à une meilleure correspondance avec leurs conceptions.

Avantages de la cartographie de concepts

La méthode de cartographie de concepts utilisée dans cette étude combine des stratégies qualitatives et quantitatives et repose sur une participation active des principaux intéressés. Dans le cadre de la présente étude, cette méthode nous paraît appropriée et se compare avantageusement à d'autres techniques de groupe, telles que le groupe de discussion focalisée (*focus group*), la technique Delphi et la technique du groupe nominal. En fait, chacune de ces techniques présente au moins une caractéristique qui la rend moins compatible avec l'approche de recherche action participative adoptée dans cette étude.

Le groupe de discussion focalisée permet le dévoilement d'information de nature qualitative (opinions, attitudes, perceptions des participant-e-s) auprès d'un nombre de personnes donné, généralement de quatre à douze. L'animateur stimule et encourage la réflexion orientée autour de questions prédéterminées (Krueger, 1994). Cependant, cette méthode ne met à contribution les participant-e-s qu'au moment de recueillir l'information recherchée, et ceux-ci ne participent pas au dépouillement des données ni à l'interprétation des résultats, ce qui présente un inconvénient sérieux dans une approche de recherche action participative. Comme les données ne font l'objet d'aucune priorisation ou mise en ordre, une interprétation collective des résultats s'avérerait vraisemblablement laborieuse.

La technique Delphi et le groupe nominal visent, tout comme la cartographie de concepts, à créer des consensus. La technique Delphi sert à recueillir les opinions des participant-e-s et à résoudre des problèmes complexes. Contrairement à la cartographie de concepts, la consultation se fait entièrement de façon individuelle et confi-

dentielle. Les réactions aux propos des autres se font par écrit, évitant ainsi la confrontation directe. Les résultats sont compilés et retournés à tous afin qu'ils y réagissent. L'opération est répétée jusqu'à l'obtention d'un consensus et les participant-e-s doivent expliciter leur dissidence. Cette technique présente l'avantage d'éviter les problèmes rencontrés dans certains groupes où un individu dominant mobilise le débat, puisqu'elle laisse un droit de parole équitable à tous. En dépit de ces qualités, la lourdeur de la procédure et sa durée (parfois jusqu'à six mois) font que la motivation des participant-e-s peut s'étioler avec le temps (Aubin, 1979).

La technique du groupe nominal est sans doute celle qui s'apparente le plus à la cartographie de concepts. À partir d'une seule question, les participant-e-s formulent une série d'énoncés lors de tours de tables successifs; ils en clarifient le sens et votent ensuite individuellement sur la valeur de chacun (Delbecq & Van de Ven, 1974). Contrairement à la cartographie de concepts, les énoncés font ensuite l'objet d'une discussion en groupe, suivie d'un nouveau vote et d'une mise en ordre (Aubin, 1979). Par ailleurs, la technique permet de traiter une quantité d'information beaucoup moins importante, et aucun regroupement d'énoncés n'est prévu.

CONCLUSION

À notre connaissance, il n'existe pas, à l'heure actuelle, d'effort systématique pour regrouper les principales dimensions de l'intervention en situation de crise spécifiques à un contexte de protection de la jeunesse. Sauf quelques rares modèles publiés par des intervenant-e-s afin de décrire leur pratique personnelle (Aguilera, 1990; Carignan & Lajoie, 1991; O'Hagan, 1984; Sawiki, 1988), il s'avère difficile de se faire une idée générale de la question. Notre première étape de recherche, même si elle nous confronte à la colossale complexité des liens entre les éléments qui caractérisent ce type d'intervention, fournit de ce fait d'information utile et significative. L'information nous apparaît d'autant plus pertinente dans le cadre d'une recherche action participative, car elle découle d'une opération impliquant activement les principaux concernés lors des étapes de cueillette, d'analyse et d'interprétation des résultats.

Les dimensions mises en lumière par cet éclairage seront intégrées à la grille d'analyse des données provenant des entretiens individuels réalisés dans le second volet de cette étude. Notre examen se centrera donc notamment sur la façon dont les intervenant-e-s (a)

décrivent la tension associée à l'intervention de crise, (b) définissent une famille en crise, (c) perçoivent les ressources et limites organisationnelles, et (d) établissent les rapports et cohabitent avec leurs partenaires.

RÉFÉRENCES

- Aguilera, D.C. (1990). *Crisis intervention: Theory and methodology*. St-Louis, MO: C.V. Mosby.
- Aldenderfer, M.S., & Blashfield, R.K. (1984). *Cluster analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Aubin, G. (1979). *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Auerbach, S.M., & Stolberg, A.L. (1986). *Crisis intervention with children and families*. Washington, DC: Hemisphere.
- Baars, B.J. (1988). *A cognitive theory of consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Bilodeau, C. (1993). Ne tirez pas sur le «placeur»! *P.R.I.S.M.E.*, 3, 480–489.
- Borgen, F.H., & Barnett, D.C. (1987). Applying cluster analysis in counseling psychology research. *Journal of Consulting Psychology*, 34, 456–468.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Caracelli, V.J. (1989). Structured conceptualization: A framework for interpreting evaluation results. *Evaluation and Program Planning*, 12, 45–52.
- Carignan, M., & Lajoie, J. (1991). *La crise apprivoisée...l'enfant moins déraciné*. Rapport d'évaluation inédit. Projet d'intervention aux Urgences de jour de la Direction de la Protection de la Jeunesse, Centre d'accueil Marie-Vincent et CSSMM.
- Conseil des affaires sociales (1990). *De la protection des enfants au soutien aux parents*. (Avis). Québec: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Dagenais, C., Bégin, J., & Fortin, D. (1999). *L'évaluation des services intensifs offerts à des familles en crise et l'amélioration du fonctionnement familial. Une méta-analyse*. Les Cahiers d'analyse

- du GRAVE, 6(1). Montréal: Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale.
- Dagenais, C., & Bouchard, C. (1993). Les programmes de soutien intensif aux familles. Intervention massive ou intervention magique? *P.R.I.S.M.E.*, 3, 503–515.
- Dagenais, C., & Bouchard, C. (1995). *La cartographie de concepts dans le contexte de la modélisation des interventions auprès de familles en crise*. Les Cahiers d'analyse du GRAVE, 2(3). Montréal: Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale.
- Dagenais, C., & Bouchard, C. (1996). L'impact des programmes de soutien intensif visant à maintenir les enfants et adolescents dans leur famille. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 15(1), 63–82.
- Daughtry, D., & Kundel, M.A. (1993). Experience of depression in college students: A concept map. *Journal of Counseling Psychology*, 40(3), 316–323.
- Delbecq, A., & Van de Ven, A. (1974). The effectiveness of nominal, Delphi, and interacting group decision making processes. *Academy of Management Journal*, 17, 605–621.
- Du Ranquet, M. (1991). *Les approches en service social*. Québec: Edisem.
- Fawcett, S. (1990). Some emerging standards for community research and actions: Aid from a behavioral perspective. Dans P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, & L. Jackson (Éds.), *Researching community psychology* (pp. 64–75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fisher, K.M. (1990). Semantic networking: The new kid on the block. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 1001–1018.
- Fitzgerald, L.F., & Hubert, L.J. (1987). Multidimensional scaling: Some possibilities for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 469–480.
- Galvin, P.F. (1989). Concept mapping for planning and evaluation of a big brother/big sister program. *Evaluation and Program Planning*, 12, 53–57.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Golan, N. (1969, July). When is a client in crisis? *Social Casework*, 389–394.

- Gouvernement du Québec. (1998). *Pour une stratégie de soutien du développement des enfants et des jeunes: Agissons en complices*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Kingry-Westergaard, C., & Kelly, J.G. (1990). A contextualist epistemology for ecological research. Dans P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, & L. Jason (Éds.), *Researching community psychology* (pp. 23–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kinney, J., Haapala, D., & Booth, C. (1991). *Keeping families together: The Homebuilders Model*. New York: Aldine de Gruyter.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kruskal, J.B., & Wish, M. (1978). *Multidimensional scaling. Series: Quantitative applications in the social sciences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linton, R. (1989). Conceptualizing feminism, clarifying social science concepts. *Evaluation and Program Planning*, 12, 25–29.
- Manning-Kendrick, J. (1991). Crisis intervention in child abuse: A family treatment approach. Dans A.R. Roberts (Éd.), *Contemporary perspectives on crisis intervention and prevention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burn-out. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–112.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e éd.). Newbury Park, CA: Sage.
- Morse, J.M. (1994). Designing funded qualitative research. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nelson, K.E., Landsman, M.J., & Deutelbaum, W. (1990). Three models of family-centered placement prevention services. *Child Welfare*, 114, 1–21.
- O'Hagan, K. (1984). Family crisis intervention in social services. *Journal of Family Therapy*, 6, 149–181.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). New York: Sage.
- Pittman, F.S. (1986). *Turning points: Treating families in transition and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.

- Posavac, E.J., & Carey, R.G. (1992). *Program evaluation: Methods and case studies* (2^e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Roberts, A.R. (1990). An overview of crisis theory and crisis intervention. Dans A.R. Roberts (Éd.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Roberts, A.R. (1991). Conceptualizing crisis theory and the crisis intervention model. Dans A.R. Roberts (Éd.), *Contemporary perspectives on crisis intervention and prevention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rosenberg, S., & Kim, M.P. (1975). The method of sorting as a data-gathering procedure in multivariate research. *Multivariate Behavioral Research*, 12, 489–502.
- Roy, J., Lépine, R., & Robert, L. (1990). *États et familles: Des politiques sociales en mutation*. Conseil de la famille. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Sawiki, S. (1988). Effective crisis intervention. *Adolescence*, 23, 83–88.
- Schorr, L.B., & Schorr, D. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Anchor Books.
- Slive, A.B., & McConkey-Radetzki, N. (1989). The utilisation of residential treatment as family crisis intervention. *Journal of Child Care*, 3, 59–68.
- Société royale du Canada. (1995). *Recherche participative et promotion de la santé*. Bilan des recommandations pour le développement de la recherche participative en promotion de la santé au Canada. Institute of Health Promotion Research, The University of British Columbia et B.C. Consortium for Health Promotion Research.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Stringer, E.T. (1996). *Action research: A handbook for practioners*. Newbury Park, CA: Sage.

- Sugarman, S., & Mashester, C. (1985). The family crisis intervention literature: What is meant by "family"? *Journal of Marital and Family Therapy, 2*, 167–177.
- Tandon, S.D., Azelton, S.S., Kelly, J.G., & Strickland, D.A. (1998). Constructing a tree for community leaders: Contexts and processes in collaborative inquiry. *American Journal of Community Psychology, 26*, 669–696.
- Trochim, W.M.K. (1989a). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning, 12*, 1–16.
- Trochim, W.M.K. (1989b). Concept mapping: Soft science or hard art? *Evaluation and Program Planning, 12*, 87–110.
- Trochim, W.M.K., Cook, J.A., & Setze, R.J. (1994). Using concept mapping to develop a conceptual framework of staff's views of a supported employment program for individuals with severe mental illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*(4), 766–775.
- Umana, R., Gross, S.J., & McConville, M.T. (1980). *Crisis in the family: Three approaches*. New York: Gardner Press.
- Wandersee, J.H. (1990). Concept mapping and the cartography of cognition. *Journal of Research in Science Teaching, 27*, 923–936.
- Wiener, R.L., Wiley, D., Huelsman, T., & Hilgemann, A. (1994). Needs assessment. Combining qualitative interviews and concept mapping methodology. *Evaluation Review, 18*, 227–240.