Document généré le 1 juin 2025 08:39

Nouvelles pratiques sociales

La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents
Les pratiques professionnelles et les représentations sociales

Dany Boulanger, François Larose et Yves Couturier

Volume 23, numéro 1, automne 2010

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1003174ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1003174ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (imprimé)
1703-9312 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, *23*(1), 152–176. https://doi.org/10.7202/1003174ar

Résumé de l'article

Les pratiques professionnelles des intervenants sociaux s'inscriraient généralement dans une perspective déficitaire, c'est-à-dire qu'elles ont pour finalité première de compenser les carences éducatives attribuées aux parents de milieux socioéconomiquement faibles (MSEF). Ces pratiques seraient fondées sur des représentations sociales négatives que partagent les intervenants sociaux à l'égard des compétences éducatives des parents de MSEF. Les représentations sociales forment un ensemble de savoirs de sens commun ayant pour fonction d'orienter les conduites et les pratiques des membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale, dont les professionnels de l'intervention. L'actualisation de pratiques fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales pourrait toutefois, dans certaines conditions, soutenir l'émergence de représentations sociales positives chez les intervenants. Dans cet article, nous présenterons la nature des représentations sociales des intervenants à ce propos. Nous montrerons dans quelle mesure elles influencent leurs pratiques d'intervention. De plus, nous exposerons des conditions par lesquelles certaines pratiques peuvent permettre de modifier ces représentations et soutenir le processus d'appropriation de compétences (*empowerment*) chez les parents de MSEF. Ainsi, l'article vise essentiellement à démontrer le lien existant entre pratiques et représentations.

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal, 2011

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents

Les pratiques professionnelles et les représentations sociales

Dany BOULANGER
Étudiant de 3e cycle en éducation
Université de Sherbrooke

François LAROSE
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Yves COUTURIER
Département de service social
Université de Sherbrooke

Les pratiques professionnelles des intervenants sociaux s'inscriraient généralement dans une perspective déficitaire, c'est-à-dire qu'elles ont pour finalité première de compenser les carences éducatives attribuées aux parents de milieux socioéconomiquement faibles (MSEF). Ces

pratiques seraient fondées sur des représentations sociales négatives que partagent les intervenants sociaux à l'égard des compétences éducatives des parents de MSEF. Les représentations sociales forment un ensemble de savoirs de sens commun ayant pour fonction d'orienter les conduites et les pratiques des membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale, dont les professionnels de l'intervention. L'actualisation de pratiques fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales pourrait toutefois, dans certaines conditions, soutenir l'émergence de représentations sociales positives chez les intervenants. Dans cet article, nous présenterons la nature des représentations sociales des intervenants à ce propos. Nous montrerons dans quelle mesure elles influencent leurs pratiques d'intervention. De plus, nous exposerons des conditions par lesquelles certaines pratiques peuvent permettre de modifier ces représentations et soutenir le processus d'appropriation de compétences (*empowerment*) chez les parents de MSEF. Ainsi, l'article vise essentiellement à démontrer le lien existant entre pratiques et représentations.

The professional practices of the social interveners are most generally embedded in a deficit perspective, aiming principally toward the compensation of the educational deficits attributed to the parents coming from underprivileged socioeconomic classes. These practices would be based on some negative social representations shared by these professionals towards the educational skills of the low socio-economic status parents. Social representations are a share core of common sense knowledge who guides the behaviors and conducts of the individuals pertaining to a social category such as the professionals of the social intervention. However, actualizing new practices based on the recognition of the parents' educational skills could, under certain conditions, help the development of positive social representations by the social practitioners. In this paper, we will describe the nature of the practitioner'social representations in this matter. We will demonstrate up to which level these representations have an influence on their practices. Moreover, we will expose under which conditions certain professional behaviors might help to modify these representations and sustain a process of

appropriation of certain skills (empowerment) by the parents stemming from underprivileged "milieu". Consequently, our paper will shed a light on the relationship between professional practices and social representations.

Les pratiques professionnelles des intervenants sociaux se situeraient généralement dans une perspective de type déficitaire (Terrisse et Larose, 2003 ; Lawson, 2003 ; Souto-Manning et Swick, 2006). Elles visent alors à compenser les carences éducatives attribuées aux parents, en particulier à ceux qui appartiennent à des milieux socio-économiquement faibles (MSEF). Les intervenants sont fortement influencés par la façon dont ils se représentent les parents de MSEF (Minier, 2006).

Ainsi, leurs pratiques professionnelles sont largement déterminées par les représentations sociales négatives qu'ils ont à l'égard des compétences éducatives parentales (Miller et Black, 2001 ; Deplanty, Coulter-Kern et Duchane, 2007 ; Larose, Couturier et Boulanger, 2007). Ces représentations sociales désignent un ensemble de savoirs de sens commun qui orientent l'action et les pratiques d'acteurs, dont les professionnels de l'intervention (Blin, 1997 ; Moscovici, 2001). Parce qu'ils attribuent une forme d'incompétence aux parents de MSEF en matière de soutien aux apprentissages de l'enfant ou de stimulation précoce à cet égard, les intervenants sociaux ont tendance à minimiser leur implication au sein du processus d'intervention (Powell, 2001 ; Lawson, 2003 ; Christenson, 2004).

Si plusieurs recherches ont étudié les pratiques inscrites dans une perspective de type déficitaire, elles visent le plus souvent à nommer leurs composantes internes et à décrire leurs impacts sur les parents (Lott, 2001 ; Couturier, 2005 ; Fablet, 2007). Peu ont pris pour point de départ les intervenants eux-mêmes, plus particulièrement la façon dont ils se représentent le parent (Minier, 2006). La théorie des représentations sociales permettrait d'appréhender la logique de constitution des pratiques d'intervention et la façon dont l'intervenant interagit avec les parents de MSEF (Larose, Terrisse, Bédard et Couturier, 2006). Elles permettraient aussi de saisir dans quelles conditions les intervenants sociaux peuvent adopter des représentations plus positives à l'égard des parents de MSEF et mettre en œuvre des pratiques qui visent à soutenir leur processus d'appropriation de compétences ou (*empowerment*) (Fitzgerald et Göncü, 1993 ; Moll, 1993 ; Terrisse et Larose, 2003). Or, nous retrouvons chez certains auteurs (Minier, 1995 ; Carignan, Pourdavood et King, 2006 ; Phillion, 2007) une tendance à confondre les représentations sociales avec les croyances ou les attitudes, qui relèvent de dispositions cognitives individuelles, ou à faire abstraction des fondements auxquels ils se réfèrent. Les représentations sociales renvoient plutôt à des schèmes sociocognitifs partagés par les membres d'un groupe ou d'une

société (Moscovici, 2001). Plus simplement, elles reflètent la façon dont un ensemble de personnes se représentent une même réalité dans le but d'orienter leurs conduites, leurs actions et leurs pratiques.

Cet article s'appuie sur les tendances majeures qui ressortent de la documentation scientifique dans le domaine de l'intervention sociale et utilise la théorie des représentations sociales comme analyseur des pratiques exercées par les professionnels de l'intervention. D'une part, il vise à faire ressortir l'influence des représentations sur les pratiques exercées par les professionnels de l'intervention. D'autre part, il cherche à mettre en évidence certains types de pratique qui, dans des conditions d'interaction particulières, permettent de susciter des représentations positives des parents chez les professionnels de l'intervention et de favoriser, chez ces derniers, la mise en œuvre d'actions qui renforcent les compétences éducatives parentales.

Lorsque nous parlerons des intervenants, nous ferons référence aux personnels scolaires, en prenant appui sur la documentation produite en Europe et aux États-Unis. Les travailleurs sociaux y sont présents au sein de l'institution scolaire et y occupent notamment une fonction socioéducative, en soutien à l'enseignant (Jeanne, 2007; Larose, Couturier et Boulanger, 2007; Couturier, Larose et Bédard, 2009*sp*). Ce dernier, auquel nous nous référerons dans une moindre mesure, peut, dans certains contextes, être considéré comme un intervenant social[1]. On lui associe en effet de plus en plus une fonction de socialisation des enfants et de soutien à la résolution des problèmes qu'ils éprouvent (Lenoir, 1996; Lenoir *et al.*, 2002; Larose, Couturier et Bédard, 2007). Nous traiterons aussi du cas des travailleurs sociaux. Nous renverrons également plus largement aux intervenants sociaux[2], lorsque nous ciblerons plusieurs catégories d'intervenants ou lorsque la documentation scientifique que nous avons consultée ne précise pas leur provenance professionnelle.

1. En fait, l'enseignant serait plus particulièrement considéré comme un intervenant socioéducatif, dans la mesure où il est appelé à exercer une fonction socioéducative auprès de l'enfant, fonction associée à une dimension de socialisation. Cette fonction renvoie plus spécifiquement au soutien de l'esprit critique chez l'enfant (Lenoir *et al.*, 2002).

2. Comme nous sollicitons des écrits renvoyant à l'intervention sociale, à l'intervention socioéducative et au partenariat école-famille, il convient de soulever minimalement quelques zones de correspondance entre ces univers de pratique. L'intervention, entendue au sens large, définit le champ d'action d'un ensemble de catégories de professionnels, qu'il s'agisse des travailleurs sociaux ou des infirmiers par exemple (Couturier, 2005). En termes simples, l'intervention est sociale dans la mesure où elle touche à la sphère relationnelle, où elle passe par une action « externe au sujet » et où elle soutient la modification du rapport au monde chez l'individu (Pourtois et Desmet, 1998; Couturier, 2004). L'intervention sociale est dite socioéducative dans la mesure où elle vise à soutenir l'acquisition de savoirs chez le sujet, considéré comme un apprenant actif (Terrisse et Larose, 2003; Terrisse, Larose et Couturier, 2003). Elle intègre alors une dimension éducative. Du point de vue du processus de professionnalisation, l'intervention sociale et l'intervention socioéducative concernent le rapport qu'entretiennent les praticiens à l'égard de leurs savoirs professionnels ou plus particulièrement de leur savoirs de sens (Pourtois et Desmet, 1998;

Dans un premier temps, nous fournirons une définition générique du construit de représentation sociale. Dans un deuxième temps, nous dégagerons le fait que les intervenants sociaux partagent généralement des représentations sociales négatives au regard des compétences éducatives des parents de MSEF. Dans un troisième temps, nous montrerons comment ces représentations influencent leurs pratiques d'intervention sociale. Dans un quatrième temps, nous expliquerons en quoi et pourquoi ces représentations sont adoptées de manière stable par les intervenants sociaux dans le cadre de leur pratique professionnelle. Dans un cinquième temps, nous énoncerons les conditions par lesquelles des pratiques peuvent soutenir l'émergence de représentations plus positives chez les intervenants à l'égard des compétences éducatives parentales. Dans un sixième temps, nous illustrerons nos propos en rapportant des résultats de recherche découlant de l'évaluation de l'implantation du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble* (FECRE) au Québec, programme visant à renforcer le lien entre l'école, la famille et la communauté. Enfin, nous conclurons en questionnant les conditions d'interaction sociales soutenant l'émergence des représentations sociales.

UNE DÉFINITION GÉNÉRIQUE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Dans le but de définir les représentations sociales (RS) et leurs principales caractéristiques, nous prenons appui sur la théorie des représentations sociales élaborée par Moscovici et développée ultérieurement par plusieurs auteurs, en particulier par Abric, Marcova et Moliner. Cette théorie s'inscrit dans le courant de la psychologie sociale. Elle vise à comprendre la façon dont notre conception du monde se développe en société et dont elle guide nos actions et nos pratiques.

Les représentations sociales constituent un corpus de savoirs de sens commun partagés par les membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale, dont les professionnels de l'intervention sociale (von Cranach, 1992 ; Blin, 1997 ; Marcova, 2000). Les savoirs de sens commun sont au cœur de la vie en société (Moscovici, 2001). Il s'agit des savoirs implicites ou des connaissances populaires que les individus adoptent naturellement en tant que membres d'une société (Voelklein et Howarth, 2005). Elles sont en ce sens véhiculées

Terrisse, Larose et Couturier, 2003). Dans le cadre de cet article, nous solliciterons l'intervention socioéducative dans sa dimension sociale et sous l'angle des savoirs qu'elle mobilise chez le sujet et chez le professionnel de l'intervention. Les pratiques soutenant le partenariat école-famille articulent l'intervention de professionnels agissant au cœur et à la charnière de l'espace scolaire dans une finalité de soutien à la réussite éducative (Couturier, Larose et Bédard, 2009). Les parents y sont mobilisés activement par les intervenants dans le cadre de leurs pratiques et en périphérie de ces dernières (Blain, 2004 ; Terrisse, Larivée et Blain, 2008).

au sein d'une culture ou d'un environnement socioculturel. C'est plus particulièrement par le biais des interactions sociales qui se réalisent dans un contexte de groupe que les individus peuvent élaborer des représentations sociales (Galam et Moscovici, 1991). Dans le cadre, plus particulièrement, d'un processus de négociation sociale, les individus échangent et confrontent leur point de vue sur un objet (l'objet de leurs discours). Ils co-construisent alors un ensemble de savoirs de sens commun qui structurent leur rapport au monde (Marcova, 2000).

Les représentations permettent aux individus de saisir, de comprendre et de s'approprier leur réalité sociale (Howarth, 2006). C'est en favorisant l'acquisition et l'intégration des connaissances dans un cadre assimilable et compréhensible qu'elles assurent cet accès au monde (Voelklein et Howarth, 2005). Les représentations ont pour fonction d'orienter l'action d'un ensemble d'individus et déterminent les pratiques, comme c'est le cas chez les professionnels de l'intervention sociale (Jodelet et Moscovici, 1990; von Cranach, 1992; Blin, 1997).

Au plan de leur structure, les représentations sociales possèdent un noyau central et une structure périphérique (Abric, 1994a). Le noyau central désigne l'ensemble des savoirs ou des unités de sens que partage l'ensemble des membres d'un groupe ou d'une collectivité et qui font ainsi l'objet d'un consensus (Abric, 1994b). Le noyau central désigne alors le discours commun des individus (De Rosa, 2006). Ce qui les distingue relève plutôt de la structure périphérique. En périphérie des discours partagés par les membres d'un groupe, les individus peuvent être porteurs d'un ensemble de croyances de nature variée (Abric, 1996).

La structure périphérique permet la gestion d'une certaine hétérogénéité au niveau des pensées et des conduites des individus. En agissant comme une éponge, elle absorbe les tensions engendrées par la présence de pratiques hétérogènes parfois contradictoires avec les significations centrales de la représentation sociale et assure ainsi la protection du noyau central[3] (Voelklein et Howarth, 2005). La présence d'attitudes en évolution chez les individus est gérée par l'action du système périphérique et n'occasionne pas de changements significatifs au plan représentationnel (Abric, 1994a). Parallèlement, des pratiques ne sont pas nécessairement associées à la modification des structures centrales des représentations sociales (Abric, 1996). Le système périphérique assure ainsi la stabilité des éléments centraux des représentations sociales Ces dernières résistent en effet aux changements sociaux et tendent à demeurer stables à travers le temps (Moscovici, 2001).

3. Le noyau central est composé de ces significations centrales.

Cela explique en bonne partie pourquoi les représentations sociales des intervenants sociaux tendent à se maintenir de façon durable (Miller et Black, 2001)[4].

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES PARENTALES CHEZ LES INTERVENANTS SOCIAUX

Il ressort de la documentation scientifique internationale que les intervenants sociaux seraient généralement porteurs de représentations négatives à l'égard des parents issus de MSEF, ces derniers étant considérés par nature comme incompétents en matière de soutien au développement et aux apprentissages de l'enfant (Edward et Warin, 1999 ; Lott, 2001 ; Powell, 2001 ; Lupiani, 2004 ; Swick, 2003, 2004 ; Hiatt-Michael, 2005 ; Ross et Gray, 2006 ; McGarth, 2007 ; Nichols, 2000). Ces représentations sont adoptées par les professionnels intervenant tant au sein de l'espace scolaire (Miller et Black, 2001) qu'en dehors de celui-ci (Larose *et al.*, 2006).

L'attribution d'un statut d'incompétence aux parents de MSEF suppose que les intervenants accordent peu de valeur aux savoirs de sens commun que recèle l'environnement familial, c'est-à-dire aux objets symboliques transmis à l'enfant par leurs parents (Moll, 1992 ; Fitzgerald et Göncü, 1993 ; Vincent, 1993, 1996, 2001 ; McGarth, 2007). Nous nous référons alors au statut des savoirs (Schommer, 1994 ; Johnson et Renaud, 1997). En termes simples, il s'agit du fait, pour des intervenants, d'attribuer une valeur importante ou minime aux savoirs de sens commun des parents et, par le fait même, à leurs compétences éducatives (Larose, Terrisse, Bédard et Couturier, 2006). Il appert que les intervenants sociaux attribuent généralement peu de crédit à ces savoirs et, plus largement, à l'univers socioculturel qui caractérise les familles en situation de pauvreté (Christenson et Sheridan, 2001 ; Souto-Manning et Swick, 2006). Parce qu'ils partagent des représentations négatives à propos des compétences éducatives parentales, les intervenants sociaux tendent à attribuer la responsabilité des difficultés d'adaptation sociale et scolaire de l'enfant aux parents de MSEF et à développer une action qui va dans ce sens (Sykes, 2001 ; Christenson, 2004). Ces représentations sont

4. Précisons qu'il existe un lien bidirectionnel entre les pratiques et les représentations sociales (Markova, 2000). En effet, ces dernières fondent les pratiques des individus et en déterminent la nature. La modification des représentations partagées par les membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale a tendance à engendrer des changements au plan de leurs pratiques. L'actualisation de pratiques renforce les représentations sociales. Des pratiques « innovantes » peuvent par ailleurs favoriser la production de nouvelles représentations. Il est entendu que l'adoption de ces représentations vient de ce fait soutenir l'actualisation de ces pratiques. Dans le cadre de cet article, nous justifierons l'inscription des pratiques professionnelles dans une perspective déficitaire par les représentations qui les fondent. Nous insisterons toutefois davantage sur les pratiques elles-mêmes en montrant dans quelles conditions elles peuvent soutenir la modification de ces représentations.

particulièrement problématiques du fait qu'elles orientent et fondent la pratique des intervenants sociaux (Tyler, Pargament et Gatz, 1983 ; Flick, 1992 ; Galli et Fasanelli, 1994).

L'ACTUALISATION DES REPRÉSENTATIONS NÉGATIVES DANS LE CADRE DES PRATIQUES DES INTERVENANTS SOCIAUX

Chez les travailleurs sociaux, de telles représentations sociales se traduisent souvent par la mise en place de pratiques inscrites dans une perspective déficitaire, c'est-à-dire des pratiques ayant pour but de compenser les carences éducatives attribuées aux parents de MSEF (Terrisse, Larose et Couturier, 2003 ; Larose *et al.*, sous presse). L'invalidation des compétences éducatives parentales justifie la mise en place de mesures correctrices pour l'enfant (Sykes, 2001 ; Larose *et al.*, 2006). Ces dernières visent à compenser l'effet des facteurs de risque que cible l'intervenant au sein de la famille (Powell, 2001 ; Sykes, 2001 ; Lawson, 2003). Ce serait le cas d'une multitude de pratiques d'intervention, qu'elles renvoient à des mesures d'éducation familiale (Terrisse et Larose, 2003), à des initiatives visant le partenariat école-famille-communauté (Christenson, 2004) ou à des programmes préventifs (Dallaire, 1998 ; Parazelli *et al.*, 2003).

L'actualisation de telles pratiques dans le champ social (au sein des organismes communautaires, par exemple) entrave le processus d'appropriation de compétences de la part du parent, décourage son implication auprès de l'enfant et a pour conséquence d'invalider l'action potentielle des ressources et des facteurs de protection dont la famille est vectrice (Vandenberg et Grealish, 1996 ; Terrisse et Larose, 2003 ; Boulanger, 2007 ; Larose, Couturier et Boulanger, 2007).

L'intégration manifeste d'une logique déficitaire aux pratiques qui se réalisent dans le domaine de l'éducation est fortement reconnue au plan international (Vincent et Tomblinson, 1997 ; Chen et Chandler, 2001 ; Crozier, 2001 ; Jordan, Orozco et Averett, 2001 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Boethel, 2003, 2004 ; Gewirtz *et al.*, 2005 ; Crozier et Davies, 2007 ; Van Velsor et Orozco, 2007). Chez les personnels scolaires, l'invalidation des compétences éducatives parentales se reflète directement dans la nature des pratiques visant à solliciter l'implication du parent au cheminement scolaire de l'enfant (Cairney, 2000). L'investissement du parent dans le cadre du cheminement scolaire de l'enfant étant jugé problématique, les personnels scolaires l'invitent généralement peu à l'école (Van Velsor et Orozco, 2007). Son implication se restreint alors le plus souvent à l'espace familial, les personnels scolaires lui acheminant de l'information formelle et suscitant de sa part un soutien minimal aux travaux scolaires de l'élève réalisés à la maison

(Nichols, 2000 ; Crozier et Davies, 2007). Ils sollicitent les parents de MSEF particulièrement en présence de difficultés d'adaptation sociale et scolaire chez l'enfant (Eldridge, 2001). Ces pratiques conditionnent le phénomène massif de désertion parentale de l'univers scolaire et amènent les parents à déléguer leur responsabilité éducative à des tiers intervenants (Fan et Chen, 2001 ; Lott, 2001 ; Larose *et al.*, 2004 ; Lupiani, 2004 ; Sheldon et Van Voorhis, 2004, 2004 ; Souto-Manning et Swick, 2006).

Pour ces considérations, les pratiques professionnelles concourent à accroître l'écart entre l'école et la famille (Fan et Chen, 2001 ; Lott, 2001 ; Lupiani, 2004 ; Souto-Manning et Swick, 2006). Le parent, absent du monde scolaire, ne serait pas en mesure de renforcer les pratiques éducatives réalisées au sein de l'école et de soutenir l'exposition de l'enfant aux savoirs qui y sont véhiculés (Boethel, 2003, 2004 ; Muijs *et al.*, 2004). Si l'écart tend, sur cette base, à augmenter entre l'école et la famille, il y aurait déjà, au départ, une rupture importante entre les familles de MSEF et l'institution scolaire (Keyes, 2002). Ces dernières constituent en effet des univers éducatifs ou socioculturel distincts, les pratiques éducatives qui y sont exercées et les savoirs qui y sont véhiculés étant fondés sur des logiques distinctes (Moll, 1993). La désertion scolaire de la part du parent augmenterait cette distance et potentialiserait la rupture que vit l'enfant dans son passage entre la famille et l'école (Cairney, 2000 ; Keyes, 2002 ; Lupiani, 2004).

Dans un contexte de rupture, l'enfant transigerait entre des milieux éducatifs dont les objets sont incompatibles et incohérents (Wilgus, 2005). Il est fortement reconnu, dans la documentation scientifique internationale, que la discontinuité que vit l'enfant en transigeant entre deux systèmes ou deux univers éducatifs incompatibles entraverait son développement et ferait obstacle à ses apprentissages (Bloom, 1964 ; Bronfenbrenner, 1974, 1977, 1979, 1986 ; Epstein, 1995, 2005 ; Wilgus, 2005 ; Dunst, Trivette et Hamby, 2007 ; Sanders, 2008).

Pour les mêmes raisons, l'exposition de l'enfant à des mesures compensatoires implantées principalement durant la période préscolaire par les travailleurs sociaux entraînerait également des difficultés d'apprentissage importantes chez l'enfant (Terrisse et Larose, 2003 ; Larose, Couturier et Boulanger, 2007). Les représentations négatives que partagent les intervenants sociaux, parce qu'elles s'actualisent par l'entremise de leur pratique d'intervention, sont alors particulièrement problématiques à la fois pour le parent et pour l'enfant (Boulanger, 2007).

LA RÉCURRENCE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES FONDÉE SUR LA PRÉDOMINANCE DES SAVOIRS DE SENS COMMUN

De telles pratiques auraient tendance à se maintenir dans le temps, dans la mesure où elles sont fondées sur des représentations sociales qui ont pour fonction de résister au changement (von Cranach, 1992 ; Deplanty, Coulter-Kern et Duchane, 2007). En témoigne le fait que les savoirs de sens commun que véhiculent les milieux de pratique domineraient l'intervention sociale et l'intervention éducative, en dépit de l'exposition des intervenants à des discours inverses dans le cadre de leur formation initiale et au sein de leur ordre professionnel (Terrisse, Larose et Couturier, 2003 ; Neyrand, 2004 ; Perrenoud, 2004 ; Osmond et O'Connor, 2006). Ce phénomène est associé à la résistance relevée chez les enseignants (Altet, 2004) et chez les travailleurs sociaux (Lessard et Turcotte, 2000) quand vient le moment d'adopter, dans le cadre de leur pratique, les savoirs qui sont « censés » fonder l'exercice de leur profession. Les savoirs scientifiques et disciplinaires[5] auxquels s'expose l'intervenant social au moment, notamment, de sa formation initiale, ne se transcriraient pas directement dans le cadre de leur pratique d'intervention (von Cranach, 1992 ; Lafortune *et al.*, 2003).

Les savoirs professionnels[6] de l'enseignant (Lafortune et Fennema, 2003 ; Altet, 2004) et du travailleur social (Osmond et O'Connor, 2006) sont le produit d'un processus d'appropriation cognitive. Cette appropriation est médiée par la culture de pratique dans laquelle s'inscrit l'intervenant et par les interactions qu'il y réalise avec ses pairs (von Cranach, 1992 ; Lafortune *et al.*, 2003). Parce que cette culture et ces interactions sont surtout vectrices de croyances, de connaissances populaires et de savoirs de sens commun, les savoirs professionnels sont plus teintés des représentations qui y sont véhiculées que des savoirs disciplinaires et scientifiques[7] (Blin, 1997 ; Lafortune *et al.*, 2003 ; Zayas, Gonzalez et Hanson, 2003 ; Saussez et Paquay, 2004 ; Goldstein, 2007). L'intégration, par l'intervenant, des représentations

5. Les savoirs scientifiques renvoient aux savoirs validés par une communauté scientifique et contribuent ainsi au développement d'un domaine disciplinaire et des professions qui lui sont rattachées (Terrisse, Larose et Couturier, 2003 ; Perrenoud, 2004). Les savoirs disciplinaires concernent un ensemble de savoirs finalisés et structurés, hérités des disciplines, en évolution, qui fondent l'exercice de la profession (Lenoir, 1996). Les savoirs disciplinaires s'appuient sur des savoirs scientifiques, ces derniers visant à enrichir les disciplines de référence d'une profession (Hensler, 2004).

6. Les savoirs professionnels sont ceux qui se transcrivent directement dans l'exercice de la profession et qui se construisent dans le rapport complexe qu'entretient l'intervenant avec les diverses composantes de sa pratique (Terrisse, Larose et Couturier, 2003 ; Saussez et Paquay, 2004).

7. Plus précisément, ces deux catégories de savoirs s'amalgament pour constituer des savoirs professionnels. Dans le cadre du processus soutenant cet amalgame, les croyances et les savoirs populaires ont tendance à primer les savoirs scientifiques et disciplinaires (Saussez et Paquay, 2004).

véhiculées au sein de sa culture de pratique fait de ces représentations une constituante centrale des savoirs professionnels susceptibles d'orienter sa pratique d'intervention (von Cranach, 1992).

Comme l'intervenant social s'expose généralement à des représentations négatives entourant les compétences éducatives des parents de MSEF, au sein de son milieu de pratique et de l'institution à laquelle il est rattaché, il a tendance à s'approprier ces représentations (von Cranach, 1992 ; Larose *et al.*, 2006). Les travailleurs sociaux seraient ainsi porteurs de représentations négatives au regard des compétences éducatives des parents de MSEF, et ce, malgré les discours inverses véhiculés par leur ordre professionnel, discours fondés sur l'adoption d'une attitude centrée sur l'acceptation inconditionnelle du parent et sur la prise en compte de ses compétences (Tyler, 1996 ; Lessard et Turcotte, 2000 ; Larose, Couturier et Boulanger, 2007).

Il s'avère particulièrement ardu pour les intervenants de modifier ces représentations négatives, du fait qu'ils s'inscrivent dans un milieu de pratique ou une institution qui véhicule ces représentations (von Cranach, 1992). De plus, les pratiques qu'ils mettent en œuvre permettent difficilement de soutenir la modification des représentations, comme elles s'appuient sur un noyau de sens commun qui résiste au changement (von Cranach, 1992 ; Blin, 1997 ; Voelklein et Howarth, 2005).

LES PRATIQUES D'INTERVENTION SOUTENANT LA MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES : LES CONDITIONS DE LEUR ACTUALISATION

L'actualisation de pratiques d'intervention peut permettre de modifier des représentations sociales ou favoriser leur émergence. Les pratiques que nous exerçons quotidiennement sont, pour Abric (1994a), à l'interface entre la réalité extérieure et notre représentation du monde. Elles permettent donc de modifier notre rapport avec les objets (avec les parents par exemple) de notre environnement et ainsi de changer la façon dont nous nous les représentons. Ainsi, l'intervenant qui mobilise le parent en sollicitant ses compétences éducatives sera plus susceptible d'interagir positivement avec lui, de découvrir sa motivation et ses ressources et, conséquemment, de modifier la façon dont il se représente ce parent (Souto-Manning et Swick, 2006).

Des pratiques d'intervention ayant pour fonction de soutenir l'émergence de représentations sociales doivent remplir certaines conditions. Elles doivent notamment être définies et évaluées par un ensemble d'intervenants dans un contexte d'interaction sociale (Deplanty, Coulter-Kern et Duchane, 2007 ; Minier, 2006). Dans le cadre de la théorie des représentations sociales, les pratiques constituent en soi des activités symboliques

fondées sur l'échange entre les membres d'un groupe, voire plus particulièrement sur la négociation de leur point de vue respectif au regard d'un objet (Abric, 1994a ; Howarth, 2005). La mise en œuvre d'un processus de négociation sociale s'avère constructive dans la mesure où les membres d'un groupe partagent une finalité commune et qu'ils reconnaissent l'expertise de leurs interlocuteurs (Galam et Moscovici, 1991).

L'interaction entre des intervenants sociaux qui reconnaissent leurs compétences respectives permet de mettre en commun leurs points de vue respectifs sur un parent, en particulier sur une problématique qu'il doit résoudre ou sur une façon d'intervenir auprès de lui (Sternberg et Griorenko, 2001 ; Suarez-Balcazar *et al.*, 2006). Les intervenants sont alors considérés comme des co-apprenants, c'est-à-dire qu'ils s'enrichissent en s'exposant aux compétences de leurs tiers (Grigorenko, 2001 ; Powell, 2001).

Des échanges fondés sur un processus de négociation entre des acteurs est l'occasion pour ceux-ci de moduler leur rapport à l'objet de leur discours (Lyotard, 1979 ; Greene et Ackerman, 1995 ; Edward, 1997 ; Billett, 2003). C'est donc une opportunité pour eux de modifier leurs schémas cognitifs individuels, en l'occurrence leurs croyances et leurs attitudes (Monteil, 1992 ; Thommen, von Cranach et Ammann, 1992). Le plus souvent, de telles interactions suscitent des changements au plan des cognitions individuelles et donc des attitudes et non pas des représentations (Abric, 1996). Ces changements appellent l'action du système périphérique des représentations qui permet de concilier l'évolution des schèmes cognitifs individuels dans un contexte hétérogène (Abric, 1994a).

La modification en profondeur des représentations se fonde sur l'actualisation de pratiques qui se maintiennent dans le temps et qui sont soutenues par un ensemble d'individus (Abric, 1994a ; Guérin, 1994). Ces pratiques doivent aussi constituer le produit d'interactions dynamiques récurrentes favorables à leur sédimentation et à leur ancrage dans une culture particulière ou au sein d'une institution (Moscovici, 2001). Dans ces conditions, le système périphérique intègre le fruit de ces patrons d'interactions, ce qui a pour effet de modifier la structure du noyau central[8] (Abric, 1994b). De plus, il est pertinent que ces interactions s'inscrivent dans un contexte de contrainte, les membres d'un groupe devant intégrer une certaine norme en provenance « de l'extérieur », soit par exemple d'une institution (Galam et

8. Plus précisément, le système périphérique intègre les éléments de sens véhiculés par l'entremise de ces interactions, occasionnant des modifications au sein du noyau central (Abric, 1994b, 1996). Des interactions qui ne se sédimentent pas et qui ne prennent pas ancrage dans une culture particulière donnent plutôt lieu à des changements dans les attitudes, modifications qui relèvent de la structure périphérique (Moliner, 1992, 1995). En effet, cette dernière a pour fonction de composer avec la variété des éléments cognitifs dont chaque individu est vecteur au sein d'un groupe ou d'une collectivité (Abric, 1994a).

Moscovici, 1991). Ainsi, si la prise en compte des compétences éducatives parentales devient la norme au sein de l'institution scolaire, les intervenants seraient plus susceptibles de leur attribuer une valeur et d'élaborer des schèmes sociocognitifs favorables à leur égard (Souto-Manning et Swick, 2006).

Afin de traduire plus concrètement notre argumentaire, prenons le cas des rapports interprofessionnels et de leurs impacts en termes de modification de représentations sociales. L'interaction entre différentes catégories d'intervenants sociaux favorise l'émergence d'un corpus de savoirs de sens commun, dans la mesure où elle se réalise sur une longue période de temps et où elle est soutenue par l'institution d'appartenance de ces intervenants (Abramson, 1993 ; Willumsen et Hallberg, 2003 ; Earl et Katz, 2007). Les savoirs engendrés peuvent alors enrichir et complexifier la façon dont ils se représentent la réalité du parent et influencer leurs pratiques d'intervention à son égard (Murphy et McDonald ; 2004 ; Payler, Meyer et Humphris, 2008). Des interactions qui s'exercent dans un contexte d'interprofessionnalité et qui sont fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales permettraient aux intervenants de modifier leurs représentations sociales au regard de ces compétences (Boulanger, 2007 ; Larose, Couturier et Boulanger, 2007 ; Larose *et al.*, sous presse). Des intervenants qui se concertent dans le but d'établir des stratégies d'intervention visant à solliciter les compétences éducatives parentales seraient porteurs de représentations plus positives[9], susceptibles de changer la nature de leurs pratiques d'intervention (Fitzgerald et Göncü, 1993 ; Galli et Fasanelli, 1994 ; Miller et Black, 2001 ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Powell, 2001 ; Lawson, 2003 ; Souto-Manning et Swick, 2006).

Les pratiques élaborées par le biais des échanges entre les intervenants sociaux viseraient alors à soutenir et à renforcer les compétences éducatives chez ces parents (Moll, 1993 ; Powell, 2001 ; Chirstenson, 2004). Les intervenants sociaux qui élaborent et qui mettent en œuvre des pratiques fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales supporteraient ces mêmes compétences, favoriseraient leur appropriation chez le parent et solliciteraient ce dernier à titre de partenaire dans le cadre leur intervention (Lupiani, 2004 ; Christenson, 2004 ; Boulanger, 2007 ; Larose *et al.*, 2006 ; Larose, Couturier et Boulanger, 2007).

Les programmes visant l'établissement d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté constituent un espace propice à la construction de rapports interprofessionnels favorables à l'émergence de représentations

9. Il s'agit des RS au regard des compétences éducatives parentales.

positives du parent chez les intervenants sociaux (Miller et Black, 2001 ; Minier, 2006). Le programme FECRE, implanté au Québec, en constitue une illustration pertinente.

LES PRATIQUES D'INTERVENTION COMME CONDITION DE MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES : LE CAS DU PROGRAMME FAMILLE-ÉCOLE-COMMUNAUTÉ, RÉUSSIR ENSEMBLE AU QUÉBEC

Le programme FECRE, qui a été implanté au Québec sur une période de six ans (2003-2009), a été évalué de manière concomitante à sa mise en œuvre, soit entre 2006 et 2009. Il s'actualise dans 22 écoles réparties à travers les différentes régions sociodémographiques du Québec. Il comprend 18 équipes locales formées d'intervenants du milieu scolaire, du réseau de la santé et des services sociaux, du secteur communautaire et, marginalement, de parents. Les acteurs qui y participent définissent ensemble les plans de réussite de chaque école primaire en ciblant des facteurs que la documentation scientifique associe à la réussite éducative de l'élève. Les plans de réussite sont fondés sur une logique écosystémique, c'est-à-dire que les facteurs qu'ils comportent sont regroupés en fonction des différents systèmes qui influencent l'enfant au cœur et à la charnière de l'espace scolaire.

Dans le cadre de la définition, de l'actualisation et de l'évaluation des moyens des plans de réussite, les intervenants poursuivent comme finalité première de soutenir la réussite éducative de l'élève en impliquant activement les parents à titre de partenaire et en sollicitant ses compétences éducatives. En actualisant les moyens qui leur sont associés, les professionnels mobilisent les parents autour de la réussite éducative de l'enfant dans une perspective dites d'*empowerment* plutôt que dans la logique clinique qui est généralement appliquée (Larose, Couturier et Boulanger, 2007 ; Terrisse, Larivée et Blain, 2008). Ils soutiennent l'exercice des rôles parentaux en s'appuyant sur les pratiques de référence et sur les savoirs de sens commun des familles de MSEF.

Les pratiques professionnelles que chacun exerce s'articulent autour de référents « sémantiques » communs construits dans le cadre des échanges au sein des équipes locales et « matérialisés » par le biais des plans de réussite. Ainsi, nous pourrions qualifier ces pratiques de « collectives », au sens où elles sont élaborées au gré de l'interaction entre les membres des équipes locales et où elles s'appuient sur une lecture commune des problématiques et des besoins ciblés. Les plans de réussite constituent « le matériau » autour duquel se rassemblent les intervenants. Ils constituent le pivot structurant les échanges tout en renvoyant à la modalité d'opérationnalisation de ces

échanges. De fait, ils désignent les pratiques dans leur caractère descriptif. La mobilisation des acteurs autour des plans de réussite structure leurs échanges et favorise l'articulation de leurs différents points de vue. L'élaboration d'écrits « communs » élaborés en contexte d'interprofessionnalité représente en ce sens une condition de reconnaissance mutuelle de la part des intervenants et de soutien à l'émergence d'un dialogue constructif (Vinck, 2003).

L'équipe locale constitue une « zone intermédiaire » situé à la jonction des différents systèmes sollicités dans le cadre du programme. Il s'y joue l'articulation dynamique entre les différents savoirs de sens que produit l'écosystème de l'enfant et dont sont porteurs et vecteurs les différents acteurs. Les échanges récurrents entre les membres des équipes locales ont conduit à l'émergence de représentations sociales au regard du rôle et de la fonction de l'agent de développement (Larose *et al.*, 2009). Ce dernier anime les rencontres des équipes locales ; il constitue un acteur pivot agissant à l'interface entre les différents systèmes sollicités dans le programme et favorise la mobilisation active des acteurs. Ce métier « émergent » tend à obtenir une forme de légitimité sociale de la part de la communauté de pratique dans laquelle il intervient. C'est bien l'actualisation de sa pratique qui a soutenu l'émergence de représentations « partagées » par les acteurs participant à un programme FECRE. Ces représentations renseignent sur les caractéristiques de la profession qui sont reconnues socialement.

Diena (2009) a évalué les conditions d'émergence de représentations sociales chez les enseignants du programme au regard des plans de réussite[10] et, par conséquent, au regard des pratiques des intervenants. Son étude a impliqué le ciblage d'une dimension de compétence au sein des représentations sociales mesurées. L'interaction entre les intervenants a surtout favorisé l'émergence de représentations positives chez les enseignants au regard des plans de réussite et, dans une certaine mesure, au regard des compétences des parents de MSEF.

Le fait, pour ce programme, d'être implanté massivement au Québec, de s'actualiser sur une longue période et d'être fondé sur des interactions stables et constructives entre les acteurs ainsi que sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales a favorisé l'émergence d'un ensemble de savoirs socialement structurés et, dans une certaine mesure, de représentations positives au regard des compétences éducatives parentales (Diena, 2009 ; Larose *et al.*, 2009).

10. Elle a plus spécifiquement étudié les conditions entourant l'émergence de RS au regard des fondements et des conditions de mise en œuvre des plans de réussite.

EN GUISE DE CONCLUSION

En somme, il appert que les intervenants sociaux ont généralement des représentations négatives des compétences éducatives parentales. Toutefois, la mise en œuvre de pratiques fondées sur la reconnaissance de ces compétences favoriserait l'émergence de représentations plus positives chez eux (Blin, 1997 ; Larose *et al.*, 2006 ; Larose *et al.*, sous presse). Des pratiques d'intervention, qui s'inscriraient dans la durée, qui prendraient ancrage au sein d'une institution et qui constitueraient le produit d'interactions dynamiques récurrentes entre des intervenants sociaux, favoriseraient la création d'un corpus de savoirs symboliques (von Cranach, 1992). Des pratiques fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales seraient alors vectrices de représentations plus positives chez les intervenants sociaux à l'égard de ces compétences (Larose *et al.*, 2006 ; Boulanger, 2007 ; Diena, 2009 ; Larose *et al.*, 2009).

Un discours émergent promeut la reconnaissance des compétences éducatives parentales chez les intervenants sociaux (Lupiani, 2004 ; McGarth, 2007). Ce discours favorise l'adoption d'attitudes positives de la part des intervenants à l'égard des parents de MSEF (Powell, 2001). Or, le plus souvent, ces attitudes tendent à ne pas se refléter dans leurs pratiques d'intervention (Jordan, Orozco et Averett, 2001). La présence d'interactions minimales et épisodiques entre les intervenants sociaux constituerait un obstacle à la modification de leurs attitudes et, plus largement, de leurs représentations sociales (Larose, Couturier et Boulanger, 2007).

Les intervenants sociaux interagissent généralement en silo et ils ont peu d'occasions d'échanger avec leurs pairs au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent (D'Amour et Oandasan, 2005). De plus, le cloisonnement des pratiques professionnelles restreint les occasions d'interactions entre des intervenants d'institutions distinctes (Willumsen et Hallberg, 2003). L'interprofessionnalité serait plutôt rare et s'actualiserait de manière peu effective (Murphy et McDonald, 2004 ; Earl et Katz, 2007). Il resterait alors à déterminer les conditions de pratique qui permettraient aux intervenants d'interagir d'une manière stable et récurrente et qui seraient favorables à l'émergence de représentations sociales positives des parents, par exemple dans le cadre d'un programme comme le FECRE.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMSON, J. S. (1993). « Orienting Social Work Employees in Interdisciplinary Settings : Shaping Professional and Organizational Perspectives », *National Association of Social Workers*, nº 38, 152-157.

ABRIC, J. C. (1996). « Specific Processes of Social Representations », *Papers on Social Reprensentations,* vol. 5, nº 1, 77-80.

ABRIC, J. C. (1994a). « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J. C. ABRIC (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, 11-37.

ABRIC, J. C. (1994b). « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », dans C. GUIMELLI (dir.), *Structures et transformations de représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 73-84.

ALTET, M. (2004). « L'intégration des savoirs des sciences de l'éducation dans l'expertise eneignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants », dans C. LESSARD, M. ALTET, L. PAQUAY et P. PERRENOUD (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Paris, De Boeck, 159-178.

BILLETT, S. (2003). *Sociogenese, Activity and Ontogeny*, Londres, Sage Publications.

BLAIN, F. (2004). « Le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble », *Vie Pédagogique*, nº 133, 19-20.

BLIN, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

BLOOM, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*, New York, Biley.

BOETHEL, M. (2004). *Readiness. School, Family and Community Connections. Annual Synthesis 2004*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory.

BOETHEL, M. (2003). *Diversity. School, Family and Community Connections. Annual Synthesis 2003*, Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.

BOULANGER, D. (2007). *Les conceptions de la famille, du temps et de l'intervenant en intervention sociale : analyse de pratiques d'intervention familiale*, Essai de maîtrise, Service social, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human : Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks, Sage.

BRONFENBRENNER, U. (1986). « Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives », *Developmental Psychology*, nº 22, 723-742.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1977). « Toward an Experimental Ecology of Human Development », *American Psychologist,* nº 32, 513-530.

BRONFENBRENNER, U. (1974). *Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs*, Washington, D.C., Office of Child Development, Department of Health, Education, and Welfare.

CAIRNEY, T. H. (2000). « Beyond the Classroom Walls : The Rediscovery of the Family and Community as Partners in Education », *Educational Review*, nº 52, 163-174.

CARIGNAN, N., POURDAVOUD., R. et L. KING (2006). « Understanding Parental Involvement in a Multi/Intercultural Context », *International Journal of Learning,* vol. 12, nº 9, 115-122.

CHEN, X. et K. CHANDLER (2001). *Efforts by Public K-8 Schools to Involve Parents in Children's Education : Do School and Parent Reports Agree ?*, Washington, D.C., National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. En ligne : <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001076.pdf>, consulté le 9 décembre 2009.

CHRISTENSON, S. L. (2004). « The Family-School Partnership : An Opportunity to Promote the Learning Competence of all Students », *School Psychology Review*, vol. 33, nº 1, 83-104.

CHRISTENSON, S. L. et S. M. SHERIDAN (2001). *School and Families* : *Creating Essential Connections for Learning*, New York, Guilford Press.

COUTURIER, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan.

COUTURIER, Y., LAROSE, F. et J. BÉDARD (2009). « Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socioéducative en milieu scolaire défavorisé », *Les sciences de l'éducation,* vol. 42, nº 4, 93-116.

CROZIER, G. (2001) « Excluded Parents : The Deracialisation of Parental Involvement », *Race, Ethnicity and Education*, vol. 4, nº 4, 329-341.

CROZIER, G. et J. DAVIES (2007). « Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools ? A Discussion of Home-School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents », *British Educational Research Journal*, vol. 33, nº 3, 295–313.

DALLAIRE, N. (1998). *Enjeux et voies d'avenir de la promotion / prévention, une réflexion dans le champ enfance-jeunesse-famille,* Thèse de doctorat, Sciences humaines appliquées, Montréal, Université de Montréal.

DEPLANTY, J., COULTER-KERN, R. et K. A. DUCHANE (2007). « Perceptions of Parent Involvement in Academic Achievement », *The Journal of Educational Research,* vol. 100, nº 6, 361-368.

DE ROSA, A. S. (2006). « The "Boomerang" Effect of Radicalism in Discursive Psychology : A Critical Overview of the Controversy with the Social Representations Theory », *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 36, nº 2, 161-203.

DIENA, A. (2009). *Étude sur les représentations sociales des enseignantes et des enseignants du primaire participant au programme FECRE au regard des fondements et des conditions de la mise en œuvre des plans de réussite*, Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

DUNST C. J., TRIVETTE, C. M. et D. W. HAMBY (2006). *Family Support Program Quality and Parent, Family and Child Benefits*, Asheville, Winterberry Press.

EARL, L. et S. KATZ (2007). « Leadership in Networked Learning Communities : Defining the Terrain », *School Leadership and Management*, vol. 27, nº 3, 239-258.

EDWARD, D. (1997). *Discourse and Cognition*, Londres, Sage Publications.

EDWARDS, A. et J. WARIN (1999). « Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils : Why Bother ? », *Oxford Review of Education*, vol. 25, nº 3, 325-341.

ELDRIDGE, D. (2001). « Parent Involvement : It's Worth the Effort », *Young Children*, vol. 56, nº 4, 65-69.

EPSTEIN, J. L. (2005). « A Case Study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) Model », *Elementary School Journal*, vol. 106, nº 2, 151-170.

EPSTEIN, J. L. (1995). « School/Family/Community Partnerships : Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kapan*, nº 76, 701-711.

FABLET, D. (2007). « Formation des travailleurs sociaux et analyse des pratiques professionnelles », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, nº 17, 39-50.

FAN, X. T. et M. CHEN (2001). « Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-analysis », *Educational Psychology Review*, nº 13, 1-22.

FITZGERALD, L. M. et A. GONCÜ (1993). « Parent Involvement in Urban Early Childhood Education : A Vygotskian Approach », dans R. STUART (dir.), *Advances in Early Education and Day Care, Volume 5 : Perspectives on Developmentally Appropriate Practices*, Greenwich, JAI Press, 197-212.

FLICK, U. (1992). « Knowldege in the Definition of Social Situations – Actualization of Subjective Theories About Trust in Counselling », dans M. VON CRANACH, W. DOISE et G. MUGNY (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Lewiston, Hogrefe et Huber, 64-68.

GALAM, S. et S. MOSCOVICI (1991). « Towards a Theory of Collective Phenomena : Consensus and Attitudes Changes in Group », *European Journal of Social Psychology*, vol. 21, nº 1, 49-74.

GALLI, I. et R. FASANELLI (1994). « The Social Representation of Poverty : A Naples Pilot Study », *Paprers on Social Representations*, vol. 3, nº 2, 1-8.

GEWIRTZ, S., DICKSON, M., POWER, S., HALPIN, D. et G. WHITTY (2005). « The Deployment of Social Capital Theory in Educational Policy and Provision : The Case of Education Action Zones in England », *British Educational Research Journal*, vol. 31, nº 6, 651-673.

GOLDSTEIN, E. G. (2007). « Social Work Education and Clinical Learning : Yesterday, Today and Tomorrow », *Clinical Social Work*, nº 35, 15-23.

GREENE, S. et J. M. ACKERMAN (1995). « Expanding the Constructivist Metaphor : A Rhetorical Perspective on Literacy Research and Practice », *Review of Educational Research*, vol. 65, nº 4, 383-420.

GRIGORENKO, E. L. (2001). « Arguing for the Concept of Developmental Niche », dans E. L. GRIGORENKO et R. J. STERNBERG (dir.), *Family Environment and Intellectual Functioning: A Life-span Perspective*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 23-47.

GUÉRIN, B. (1994). « Using Social Representations to Negociate the Social Practices of Life », *Papers on Social Representations,* vol. 3, nº 2, 1-18.

HENDERSON, A. T. et K. L. MAPP (2002). *A New Wave of Evidence*: *The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory. En ligne : <http://www.sedl.org/pubs/catalog/items/fam33.html>, consulté le 9 décembre 2009.

HENSLER, H. (2004). « Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue ? », dans C. LESSARD, M. ALTET, L. PAQUAY et P. PERRENOUD (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Paris, De Boeck, 179-200.

HIATT-MICHAEL, D. B. (2005). « Global Overview of Family-School Involvement », dans D. B. HIATT-MARTIN, (dir.), *Promising Practices for Family Involvement in Schooling Across the Continents*, Hartford, Information Age Publishing, 1-11.

HOWARTH, C. (2006). « A Social Representation Is not a Quiet Thing : Exploring the Critical Potential of Social Representations Theory », *British Journal of Social Psychology*, vol. 45, nº 1, 65-86.

JEANNE, Y. (2007). « Élaboration théorique et pratique éducative : entre explication et compréhension », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, nº 17, 77-93.

JODELET, D. et S. MOSCOVICI (1990). « Les représentations sociales dans le champ social », *Revue internationale de psychologie sociale*, nº 3, 285-288.

JOHNSON, H. C. et E. F. RENAUD (1997). « Professional Beliefs About Parents with Children with Mental and Emotional Disorders », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, nº 2, 99-108.

JORDAN, C., OROZCO, E. et A. AVERETT (2001). *Emerging Issues in School, Family and Community Connections*, Austin, National Center for Family and Community, Schools Southwest Educational Development Laboratory.

KEYES, C. R. (2002). « A Way of Thinking About Parent/Teacher Partnerships for Teachers », *International journal of early years education*, vol. 10, nº 3, 177-191.

LAFORTUNE, L., DEAUDELIN, C., DOUDIN, P.-A. et D. MARTIN (2003). « Mathématiques, sciences et technologies : des réflexions sur les croyances, représentations et conceptions », dans L. LAFORTUNE, C. DEAUDELIN, P-.A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1-6.

LAFORTUNE, L. et E. FENNEMA (2003). « Croyances et pratiques de l'enseignement des mathématiques », dans L. LAFORTUNE, C. DEAUDELIN, P.-A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 29-58.

LAROSE, F., BOULANGER, D., COUTURIER, Y., BÉDARD, J. et S. J. LARIVÉE (2009). « As representações sociais como analisador da emergência de uma nova profissão em educação : o caso dos agentes de desenvolvimento no Québec », *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, vol. 18, nº 32, 129-146.

LAROSE, F., BÉDARD, J., TERRISSE, B. et Y. COUTURIER (2004). « Epistemic Foundations of the Attitudes Requested on the Part of the Preschool Teachers Working with Low Socioeconomic Status Children and Their Families », *International Journal of Child & Family Welfare,* vol. 7, nº 4, 218-232.

LAROSE, F., COUTURIER, Y. et D. BOULANGER (2007). « Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, nº 17, 77-93.

LAROSE, F., LENOIR, Y., COUTURIER, Y. et J. BÉDARD (sous presse). « L'essor de l'interdisciplinarité professionnelle au temps des réformes à la faveur de l'émergence d'une zone d'intégration des pratiques d'intervention éducatives et socio-éducatives », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXV, nº 3.

LAROSE, F., TERRISSE, B., BÉDARD, J. et Y. COUTURIER (2006). « Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs », *Enfances, familles, générations*, nº 4, 1-17.

LAWSON, M. A. (2003). « School-Family Relations in Context », *Urban Education*, vol. 39, nº 1, 77-134.

LENOIR, Y. (1996). « Médiation cognitive et médiation didactique », dans C. RAISKY et M. CAILLOT (dir.), A*u-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 223-251.

LENOIR, Y., LAROSE, F., DEAUDELIN, C., KALUBI, J.-C. et G.-R. ROY (2002). « L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement », *Esprit critique – Revue électronique de sociologie*, vol. 4, nº 4. En ligne : <http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>, consulté le 9 décembre 2009.

LESSARD, G. et D. TURCOTTE (2000). « Les représentations sociales des familles à risque chez des intervenants sociaux : un paradoxe révélateur », dans M. SIMARD et J. ALARY, *Comprendre la famille : Actes du 5e symposium de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 239-259.

LOTT, B. (2001). « Low-Income Parents and the Public Schools », *Journal of social issues*, vol. 57, nº 2, 247-259.

LUPIANI, J. L. (2004). *Parental Role Construction, Parent Sense of Efficacy, and Perceptions of Teacher Invitations as Factors Influencing Parent Involvement*, Thèse, New York, Fordham University.

LYOTARD, J. F. (1979). *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.

MARKOVA, I. (2000). « Amedee or How to Get Rid of it : Social Representations from a Dialogical Perspective », *Culture and Psychology*, vol. 6, nº 4, 419-460.

McGarth, W. H. (2007). « Ambivalent Partners : Power, Trust, and Partnership in Relationships Between Mothers and Teachers in a Full-time Child Care Center », *Teacher College Record,* vol. 109, nº 6, 1401-1422.

Miller, A. et L. Black (2001). « Does Support for Home-School Behaviour Plans Exist Within Teacher Pupil Cultures ? », *Educational Psychology in Practice*, vol. 17, nº 3, 245-261.

Minier, P. (2006). « Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues », *La revue des sciences de l'Éducation*, vol. 32, nº 3, 623-648.

Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants,* Thèse de doctorat en éducation, Québec, Université du Québec.

Moliner, P. (1995). « A Two-Dimensional Model of Social Representations », *European Journal of Social Psychology,* vol. 25, nº 1, 27-40.

Moliner, P. (1992). « Structure de représentation et structure de schèmes », *Cahiers internationaux de psychologie sociale,* nº 14, 48-52.

Moll, L. (1993). « Community-Mediated Educational Practices« , Communication présentée à l'American Educational Research Association Annual Conference (12-16 avril), Atlanta.

Monteil, J. M. (1992). « Toward a Social Psychology of Cognitive Functioning : Theoretical Outline and Empirical Illustration », dans M. von Cranach, W. Doise et G. Mugny (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Lewiston, Hogrefe et Huber, 45-55.

Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, New York, New York University Press.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. et J. Russ (2004). « Improving Schools in Challenging Circumstances : A Review of the Literature », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, nº 2, 149-175.

Murphy, A. et J., McDonald (2004). « Power, Status and Marginalisation : Rural Social Workers and Evidence-Based Practice in Multidisciplinary Teams », *Australian Social work*, vol. 5, nº 2, 127-136.

Neyrand, G. (2004). « Paradoxes et perspectives de la prévention », dans M. Dugnat (dir.), *Prévention précoce, parentalité et périnatalité*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 61-74.

Nichols, S. (2000). « Parental Involvement in Supporting Children with Learning Difficulties », dans W. Louden, L. K. S. Chan, J. Elkins, D. Greaves, H. House, M. Milton *et al.* (dir.), *Mapping the Territory. Primary Students with Learning Difficulties : Literacy and Numeracy*, volume 1 : Overview, Canberra, Department of Education, Training and Youth Affairs, 157-180.

Osmond, J. et I. O'Connor (2006). « Use of Theory and Research in Social Work Practice : Implications for Knowledge-Based Practice », *Australian Social Work,* vol. 59, nº 1, 5-19.

PARAZELLI, M., HÉBERT, J., HUOT, F, BOURGON, M., GÉLINAS, C. LAURIN, C., LÉVESQUE, S. et S. GAGNON (2003). « Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques », *Service social*, vol. 50, nº 1, 81-121.

PARTON, N. et P. O'BYRNE (2000). *Constructive Social Work. Toward a New Practice*, New York, St. Martin Press.

PAYLER, J., MEYER, E. et D. HUMPHRIS (2008). « Pedagogy for Interprofessional Education : What Do We Know and How Can We Evaluate It ? », *Learning in Health and Social Care*, vol. 7, nº 2, 64-72.

PERRENOUD, P. (2004). « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? », dans C. LESSARD, M. ALTET, L. PAQUAY et P. PERRENOUD (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Paris, De Boeck, 139-158.

PHILLION, R. (2007). « L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors », *Éducation et Francophonie,* vol. XXXV, nº 2, 192-216.

POURTOIS, J.-P. et H. DESMET (1998). « Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive », *Revue française de pédagogie*, vol. 124, juillet-août-septembre, 109-120.

POWELL, D. R. (2001). « Visions and Realities of Achieving Partnership : Parent-Teacher Relationships at the Turn of the Century », dans M. VON CRANACH, W. DOISE et G. MUGNY (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*), Lewiston, Hogrefe et Huber, 333-357.

ROSS, J. A. et P. GRAY (2006). « Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values : The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, nº 2, 179-199.

SANDERS, M. G. (2008). « How Parent Liaisons Can Help Bridge Home and School », *Journal of Educational Research*, vol. 101, nº 5, 287-297.

SAUSSEZ, F. et L. PAQUAY (2004). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? », dans C. LESSARD, M. ALTET, L. PAQUAY et P. PERRENOUD (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Paris, De Boeck, 115-138.

SCHOMMER, M. (1994). « Synthesizing Epistemological Belief Research : Tentative Understandings and Provocative Confusions », *Educational Psychology Review*, vol. 6, nº 4, 293-319.

SHELDON, S. B et F. L. VAN VOORHIS (2004). « Partnership Programs in U.S. Schools : Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes », *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 15, nº 2, 125-148.

SOUTO-MANNING, M et K. SWICK (2006). « Teachers' Beliefs About Parent Involvement : Rethinking Our Family Involvement Paradigm », *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, nº 2, 187-193.

STERNBERG, R. J. et E. L. GRIGORENKO (2001). « Degree of Embeddedness of Ecological Systems as a Measure of Ease of Adaptation to the Environment », dans E. L. GRIGORENKO et R. J. SERTERNBERG (dir.), *Environment and Intellectual Functioning. A Life-span Perspective*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 243-261.

SUAREZ-BALCAZAR, Y., HELLWIG, M., KOUBA, J., REDMOND, L., MARTINEZ, L., BLOCK, D., KOHRMAN, C. et W. PETERMAN (2006). « The Making of an Interdisciplinary Partnership : The Case of the Chicago Food System Collaborative », *American Journal of Community Psychology,* vol. 38, nos 1 et 2, 113-123.

SWICK, K. J. (2004). « What Parents Seek in Relations with Early Childhood Family Helpers », *Early Childhood Education Journal*, vol. 31, no 3, 217-220.

SWICK, K. J. (2003). « Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships », *Early Childhood Education Journal*, vol. 30, no 4, 275–80.

SYKES, G. (2001). « Home-School Agreements : A Tool for Parental Control or for Partnership ? », *Educational Psychology in Practice,* vol. 17, no 3, 273-286.

TERRISSE, B., LARIVÉE, S. J. et F. BLAIN (2008). « Famille, milieux de pratique et université : synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisé », dans G. PITHON, C. ASHDI et S. J. LARIVÉE (dir.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-associations*, Bruxelles, De Boeck, 51-74.

TERRISSE, B. et F. LAROSE (2003). « L'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille », *Colloque « Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigne » (16-25 avril 2002)*, Luxembourg, Grand Duché du Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : <http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_terrisse_texte-continu.pdf>, consulté le 9 décembre 2009.

TERRISSE, B., LAROSE, F. et Y. COUTURIER (2003). « Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille ? », *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 7, no 1, 11-31.

THOMMEN, B., VON CRANACH, M. et R. AMMANN (1992). « The Organization of Individual Action Through Social Representations : A Comparative Study of Two Therapeutic Schools », dans M. VON CRANACH. M. DOISE, W. et G. MUGNY (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Lewiston, Hogrefe et Huber, 194-202.

TYLER, K. (1996). « Systems Thinking and Ecosystemic Psychology », *Educational Psychology*, vol. 16, no 1, 21-34.

TYLER, F. B., PARGAMENT, K. I. et M. GATZ (1983). « The Resource Collaborator Role : A Model for Interactions Involving Psychologists », *American Psychologist*, no 38, 388-398. En ligne : <http://psycnet.apa.org/journals/amp/38/4/388.pdf>, consulté le 9 décembre 2009.

VANDENBERG, J. E. et E. M. GREALISH (1996). « Individualized Services and Supports Through the Wraparound Process : Philosophy and Procedures », *Journal of Child and Family Studies*, vol. 5, nº 1, 7-22.

VAN VELSOR, P. et G. L. OROZCO (2007). « Involving Low-Income Parents in the Schools : Communitycentric Strategies for School Counsellors », *Professional School Counseling*, vol. 11, nº 1, 17-24.

VAN VOORHIS, F. L et S. B. SHELDON (2004). « Principals' Roles in the Development of U.S. Programs of School, Family, and Community Partnerships », *International Journal of Educational Research*, nº 41, 55-70.

VATZ LAAROUSSI, M. (1993). « Stratégies familiales : pour un travail social avec les familles », dans M. SIMARD et J. ALARY, *Comprendre la famille : Actes du 5e symposium de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 73-90.

VINCENT, C. (2001). « Social Class and Parental Agency », *Journal of Education Policy*, vol. 16, nº 4, 347-364.

VINCENT, C. (1996). « Parent Empowerment ? Collective Action and Inaction in Education », *Oxford Review of Education*, vol. 22, nº 4, 465-483.

VINCENT, C. (1993). « Community Participation ? The Establishment of "City's Parents" Centre », *British Education Research Journal*, vol. 19, nº 3, 227-242.

VINCK, D. (2003). « L'instrumentation du travail interdisciplinaire : cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires », *Esprit critique*, vol. 5, nº 1. En ligne : <http://www.critique.ovh.org/0501/esp0501article05.pdf>, consulté le 16 février 2010.

VOELKLEIN, C. et C. HOWARTH (2005). « A Review of Controversies About Social Representations Theory : A British Debate », *Culture et Psychology*, vol. 11, nº 4, 431-454.

VON CRANACH, M. (1992). « The Multi-level Organisation of Knowledge and Action : An Integration of Complexity », dans M. VON CRANACH. M. DOISE, W. et G. MUGNY (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Lewiston, Hogrefe et Huber, 10-22.

WILLUMSEN, E. et L. HALLBERG (2003). « Interprofessional Collaboration with Young People in Residential Cadre : Some Professional Perspectives », *Journal of Interprofessional Care*, vol. 17, nº 4, 389-400.

WILGUS, G. (2005). « "If You Carry Him Around All the Time at Home, He Expects One of Us to Carry Him Around All Day Here and There Are Only TWO of Us !" Parents', Teachers', and Administrators' Beliefs About the Parent's Role in the Infant/Toddler Center », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, nº 26, 259-273.

ZAYAS, L. H., GONZALEZ, M. J. et M. HANSON (2003). « On Teaching Evidenced-Based Interventions in Social Work Practice », *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 23, nos 3 et 4, 59-72.