

# Représentations du pouvoir communicationnel des parents : synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat

## Representations of parent communication power: summary over two decades of reflexive analysis in partnership

Jean-Claude Kalubi et Rosly Angrand

Volume 9, numéro 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073577ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073577ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kalubi, J.-C. & Angrand, R. (2020). Représentations du pouvoir communicationnel des parents : synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat. *Phronesis*, 9(3-4), 11–24.  
<https://doi.org/10.7202/1073577ar>

Résumé de l'article

*Ce texte vise à décrire la force émancipatrice constatée au cours de l'analyse des interactions spécifiques entre protagonistes, puis la participation de ces derniers à des groupes de réflexion. Il s'appuie essentiellement sur des travaux de recherche conduits auprès des parents d'enfants vivant avec des incapacités, depuis près de deux décennies. Il met en lumière l'apport des notions d'empowerment et de pouvoir communicationnel. Il souligne les ajustements structurels constatés au fil des rencontres de groupe, concernant notamment les techniques d'animation de groupe, les stratégies d'analyse des données, les processus de résolution de problèmes, ainsi que l'évolution des représentations collectives. En tenant compte des recommandations formulées par les participants, des conditions d'application, des catégories d'attitudes adaptatives et des comportements organisationnels, quelques ficelles d'analyste vont être mises en évidence ; elles pourront aider à rendre explicite les représentations de l'empowerment, de même que l'émergence du pouvoir communicationnel des parents.*

## REPRÉSENTATIONS DU POUVOIR COMMUNICATIONNEL DES PARENTS : SYNTHÈSE SUR DEUX DÉCENNIES D'ANALYSE RÉFLEXIVE EN PARTENARIAT

Jean-Claude KALUBI et Rosly ANGRAND

Université de Sherbrooke, Canada  
Jc.kalubi@usherbrooke.ca  
Rosly.Angrand@USherbrooke.ca

**Résumé :** Ce texte vise à décrire la force émancipatrice constatée au cours de l'analyse des interactions spécifiques entre protagonistes, puis la participation de ces derniers à des groupes de réflexion. Il s'appuie essentiellement sur des travaux de recherche conduits auprès des parents d'enfants vivant avec des incapacités, depuis près de deux décennies. Il met en lumière l'apport des notions d'empowerment et de pouvoir communicationnel. Il souligne les ajustements structurels constatés au fil des rencontres de groupe, concernant notamment les techniques d'animation de groupe, les stratégies d'analyse des données, les processus de résolution de problèmes, ainsi que l'évolution des représentations collectives. En tenant compte des recommandations formulées par les participants, des conditions d'application, des catégories d'attitudes adaptatives et des comportements organisationnels, quelques ficelles d'analyste vont être mises en évidence ; elles pourront aider à rendre explicite les représentations de l'empowerment, de même que l'émergence du pouvoir communicationnel des parents.

**Mots-clés :** Communication, Empowerment, Parent, Partenariat, Pouvoir, Réflexivité.

## REPRESENTATIONS OF PARENT COMMUNICATION POWER: SUMMARY OVER TWO DECADES OF REFLEXIVE ANALYSIS IN PARTNERSHIP

**Abstract :** This text aims to describe the emancipatory force noted during the analysis of the specific interactions between protagonists, then the participation of the latter in think tanks. It is mainly based on research carried out with parents of children living with disabilities for almost two decades. It highlights the contribution of the concepts of empowerment and communication power. He underlines the structural adjustments observed during the group meetings, particularly concerning group facilitation techniques, data analysis strategies, problem-solving processes, as well as the evolution of collective representations. Taking into account the recommendations made by the participants, the conditions of application, the categories of adaptive attitudes and organizational behaviors, a few strings of analyst will be highlighted; they can help to make explicit the representations of empowerment, as well as the emergence of the parents' communication power.

**Keywords :** Communication, Empowerment, Parent, Partnership, Power, Reflexivity

## INTRODUCTION

Différents travaux analysés ont souligné la pertinence sociale et scientifique de la participation active des parents à plusieurs niveaux (Turnbull et Turnbull, 2014; Chatenoud, Kalubi et Paquet, 2014; Epstein et al., 2018). D'une manière générale, l'empowerment<sup>1</sup> et le pouvoir communicationnel ont été inscrits dans un processus construit, appris et développé. Ces apprentissages ont été à leur tour reliés aux mécanismes d'actualisation des projets de vie de la personne et de sa famille. Un regroupement de moyens et de services spécialisés s'est avéré nécessaire pour favoriser une participation sociale optimale ou effective.

C'est ainsi qu'ont été promues des stratégies de formation et de suivi acceptées par tous, pour seconder le personnel dans ses objectifs d'intervention, pour placer la personne et sa famille au centre de l'intervention et pour développer l'apprentissage dans la réciprocité. Presque toutes les interventions ont ainsi requis une approche socioculturelle ancrée dans un paradigme d'apprentissage.

Grâce aux expériences de partenariat, des parents ont participé activement aux interactions réflexives organisées dans le but de mettre en commun leurs apports individuels et collectifs. À l'initiative des chercheurs (Bouchard, Boudreault, Pelchat et Lalonde-Graton, 1994), des discours actifs ont été improvisés en groupe. Les participants ont eu recours à leurs expériences antérieures, à quelques significations et liens intrinsèques pour montrer leur manière de penser et l'évolution de leur agir. La Démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) (Boudreault et Kalubi, 2006) a émané de cette démarche. Elle a ainsi permis de décrire des modes d'engagement chez les participants : avec des conceptions spécifiques, des activités pratiques, des expressions et techniques de communication (Moscovici, 2003).

Cette démarche a permis de comprendre des manières de faire, de travailler et même de vivre. Elle a permis de réfléchir dans une optique dialogique sur les ficelles<sup>2</sup> des participants (chercheurs, professionnels ou parents d'une personne vivant avec des incapacités). Or, toute réflexion sur les ficelles de l'analyste n'est pas sortie du néant; elle n'aurait pu être abordée comme un phénomène sui generis.

Une telle réflexion s'est enrichie d'une problématique, pour mieux rendre compte des habitudes de vie et des habitudes de travail. Elle a aussi contribué à mieux expliquer la spécificité des outils mis en évidence, de même que les exigences accompagnant différentes expériences des analystes. Enfin, elle a permis de gérer des contextes et de mieux comprendre les ressorts de la participation, de la mobilisation des forces, voire de l'émancipation des parents. À la lumière de ce qui précède, cet article vise à présenter un regard rétrospectif sur l'analyse des interactions spécifiques entre des protagonistes participant à des groupes de réflexion. Il prend appui sur des expériences accumulées depuis une vingtaine d'années sur le terrain, des consignes et stratégies d'analyse regroupées dans l'approche DRAP pour offrir une voie originale de résolution de problèmes et d'accompagnement des parents, dans la pratique de collaboration, de participation active et de partenariat.

1. Dans l'optique de Rappaport (1987) et de chercheurs nord-américains, le concept d'empowerment renvoie à un imaginaire florissant permettant à la fois de penser aux problèmes sociaux et d'insuffler un dynamisme favorisant la recherche des solutions adaptées, pour entrer dans un processus de gain de pouvoirs. Il peut s'agir de formuler des propositions, de faire des choix, de planifier des projets, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Dans un tel processus, la personne visée se dévoile par sa capacité à développer le sentiment d'un plus grand contrôle sur ses réalités quotidiennes, de privilégier des actions concrètes lui permettant d'échapper au contrôle des autres. Il s'agit du pouvoir de transformer son choix en une décision. Ce concept renvoie aussi aux caractéristiques d'une vision stratégique, un climat de travail favorable aux apports en équipe, ainsi qu'une ambiance de soutien et de sécurité. À tout cela s'ajoutent les dimensions de la croissance durable, de l'auto-efficacité personnelle, de l'autonomisation et de l'influence au sein d'un cercle de pairs.

2. Le mot ficelle renvoie à un « procédé ou l'opération qui a pour fonction de suggérer de nouvelles manières de manipuler les choses, de permettre l'observation des choses sous un angle différent, (...) en suscitant de nouvelles questions, de nouvelles possibilités de comparaison, d'invention de nouvelles catégories, etc. » (Becker, 2002, p. 29).

Cet article s'organise en cinq sections principales. La première décrit la problématique de recherche en présentant d'une part, le contexte social lié à la désinstitutionnalisation et les efforts pour un partenariat famille-professionnel, et d'autre part, le contexte scientifique axé sur les travaux sur l'inclusion et sur l'analyse réflexive en partenariat. La deuxième passe en revue la transformation des conditions d'autonomie des parents. La troisième met l'accent sur la vision du discours sur les représentations du pouvoir communicationnel. La quatrième présente les démarches et défis méthodologiques. La dernière analyse et discute les résultats sous forme de quatre catégories de ficelles pour l'analyste.

## Problématique

### Contexte social

Beaucoup de parents ont appris à se mobiliser, dans les années 1960, au sein des associations pour défendre le droit de leur enfant par rapport à la non-discrimination (Dorvil, 2002 ; Gouvernement du Québec, 1997). L'élan de solidarité de la part de tous a progressivement imposé un combat d'autodétermination en faveur des parents. Ces derniers se sont attelés, sous des influences diverses, à relever le défi de l'éducation dans l'environnement social le plus normal possible. Ils ont réussi à promouvoir les idéologies de normalisation et de valorisation des rôles sociaux, en partant des expériences scandinaves et américaines (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1996), tout en insistant sur des projets organisationnels, sur des services intégrés, ainsi que sur l'adaptation des voies de soutien au potentiel de développement de leur enfant.

Un regard sur les dimensions du savoir des parents permet de constater que les responsabilités des familles se sont structurées de manières variées d'une époque à l'autre. Toutefois, la valorisation de ce savoir des familles a toujours tardé à s'imposer. Ainsi, beaucoup de familles ont subi le rejet, dans un univers dominé par la rationalité médico-clinique des années 1950 et 1960, dans toutes les sphères de l'intervention sociale (Dorvil, 2002 ; Gouvernement du Québec, 1997). La vision dominante en matière de diagnostics a souvent tourné autour des manquements de la part des parents ou de la mère. Le piège de la dévalorisation s'est constamment refermé sur cette mère, alors même que s'est accentué le manque de ressources pour son enfant.

Nombre de familles sont entrées dans un tournant d'influence communautaire, dans les années 1970 et 1980, en mettant l'accent sur l'organisation des services sociocommunautaires. Dans cette période de crise économique planétaire liée aux chocs pétroliers, plusieurs parents ont été obligés de compter sur leurs propres forces et celles de leur organisation communautaire, pour répondre aux besoins de réadaptation et d'éducation spécialisée. Dans plusieurs communautés francophones du Canada, l'affirmation du pouvoir d'agir des parents est passée par la mobilisation et l'accompagnement de parents démunis ou isolés. Certains parents se sont regroupés pour partager leurs savoirs et les stratégies adaptées à leurs besoins respectifs (Dorvil, 2002 ; Gouvernement du Québec, 1997).

Plus tard, leurs efforts ont permis, au cours des années 1980, d'attirer l'attention d'abord sur les conditions de vie et sur la qualité de vie dans les familles de personnes présentant des incapacités, puis sur l'élaboration des programmes de formation, en vue de consolider leurs expertises et promouvoir des principes d'action d'une intervention efficace (Bouchard, 1989).

Les politiques relatives au « virage de la désinstitutionnalisation » (Dorvil, 2002) ont marqué les années 1990. Les institutions spécialisées ont été progressivement fermées, au profit d'une intégration dans la communauté. Diverses formules variées ont été déployées pour l'accueil des personnes jadis hébergées dans une institution publique. Des bouleversements nés de ces politiques ont perturbé la vie de beaucoup de familles. Celles-ci ont été amenées à un changement de posture dans leurs relations avec les professionnels, pour réclamer plus de transparence et de collaboration dans les relations entre les parents et les professionnels (Dorvil, 2002 ; Gouvernement du Québec, 1997).

Les années 2000 ont surtout été marquées par des réformes favorisant l'inclusion sociale, en soulignant l'intérêt pour les parents de s'engager dans des partenariats avec les services professionnels, dans le but de donner à l'enfant toutes les chances d'un meilleur départ dans la vie. Cette orientation reposait sur la reconnaissance des compétences et des richesses de chacun. Elle a mis également l'accent sur une conception émancipatrice du développement humain et social. En l'occurrence, certains parents ont été amenés à s'impliquer comme partenaires des professionnels dans l'évaluation des capacités et incapacités de leur enfant. Une telle expérience a contribué à la qualité de l'information sur les caractéristiques de leur enfant et sur ses perspectives de développement. Elle a également contribué à l'amélioration du climat de confiance réciproque dans les relations entre parents et professionnels (Bouchard, Sorel et Kalubi., 2004).

Dans les années 2010, les familles ont été surtout marquées par leurs actions basées sur des réflexions partagées et la dynamique de soutien à la résilience assistée, pour elles-mêmes et surtout pour leur enfant. Presque toutes les familles sont demeurées préoccupées concernant leurs réalités respectives, en matière de qualité de vie, de conditions d'accueil en transformation et de partage de leurs aspirations (Kalubi et Bouchard, 2006). Des parents ont aussi intensifié leur participation aux séminaires sur la résilience assistée.

### **Contexte scientifique**

Dès le milieu des années 1990, beaucoup de travaux menés par des équipes du Québec ont été centrés sur le partenariat dans les relations entre familles et professionnels. En ce sens, des auteurs ont exposé dans leurs travaux des repères sociaux relatifs à l'adaptation de la famille et de son environnement (Bouchard et al, 1996). Leurs préoccupations particulières ont mis en évidence des plans d'action en rapport avec les cycles de vie des familles d'enfants présentant des incapacités de divers ordres (Bouchard et Kalubi, 2001). Par ailleurs, plusieurs travaux américains ont montré l'urgence de soutenir des projets axés sur l'inclusion et l'intervention précoce (Beckman, 1996). Centrés sur la transformation de l'offre des services, les projets américains ont aidé à montrer des voies et moyens pour garantir des services de qualité, en faveur de la majorité des enfants et leurs familles (Beckman, Boyes et Herres, 1993). Plus tard, une nouvelle initiative pancanadienne intitulée Vision-Inclusion (Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001) s'est ajoutée à la liste de travaux, dans une optique soulignant les avantages et besoins d'intervention, en tenant compte des perceptions communes des parents, des intervenants et des gestionnaires. Cette initiative a mis en exergue le changement de paradigme dans l'évolution des pratiques inclusives, puis dans l'articulation entre les priorités d'intervention, de formation et de recherche en vue d'une meilleure compréhension du processus d'adaptation des familles.

En effet, l'importance prise par les perceptions des parents de jeunes enfants a imposé un rythme différent et une quête des alternatives dans la résolution des problèmes d'accueil. De nouveaux paramètres et indicateurs se sont ajoutés, notamment dans la perspective d'une évaluation adéquate des objectifs atteints et du niveau de capacité atteint, ainsi que dans l'expansion des relations sociales ou amicales pour l'enfant et sa famille. Des constats semblables sont aussi apparus dans le travail de synthèse élaboré par Hunt et Goetz (1997). À l'issue de leur étude sur la recension des programmes d'inclusion en Amérique du Nord, ces auteurs ont montré l'apport de la participation des parents comme une composante essentielle d'une scolarisation inclusive efficace. Il s'agit aussi de l'une des voies à explorer pour l'évaluation des pratiques et l'avenir de l'éducation inclusive.

Des appels pressants ont été lancés pour orienter les efforts des chercheurs vers l'analyse des modes de communication et du pouvoir d'agir des parents, afin de scruter des atouts et moteurs de la transformation des rôles sociaux. C'est à ce prix qu'il est devenu possible de rendre visible une participation sociale optimale. L'accompagnement des parents et le renforcement de leurs compétences sont devenus des axes incontournables de l'innovation en intervention, en formation et en recherche. De plus, ces axes ont permis de répertorier différents types d'agir en faveur de la collaboration entre professionnels et parents. Ils ont également aidé à faire émerger l'importance du concept de l'Empowerment, tout en soulignant le pouvoir communicationnel, les compétences, les ressources, ainsi que les capacités de soutien à la participation sociale de l'enfant.

Selon les traditions d'intervention destinées à la petite enfance, des mesures incitatives, adoptées depuis longtemps dans différents systèmes américains et canadiens, ont permis d'accroître les interventions rapides, dès les premières manifestations de difficultés, en intégrant divers types de préoccupations, stratégies et moyens d'action, pour tenir compte des expertises de l'ensemble des partenaires. C'est dans ce sens qu'il convient de citer des projets Head Start et Follow Through développés aux USA (Watkins, 1997). Leurs effets ont été prolongés par d'autres programmes tels que : A Nation at Risk (Gardner, 1983) et No Child Left Behind (Peck, 2002). Tous ces programmes ont aidé à démontrer avec force que les mesures de soutien ont été appliquées de manière différenciée. Ces mesures ont permis d'agir efficacement auprès de groupes variés d'enfants et familles, notamment en début de scolarisation. Elles ont contribué à sélectionner les environnements favorables aux apprentissages, tout en sensibilisant les parents sur les rôles déterminants à jouer en faveur du développement de chaque enfant.

### **Transformation des conditions d'autonomie des parents**

Beaucoup de parents se sont sentis obligés de trouver des formes originales d'adaptation pour pallier les difficultés et les besoins spécifiques de leurs enfants. En ce sens, l'acquisition de la confiance en soi leur a donné une occasion de prendre en charge une partie importante du projet éducatif et de faire preuve d'autodétermination (Beaudoin et al., 2006 ; Dunst, Trivette et Deal, 1988 ; Jean et Miron, 2007). Leur capacité d'ajustement face à l'adversité a influencé leur stress au quotidien. Ils semblent avoir été moins perturbés par leurs tâches et les défis de leurs responsabilités (Hocking et Lochman, 2005). Les expressions de leurs sentiments de compétence (Johnson, 1998) sont devenues une source de bienfaits et de l'adaptation familiale (Pollio, North, Reid, Eyrich et McClendon, 2006). En se concentrant sur leurs propres forces et sur la solidité de leurs ressources externes, ils se sont exercés à affronter des épreuves spécifiques (Greeff, Vansteenwegen et Ide, 2006), pour amorcer un parcours d'adaptation constructif.

Leur degré d'engagement (Dunst, Trivette et Cutspec, 2002) a pu faciliter l'ajustement des objectifs d'intervention et la valorisation de leurs propres savoirs. Grâce à leur réseau social, certains (Barnett, 2001) ont accédé à l'amélioration de leurs capacités, de leurs habitudes de vie, de leurs particularités culturelles ou de leurs sentiments de compétence et d'autocontrôle. Ils ont appris à s'ajuster aux conditions d'autonomie et aux situations de vie de leur enfant (Dunst, Trivette et Deal, 1988).

Parmi les retombées, des attitudes d'ouverture d'esprit, d'écoute, de transparence, de patience, de tolérance et de compromis ont été documentées. En devenant un praticien ou un acteur réflexif<sup>3</sup> chaque parent est devenu non seulement capable de changer sa propre situation, mais aussi de contribuer aux changements globaux chez d'autres parents.

Le partage des rôles et des tâches (Bouchard et al., 1996) a exigé pour tous la reconnaissance des compétences respectives des uns et des autres, pour le mieux-être des enfants (Bouchard, 1999). À ce propos, la représentation de l'action des parents s'est accompagnée d'une sémantique particulière, axée sur la mise en commun des langages, des solutions, des critiques et expériences situées (Cutspec, 2004). En ce sens, la vision de participation recouvre une double facette constituée d'un côté des pratiques discursives et de l'autre de l'expérience d'ouverture à une pluralité d'idée venant des autres. À cet égard, la question de la participation sociale est revenue régulièrement à la surface comme une question de droit, de rencontre, d'interaction et de combinaison entre les facteurs individuels et les facteurs collectifs (Desjardins, 2002).

Plusieurs auteurs ont souligné le poids toujours plus grand consacré à la multiplication des savoirs échangés au quotidien. À cet égard, le processus de participation des parents est apparu comme tributaire de l'engagement de chaque personne par rapport à l'équilibre entre ses devoirs et ses pouvoirs d'agir. Tout cela a contribué à faire émerger de nouveaux regards créatifs et des stratégies de valorisation au sein de l'environnement personnel (Dunst et Trivette, 2001). L'engagement et les compétences collaboratives se sont ainsi peu à peu imposés comme moteurs du soutien offert à la personne.

3. L'expression *reflective action* (« action réflexive ») renvoie, depuis Dewey (1933), à une manière de penser en demeurant conscient des causes et conséquences intrinsèques de ce processus.

## Représentations du pouvoir communicationnel : vision d'un discours

L'empowerment et le renforcement du pouvoir communicationnel des parents ont été soumis à une lecture plurielle, en fonction de la complexité du contexte de vie pour les personnes concernées<sup>4</sup>. Les réalités vécues ont permis de rendre explicites les étapes et particularités d'une approche axée sur la résolution des problèmes<sup>5</sup>. Elles ont permis également de mettre l'accent sur l'interaction entre participants, ainsi que sur l'influence mutuelle des uns et des autres<sup>6</sup>. Elles ont aidé chaque participant à construire de nouvelles réalités sociales, de nouveaux langages ou de nouvelles pratiques quotidiennes<sup>7</sup>. Elles ont facilité aussi la prise de conscience chez chacun pour aider ce dernier à se replacer au cœur des transformations pratiques et de l'émancipation individuelle. Elles ont exposé les représentations du pouvoir communicationnel des parents et leurs actes de parole. Chacun des participants a pu prononcer des mots précieux, stimuler des idées singulières et proposer des ouvertures pouvant faciliter la participation sociale. Chaque prise de parole a ouvert ainsi une fenêtre à l'avancement des conventions sociales dans lesquelles ont baigné le parent et la famille. Beaucoup de mots choisis ont pu faciliter la valorisation mutuelle<sup>8</sup>.

En référence aux travaux de Pourtois et Desmet (2015), des ficelles recensées ont été retenues en fonction de leur importance dans les attitudes et comportements de l'analyste. Ce dernier les a déployées en fonction de ses priorités, des valeurs de sa société ou de son expertise (personnelle ou professionnelle) (Brotherson, 1994). Les constats dégagés nous ont orientés vers quatre catégories de ficelles relevant des domaines affectif, organisationnel, social et idéologique pour mieux décrire la force émancipatrice constatée au cours de l'analyse des interactions entre protagonistes et la participation à des groupes de réflexion.

## Les démarches et défis méthodologiques

Les différents entretiens (Krueger et Casey, 2000; Colucci, 2007) se sont déroulés suivant une approche positive de la personne; ils ont mis l'accent sur la vision globale et écosystémique, intégrant la personne et sa famille au processus de prise de décision. Ils ont stimulé les apprentissages et les priorités de développement intégral. Pour ce qui est des apports méthodologiques proprement dits, l'efficacité des démarches d'interaction a pu faire toute la différence dans l'adaptation des grilles préparatoires du logiciel (Blain et Boudreault, 2004; Boudreault et Michallet, 2003). Les participants ont été rapidement formés à exploiter les atouts de ce dispositif<sup>9</sup>, en particulier pour voir apparaître progressivement au tableau, c'est-à-dire sur un grand écran, leurs idées formulées séance tenante. Ces idées ont été ainsi exposées de façon continue, à mesure que les participants tentaient de les partager ou de se les approprier; elles ont été exploitées dans la suite des démarches de réflexion et de résolution en concertation. Puis, elles ont facilité le traitement quantitatif et qualitatif des données, tout en permettant de faire ressortir des convergences et divergences, dans les perceptions et représentations des participants. C'est l'analyse plus détaillée des réponses globales qui a alors permis de mieux saisir le sens des préoccupations propres à chaque groupe de parents. Trois phases clés ont facilité la structuration de la démarche proprement dite: a) Phase préparatoire; b) Phase instrumentale; et c) Phase interprétative. L'importance de ces phases a été cruciale pour mieux faire ressortir les rôles et ficelles de l'analyste<sup>10</sup>.

4. Le ministère de la Santé et des Services Sociaux (2003) reconnaît d'ailleurs qu'en dehors des orientations ministérielles, les gens accordent peu de place aux besoins des familles et des proches aidants.

5. Les parents doivent être encouragés à participer aux discussions visant à déterminer les besoins et les moyens à mettre en place, voire à bâtir un plan d'intervention familial conforme à leurs priorités, besoins, potentiel et limites.

6. La collaboration entre parents et professionnels ne peut être convergente que si elle repose sur le développement de nouvelles compétences, de nouvelles forces et de nouveaux savoirs dans les familles.

7. Une harmonisation dans l'utilisation du plan de services individualisés doit être une priorité, pour envisager le maintien de la communication entre les professionnels et les parents.

8. La valorisation de l'autonomie de la famille doit miser sur ses compétences, son potentiel d'adaptation, ainsi que la récupération de son droit de parole (Blain et al., 2003).

9. Au départ, le logiciel utilisé dans tous les projets portait le nom générique de DRAP (Démarche Réflexive d'Analyse en Partenariat). Mis au point par le professeur Paul Boudreault, à l'Université du Québec en Outaouais, ce logiciel a servi de manière intense dans des contextes variés. Plusieurs étudiants ont rendu hommage au professeur Boudreault pour son dévouement et l'aide gracieusement accordée à ces étudiants de partout, dans les phases de traitement de leurs données de recherche.

10. Dans cette démarche, le rôle complexe de l'analyste peut renvoyer à l'agir de chaque participant. Au cours de la séance proprement dite: le rôle de l'analyste est symbolique; il est occupé tour à tour par tous les participants (animateur, secrétaire de séance, parent, chercheur, administrateur, etc.).

## **Phase préparatoire**

La phase préparatoire a été une étape d'introduction, de procédure et de production. La préparation de l'échantillon s'est inscrite dans une démarche globale et guidée. Il a fallu aménager des boîtes de dialogue pour accompagner les échanges et présenter les tâches déjà accomplies par les parents ; la préparation des questions d'entretien faisait ainsi partie des priorités (Freeman, 2006). Il s'est avéré important de déployer différentes stratégies pour mieux connaître les qualifications et caractéristiques des participants, leurs groupes d'appartenance, ainsi que toutes les informations pertinentes, de façon à les pré-inscrire adéquatement dans la base de données des logiciels DRAP (Boudreault, 2004 ; Boudreault et Kalubi, 2006), Excel ou (plus tard) QDA Miner. La convocation des participants et la constitution du groupe ont pu prendre appui sur différents types d'activités de communication : entrevues préliminaires, notes de réunions, échanges entre experts, lectures, etc. (Brown, 1993 ; Provalis, 2009). L'échantillonnage a forcément tenu compte de l'hétérogénéité des participants (Kitzinger et Barbour, 1999). Ce travail de nature cléricale a plusieurs fois permis d'explorer par anticipation les possibilités d'association d'idées. Dans certains cas, ce travail a permis de voir comment profiter efficacement des conditions de prise de parole des participants (Thomas et Bass, 1992), selon leurs réactions respectives, en considérant que chacun pouvait assumer des rôles à la fois d'observateur et de catalyseur du processus d'empowerment, voire du développement du pouvoir communicationnel.

## **Phase instrumentale ou narrative**

La phase instrumentale ou narrative correspondait à une étape d'enquête accordant une place centrale aux réflexions des participants (Clandinin et Connelly, 2000 ; Clandinin, 2006). Celles-ci ont été construites ou reconstruites dans une dynamique d'innovation réflexive, suivant des consignes spécifiques d'élaboration continue et de partage d'expériences. La grille d'enregistrement et d'analyse continue qui a été utilisée séance tenante pouvait être reliée à la vision métaphorique et tridimensionnelle de Dewey pour souligner la continuité entre le passé, le présent et le futur. De plus, elle a aidé à faciliter l'approche des interactions individuelles et collectives, ainsi qu'à illustrer l'interconnexion des situations et contextes de référence sur le terrain (Clandinin, 2006). Dans le vif des actions et échanges, les participants ont pu tout simplement plonger dans une activité de remue-méninges et de production des énoncés. Cette phase a été caractérisée par une utilisation fonctionnelle des énoncés, puis par la création de matrices de données spécifiques. Dès lors, chaque idée s'est imposée comme la matière première contribuant à la solidité de cette approche. Ces formulations ont été introduites par la suite dans les étapes de classification ; elles ont aidé à catégoriser des séquences d'expériences interactives entre participants. Une évaluation a été pratiquée pour attribuer un score à chacune de ces idées, suivant quelques critères d'évaluation d'ordre pragmatique. Le classement des énoncés, idées ou formulations (Gauzente, 2005) s'en est suivi, en prenant appui sur les jugements personnels des participants. Tous les énoncés ont été regroupés ou classifiés dans des ensembles ou catégories en nombre limité (Colucci, 2007). Dès lors, il a été possible de procéder à une description exhaustive des données, en fonction des questions et objectifs des projets de recherche relatifs à l'empowerment et à l'émergence du pouvoir communicationnel des parents. La communication entre ces derniers a favorisé des échanges d'expérience, mettant au défi différents types d'arguments ou de questionnement. La catégorisation des énoncés, leur association, leur distribution ou leur triage a également facilité des interprétations ultérieures, tout en permettant d'orienter les tâches d'analyse vers des traitements qualitatifs et quantitatifs des données. Toutes les idées produites en pleine séance de réflexion ont été considérées comme fruit de la contribution-construction collective de tous les participants siégeant lors de la rencontre du groupe de réflexion.

## **Phase interprétative**

La phase interprétative correspondait à une étape permettant de déboucher sur la présentation des résultats, leur discussion et quelques recommandations. Elle a favorisé le passage des entretiens de groupes aux multiples perspectives d'ordre politique et pratique (Brotherson et Goldstein, 1992).

Comme le soulignait déjà Eco (1992), l'approche de l'interprétation dans l'univers du discours est passée d'une vision de l'infini, à une vision d'un cadre imposant inévitablement des limites, au regard des règles en vigueur dans l'espace et à l'époque où le discours a été produit. Dans ce sens, le travail d'analyse approfondie partait chaque fois de la représentation des valeurs, conformément au regard des participants. Ensuite, l'analyse des énoncés classés selon des priorités a fait ressortir un discours appelant à stimuler des choix de transparence (Recanati, 1989; 2001), à aborder la subjectivité des individus et à s'enrichir des différences interindividuelles, dans le cadre du soutien à l'empowerment et à l'accroissement des pouvoirs communicationnels des parents.

Quelques énoncés représentatifs ont permis de circonscrire les thèmes du projet et de parler de sujets sensibles (Bloor et al., 2001). La liste des énoncés retenus a été par la suite soumise aux répondants ou participants aux groupes de réflexion, dans le but d'obtenir des avis appropriés et d'aborder des tâches pratiques réalisées.

La discussion indirecte entre tous les participants a aussi stimulé le développement des apprentissages pour les parents. Pour effectuer l'analyse réflexive du pouvoir communicationnel des parents en tant que phénomène social, il s'est avéré nécessaire, à partir des caractéristiques sociales, de construire une dynamique des relations entre plusieurs acteurs présents, dont les diverses représentations ont mis en évidence les inégalités des ressources et la divergence des intérêts.

## Résultats

Les résultats d'analyses ont témoigné d'une construction plurielle des engagements et des actions sociales. Bien que complexe, l'implication des acteurs a mobilisé plusieurs niveaux d'interprétation. En observant les comportements caractéristiques des interactions entre participants, il s'est avéré nécessaire de mettre en valeur les pratiques d'analyse réflexive, du début à la fin des séances-ateliers. Ces pratiques ont favorisé le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes des participants. Elles ont aussi permis de repérer des ficelles de l'analyste pour soutenir les apprentissages; elles ont également aidé à décrire les expériences vécues en équipe, à déterminer les facilitateurs des interactions, à souligner les compétences personnelles et collectives, ainsi qu'à orienter des retombées pour des pratiques futures. Comme annoncé plus haut, quatre catégories de ficelles (domaine affectif, organisationnel, social et idéologique) sont à retenir.

### *Les ficelles relevant du domaine affectif*

Les ficelles du domaine affectif ont été relevées autour des règles de transformation personnelle. Elles ont relayé l'influence de l'animateur sur les sentiments éprouvés par les participants. Ces sentiments ont été d'une teneur inégale tout au long de la séance. En sa qualité d'analyste, l'animateur a pu tenir compte du rythme de la transformation personnelle, entre les expressions passionnées des uns et les indifférences des autres. Sa plus grande contribution consistait à capter et gérer adéquatement les règles de l'action. En fait, chaque participant a vécu à sa manière le déroulement des séances et interactions. Toujours sous le signe de l'analyste, l'animateur a pu endosser la responsabilité de trouver des sous-questions et des gestes de motivation en cours d'action, pour aider les participants à revenir au fond d'eux-mêmes, sur leurs pratiques, sur leurs habitudes de vie ou de travail. Il s'est souvent illustré par sa capacité d'accompagner chacun dans ces épreuves tacites, en le plaçant dans des situations favorables de prise de parole, pour faire ressortir des observations spécifiques, tout au long de ces interactions de groupe, malgré les multiples contraintes liées à la non-prise de notes au cours d'une telle séance (Jovchelovitch, 2019). La plupart des remarques et constats enregistrés ont montré que les ficelles de type affectif ont permis de reconstituer la syntaxe des comportements mis en œuvre dans le démarrage et le développement des interactions de groupe. Ils ont permis aussi de faire une mise à jour au regard de la logique d'articulation des énergies collaboratives en cours. Les ficelles de l'analyste ont aidé à motiver l'action de chacun, son entrée dans ce cercle de parole ou de communication, de manière productive et contributive.

Comme le choix d'entrer en action a toujours relevé en pratique du participant, l'analyste (animateur) a hérité de la mission de faire une pression anticipative, permettant de reconstituer tôt la praxis intérieure des participants (Lenzen et Poussin, 2019; Miller, Love, Kurth, & Zagona, 2019).

En portant attention aux sentiments de gêne éprouvés en pleine séance par certains participants, soit à l'égard du groupe, soit à l'égard de l'animateur lui-même, la tâche de ce dernier consistait à les aider à contourner les contraintes propres à leur participation, tout en portant attention et soin aux divers contextes de communication, dans le but d'élargir l'envergure explicative ou de renforcer la densité conceptuelle de la compréhension des phénomènes ciblés (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et Epstein, 2015 ; Petitpierre, Scelles, Bungener, Detraux et Tremblay, 2016).

D'une façon ou d'une autre, il revenait à l'animateur de reformuler ses questions lors des interactions, de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser, leurs perceptions individuelles et leurs représentations des milieux de vie respectifs. À l'issue de plusieurs analyses, il est établi que les participants ont tendance à développer des sentiments d'espoir, de soulagement et d'optimisme, grâce aux progrès notés dans les échanges entre toutes ces personnes engagées dans la quête d'une voie pour s'en sortir.

### **Les ficelles relevant du domaine organisationnel**

Les rencontres de groupe ont donné lieu à des récits particuliers dont la conception se caractérisait par un enchaînement ou un emboîtement des micro-récits. La combinaison de ces derniers et des situations essentielles renvoyait à un plan de déroulement exigeant de l'animateur le déploiement de ficelles d'ordre organisationnel, pour mettre en évidence les expériences possibles et faire ressortir des comportements humains adaptatifs ou organisationnels. Dans ses reformulations des questions de dialogue, l'animateur s'est donné pour tâche d'ajouter des sous-questions, montrant sa volonté d'éviter autant que possible des sources d'incompréhension. Son travail, surtout dans la phase préparatoire, consistait à s'informer d'abord sur le public cible, afin de mieux préparer les grilles ou instruments de collecte d'idées (Thiébaud, 2017 ; Buetti, Bourgeois et Savard, 2019).

Les ficelles de type organisationnel ont été déployées dans un premier temps pour planifier le déroulement des séances de rencontre, lister des routines communicationnelles, rendre disponible le tableau de bord des échanges, rendre les participants prêts à livrer les petits gestes du quotidien respectif, en étant conscient qu'un tri sélectif devrait s'exercer plus tard (de Guise, Banville, Desjardins, Ouellet, Richard, Gagnier et Swaine, 2016 ; Guichard, Hébert, Nour, Lafontaine, Tardieu et Ridde, 2018).

D'un animateur à l'autre ou d'un analyste à l'autre, plusieurs manières de suivre les objectifs du projet se sont imposées, de façon à prendre le pouls de la discussion en cours et de voir comment orienter les conduites collectives. Le choix du cadre humain ou matériel est dès lors entré dans les prérogatives de l'animateur pour éviter une salle bruyante ou pour permettre à tout le monde de respecter le temps de partage. En principe, ce temps de déroulement a été fixé et annoncé à l'avance.

Un autre atout majeur est apparu dans le choix des logiciels. Lorsque ni DRAP, ni QDA Miner n'étaient installés sur un ordinateur disponible, il a fallu recourir à quelques formulaires d'Excel, à d'autres tableurs ou même aux tableaux Word. Dans le cadre d'une activité avec des groupes d'étudiants gradués, ce travail a été réalisé en utilisant Google Docs. La maîtrise de tout ce processus a exigé de l'analyste non seulement de mieux comprendre le sujet, mais aussi de sélectionner un nombre réduit de collaborateurs et de participants.

### **Les ficelles relevant du domaine social**

Lorsque les conditions sociales semblaient propices, elles tendaient à favoriser le développement des processus de socialisation. Car, tout rapport au savoir pouvait apparaître comme un rapport social émergeant entre sujets et faisant de ces derniers des auteurs de savoir socialement et spatio-temporellement déterminé (Lenoir et al., 2002).

Comme savoir humain résultant d'un processus d'approximation du réel, la relation entre l'expérience individuelle et collective du monde de connaissance pouvait impliquer l'existence d'une représentation unique, exacte et correcte du réel construit à la fois socialement et individuellement. L'interaction sociale apparaissant dans un rapport à soi, à autrui ou au monde (Charlot, 1997) demeurait au cœur de tout rapport au savoir, ainsi que dans les rapports établis par les êtres humains pour eux-mêmes, les autres et le monde.

Elle a requis au départ un rapport cognitif différencié. Elle a été source de conflits et d'ajustements multiples. Lorsque l'analyste déployait des ficelles du domaine social, il ne se situait nullement dans une approche prescriptive. Il agissait plutôt comme quelqu'un en quête de clés ou de tours magiques pour cerner la complexité de sa tâche, particulièrement en matière d'interaction entre les participants du groupe. Son plus grand défi consistait aussi à se faire adopter comme membre de ce groupe convoqué pour les besoins de la cause et y exposer adéquatement l'objet de préoccupations mutuelles (Morrisette, 2012). Grâce à ses contacts préalables, il lui revenait d'expliquer de manière satisfaisante les objectifs des rencontres de réflexion. Puisque chaque rencontre de groupe s'accompagnait de fortes attentes sociales, voire institutionnelles, différents acteurs réunis ont eu la responsabilité d'éclairer les autres sur la nécessité de repérer des tendances et constantes, afin de mieux dégager les besoins et attentes selon les représentations collectives, ainsi que les repères de la progressivité (Pourtois et Desmet, 1998).

Comme cadre d'investigation, la rencontre de groupe exigeait de l'animateur toute l'attention nécessaire pour saisir les nuances d'interprétation repérables entre deux moments de la chaîne de paroles. L'animateur a pu recourir à la réflexivité pour mieux s'ajuster au cours des actions et assurer l'autocontrôle des idées, en cas de contradiction. Tout au long du déroulement des rencontres de groupe, cette exploitation de la réflexivité est devenue un lieu commun ou une ficelle commune pour tous les participants.

La responsabilité de la différenciation revenait toujours à l'animateur (Nocerino, 2019), dans la mesure où les participants étaient soumis à une montée progressive dans le processus de réflexivité. La perspicacité de l'animateur a aidé à canaliser les voix discordantes, afin d'éviter la monopolisation de la parole par certains leaders, au détriment de quelques participants encore sous l'emprise de la timidité. Plusieurs idées ont contribué à transformer le cours des discussions sur le terrain, en apportant des éléments nouveaux et en soulignant des caractéristiques spécifiques des membres du groupe concerné.

Tout en posant un regard stratégique sur chaque participant, chaque animateur a pu relever le défi de faire reconnaître à tous les avantages d'une saine collaboration, augmenter la confiance des participants, dans le but d'une meilleure participation de chacun au processus de prise de décision. Tout le monde a eu l'occasion de se prononcer à la fin sur la pertinence des idées formulées.

En définitive, l'anticipation des défis logistiques s'est imposée comme un atout dans la planification, avec des retombées pour la gestion des prises de paroles, l'enrichissement des compétences et l'aboutissement des discussions.

### **Les ficelles du domaine idéologique**

L'animateur a pu développer les bons gestes reliés au sens pratique et aux routines renvoyant aux schèmes d'ordre expérientiel et idéologique. Dans l'optique de Habermas (1987), les gestes de l'animateur (Redjeb, 1997 ; Couturier, 2001 ; Lenoir et al, 2002) se sont inscrits dans trois (3) mondes significatifs : le monde des systèmes relatif à l'agir stratégique, le monde vécu relatif à l'agir normatif et le monde subjectif relatif à l'agir dramaturgique. Tout au long des rencontres, l'animateur a créé des liens avec le monde du quotidien, avec ses règles et ses contraintes, dans un engagement réflexif en faveur du mieux-vivre ensemble. Les différents mondes croisés se sont inter-influencés, dans un contexte idéologiquement marqué et favorable à l'autonomie émancipatrice. Certains animateurs ont plutôt mis l'accent sur le renforcement des réseaux de participants.

Dans un autre ordre d'idées, il s'est avéré utile de comprendre l'arbitraire de la langue. Plusieurs termes, en glissement ou en itération constante, étaient susceptibles de passer d'un domaine à l'autre, à partir de n'importe quel usage spécifique.

Lors des discussions, certains usagers se sont montrés actifs dans la défense de quelques cas de transfert inattendu ou métaphorique. Lorsque l'animateur a pu tenir compte de la problématique du sens, il a aidé à contourner des pièges fonctionnels. Pour leur part, les usagers ont attribué un sens à n'importe quel élément du vocabulaire, selon leurs constructions respectives, en fonction de ce que chacun pouvait imaginer dans son esprit.

Ainsi, d'un individu à l'autre participant aux interactions en groupe, les sens affectés au même élément devenaient variables, sans coïncidence à tous les coups; ils aidaient même à donner des indications sur les attitudes respectives du locuteur et du destinataire.

## Conclusion

En partant de principales idées abordées dans ce texte, notamment celles de l'émancipation et du pouvoir communicationnel des parents, il s'est avéré utile de montrer la valeur ajoutée des démarches favorisant l'engagement de tous les participants et le soutien pour l'appropriation de leurs connaissances (Habermas, 1987). Plusieurs défis ont pu être relevés pour inscrire le travail d'analyse dans une perspective de réponses liées aux représentations des interactions partenariales (Jovchelovitch, 2019). Les dispositifs de collecte de données ont été examinés autour d'une réflexion approfondie, prenant en compte des dimensions de la subjectivité. Les consignes d'action apparaissant ont requis des attitudes de disponibilité non directive chez tous les acteurs concernés.

Pour présenter un regard rétrospectif sur l'analyse des interactions entre protagonistes participant aux groupes de réflexion, des expériences de terrain ont été revisitées (Jackiewicz, 2017). Des consignes et stratégies d'analyse ont été déployées dans le cadre de cette approche d'analyse réflexive. Il a été question d'offrir des alternatives innovantes, en matière de résolution de problèmes et d'implication des familles, dans diverses étapes pratiques de partenariat.

Les résultats des projets considérés ont en définitive permis de dégager quatre ficelles caractéristiques du rôle d'analyste, lors des rencontres du groupe de réflexion (Denis et Pontille, 2013 ; Savoie-Zajc, 2013 ; Becker, 2002 ; Nocerino, 2017). L'essentiel des prétentions de l'analyste a été de canaliser les idées exprimées en fonction des objectifs de référence, d'aider à documenter l'expérience et de favoriser la compréhension immédiate du vécu des participants. Les avantages d'une telle mission se situaient, pour les parents, autour des prérogatives respectives de devenir les détenteurs efficaces d'un véritable pouvoir de parole.

## Bibliographie :

- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, France : La Découverte & Syros.
- Becker, H. S. (2009). À la recherche des règles de la recherche qualitative. Récupéré sur le site la vie des idées : [https://lavedesidees.fr/IMG/pdf/20090430\\_beckerFR.pdf](https://lavedesidees.fr/IMG/pdf/20090430_beckerFR.pdf)
- Bouchard, J.-M., Pelchat D. et Boudreault P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, 17 (1-2), 21-34.
- Bouchard, J.-M., Sorel, L. et Kalubi, J.-C. (2004, avril). L'évaluation de l'enfant par ses parents : une stratégie facilitant l'appropriation de nouveaux savoirs. *Les cahiers de l'actif*, 332/333, 117-134.
- Bouchard, J.-M., Pelchat, D., Boudreault, P. et Lalonde-Graton, M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Boudreault, P. et Kalubi, J.-C. (2006). *Animation de Groupes: Une Démarche Réflexive d'Analyse*. Outremont, Canada : Les Éditions Carte Blanche.
- Brotherson, M. J. (1994). Interactive focus group interviewing: A qualitative research method in early intervention. *Topics in early childhood special education*, 14 (1), 101-118.
- Brotherson, M. J. et Goldstein, B. L. (1992). Quality design of focus groups in early childhood special education research. *Journal of Early Intervention*, 16 (4), 334-342.
- Brown, R. (1993). *Market Focus: Achieving and Sustaining Marketing Effectiveness*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

- Buetti, D., Bourgeois, I. et Savard, S. (2019). Modélisation des capacités organisationnelles en évaluation dans le secteur communautaire et implications pour le contexte québécois. *Canadian Journal of Nonprofit & Social Economy Research*, 10 (2), 16-39. DOI 10.29173/anserj.2019v10n2a287
- Charette, J. et Kalubi, J. C. (2017). School-family-community collaborations: the contribution of the intercultural worker in accompanying newly immigrant parents to school. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 7 (2), 127-149
- Charlot, L. A. (1997). Irritability, aggression, and depression in adults with mental retardation: A developmental perspective. *Psychiatric Annals*, 27 (3), 190-197.
- Chatenoud, C., Kalubi, J.- C. et Paquet, A. (2014). La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27 (1), 44-54.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colucci, E. (2007). Focus groups can be fun: The use of activity-oriented questions in focus group discussions. *Qualitative health research*, 17 (10), 1422-1433.
- De Guise, É., Banville, F., Desjardins, M., Ouellet, M. C., Richard, Y., Gagnier, S. et Swaine, B. (2016). Démarche réflexive d'analyse en partenariat sur l'élaboration de stratégies pour améliorer l'offre de services en santé mentale des personnes ayant subi un traumatisme craniocérébral modéré ou grave. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 35 (2), 19-41.
- Denis, J. et Pontille, D. (2013). Ficelles pour une ethnographie de l'écrit. In C. Datchary, Petit précis de méthodologie : Le sens du détail dans les sciences sociales (p. 17-30). Lormont, France : Le bord de l'eau. halshs-00903552
- Dorvil, H. (2002). La désinstitutionnalisation : du fou de village aux fous des villes. *Bulletin d'histoire politique*, 10 (3), 88-104. <https://doi.org/10.7202/1060792ar>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Cutspec, P. A. (2002). An evidence-based approach to documenting the characteristics and consequences of early intervention practices. *Centerscope: Evidence-based Approaches to Early Childhood Development*, 1 (2), 1-6.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Hutchins, D. J. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Freeman, T. (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of advanced nursing*, 56 (5), 491-497.
- Gardner, D. P. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the nation and the Secretary of Education. Washington, DC : United States Department of Education - The Commission.
- Gauzente, C. (2005). La méthodologie Q et l'étude de la subjectivité. Dans P. Roussel et F. Wacheux (Dir.). *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, (pp. 178-207). Bruxelles: De Boeck.
- Gouvernement du Québec (1997). Défis de la reconfiguration des services de santé mentale au Québec : Pour une réponse efficace et efficiente aux besoins des personnes atteintes de troubles mentaux graves. Québec, Canada : Le comité de la santé mentale au Québec.
- Greeff, A. P., Vansteenwegen, A. et Ide, M. (2006). Resiliency in families with a member with a psychological disorder. *The American Journal of Family Therapy*, 34 (4), 285-300.

- Guichard, A., Hébert, C., Nour, K., Lafontaine, G., Tardieu, É. et Ridde, V. (2018). Adaptation et conditions d'utilisation d'un outil d'analyse des interventions au regard des inégalités sociales de santé. *Santé Publique, s1 (HS1)*, 121-130. DOI: 10.3917/spub.184.0121.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hunt, P. et Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education, 31 (1)*, 3-29.
- Jackiewicz, A. (2017). Outils notionnels pour l'analyse des controverses. *Questions de communication, 1*, 137-159.
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Kalubi, J.-C. et Bouchard, J.-M. (2008). Comprendre le sens de l'action dans une communauté apprenante : les rôles des parents d'élèves ayant des difficultés de l'attention. *Revue internationale de l'éducation familiale, 23 (1)*, 103-125.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (dir.). (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage.
- Krueger, RA & Casey, MA (2000) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lenzen, B. et Poussin, B. (2019). Analyse des discours réflexifs produits dans un dispositif de formation en alternance en éducation physique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21 (2)*, 64-87.
- Miller, A. L., Love, H. R., Kurth, J. A. & Zagona, A. L. (2019). Parent Identity and Family-School Partnerships: Animating Diverse Enactments for (Special) Education Decision Making. *Inclusion, 7 (2)*, 92-110.
- Moscovici, S. 2000. *Social Representations : Exploration in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (2003). Le Premier Article. *Le Journal des Psychologues. Numéro hors-série*, 10-13.
- Nocerino, P. (2017). Trois ficelles du métier d'ethnologue. *Recherches qualitatives, 59-75*. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/HS-22/rq-hs-22-numero-complet.pdf#page=62](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-22/rq-hs-22-numero-complet.pdf#page=62)
- Nocerino, P. (2019). Observations et enquêtes ethnographiques : trucs et astuces. Archives de catégorie : ficelles, trucs et astuces. Le carnet des étudiant-e-s du Master Sociologie de l'EHESS. Récupéré de <https://mastersociologie.hypotheses.org/category/ficelles-trucs-et-astuces>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning, 10 (3)*, 375-406.
- Peck, J. (2002). No child left behind what? *Ohio Reading Teacher, 35 (2)*, 67-69. <https://search.proquest.com/openview/f5e0d02320aefbe258df75f11d9a9989/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48027>
- Petitpierre, G., Scelles, R., Bungener, M., Detraux, J. J., et Tremblay, M. (2016). Mener une recherche en partenariat avec les acteurs sociaux, économiques et politiques. *Contraste, (1)*, 245-265.
- Pollio, D. E., North, C. S., Reid, D. L., Eyrich, K. M. & McClendon, J. R. (2006). Differences in problems faced by families with a child coping with a serious emotional disorder or an adult member coping with mental illness. *Journal of social service research, 32 (4)*, 83-98.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2015). *L'éducation émancipatrice : de la coéducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Paris, France : Duval.

- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120. [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_124\\_1\\_1121.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_1121.pdf)
- Provalis, R. (2009). QDA Miner, logiciel d'analyse qualitative des données: Manuel de l'utilisateur. Canada: Recherches Provalis.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15 (2), 121-148.
- Recanati, F. (1989). The pragmatics of what is said. *Mind & Language*, 4 (4), 295-329.
- Recanati, F. (2001). What is said. *Synthese*, 128 (1/2), 75-91.
- Redjeb, B. (1997). La normativité de l'intervenant social: emplacements et stratégies. Dans C. Nélisse et R. Zúñiga (Dir.). *L'intervention : les savoirs en question*, (pp. 217-228). Sherbrooke, Canada : Éditions G.G.C.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel: les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 15, 7-24. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf)
- Thiébaud, M. (2017). Mettre en place un groupe d'analyse de pratiques qui fasse sens et inspire confiance. Quels défis ? Quels repères ? Quels chemins ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 9-22.
- Turnbull, R. & Turnbull, A. (2014). Looking Backward and Framing the Future for Parents' Aspirations for Their Children With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36 (1), 52 – 57. <https://doi.org/10.1177/0741932514553124>
- Watkins, C. L. (1997). Project Follow Through. Cambridge, MA: Cambridge Center for Behavioral Studies.

