

L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment* en perspective écosystémique et impact sur l'intervention

Linking together educational and socio-educational intervention in the context of educational success. *Empowerment* in an ecosystemic perspective and impacts on practitioners

Vincular la intervención educativa y socioeducativa en contexto de logro educativo. *Empowerment* en perspectiva ecosistémica e impacto sobre la intervención

François Larose, Yves Couturier, Johanne Bédard, Serge J. Larivée, Dany Boulanger and Bernard Terrisse

Volume 16, Number 1, 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1025762ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1025762ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. & Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment* en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24–49. <https://doi.org/10.7202/1025762ar>

Article abstract

A decade ago, Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi and Roy (2002) defined the educational intervention construct (EI) in the field of education and teaching. In a subsequent article (Terrisse, Larose & Couturier, 2003), we responded to the restrictive nature of the scope of the EI definition by suggesting a complementary construct: the educational and socio-educational intervention (ESEI). In this article, we look at the ESEI construct from a perspective in which practitioners' competencies necessarily complement one another. Their central work is done directly with children in school, family, and community settings, as well as where these overlap, particularly when it concerns "educational success." When applied, ESEI is thus characterized by its ecologic foundations and interdisciplinary nature.

L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment* en perspective écosystémique et impact sur l'intervention

François Larose

Université de Sherbrooke¹

Yves Couturier

Université de Sherbrooke

Johanne Bédard

Université de Sherbrooke

Serge J. Larivée

Université de Montréal

Dany Boulanger

Université de Sherbrooke

Bernard Terrisse²

Université du Québec à Montréal

¹ Les auteurs sont tous membres du Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative (CRIÉSÉ).

² Professeur à la retraite, associé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et chercheur associé au CRIÉSÉ, décédé le 10 juin 2013.

Résumé

Il y a une décennie, Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) définissaient l'intervention éducative (IÉ) dans l'univers particulier de l'éducation et du travail enseignant. Dans un article subséquent (Terrisse, Larose et Couturier, 2003), nous réagissions au caractère restrictif du domaine d'application du concept d'IÉ par la proposition d'un construit complémentaire, celui d'intervention socioéducative (ISÉ). Dans cet article, nous resituons le construit d'ISÉ en fonction de la nécessaire complémentarité des intervenants dont l'action éducative se situe auprès de l'enfant dans l'école, dans la famille mais aussi dans la communauté ainsi qu'à la charnière de ces systèmes, tout particulièrement dans un contexte de «réussite éducative». L'articulation des deux construits, l'intervention éducative et socioéducative (IÉSE) se caractérise alors par le fondement écosystémique de son déploiement, la nature interdisciplinaire de sa mise en œuvre et sa visée d'*empowerment*.

Mots clés: intervention éducative et socioéducative; interdisciplinarité professionnelle; *empowerment*; relation école, famille, communauté; réussite éducative

Linking together educational and socio-educational intervention in the context of educational success. Empowerment in an ecosystemic perspective and impacts on practitioners

Abstract

A decade ago, Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi and Roy (2002) defined the educational intervention construct (EI) in the field of education and teaching. In a subsequent article (Terrisse, Larose & Couturier, 2003), we responded to the restrictive nature of the scope of the EI definition by suggesting a complementary construct: the educational and socio-educational intervention (ESEI). In this article, we look at the ESEI construct from a perspective in which practitioners' competencies necessarily complement one another. Their central work is done directly with children in school, family, and community settings, as well as where these overlap, particularly when it concerns "educational success." When applied, ESEI is thus characterized by its ecologic foundations and interdisciplinary nature.

Keywords: educational and socio-educational intervention; professional interdisciplinarity; empowerment; school, family and community relationship; educational success

Vincular la intervención educativa y socioeducativa en contexto de logro educativo. *Empowerment* en perspectiva ecosistémica e impacto sobre la intervención

Resumen

Hace una década, Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy (2002) definían la intervención educativa (IE) en el área específica de la educación y del trabajo docente. Posteriormente, en un artículo (Terrisse, Larose y Couturier, 2003) reaccionábamos ante el carácter restrictivo del área de aplicación del concepto de la IE con la propuesta de un constructo complementario, es decir el de la intervención educativa y socioeducativa (IESE). En este artículo, volvemos a situar el constructo de la IESE en función de la necesaria complementariedad de los interventores cuya acción educativa tiene lugar con el niño en la escuela, en la familia, pero también en la comunidad así como a la unión de estos sistemas, en particular en un contexto de "logro educativo". La IESE se caracteriza entonces por el fundamento ecológico de su desarrollo y la naturaleza interdisciplinaria de su puesta en práctica.

Palabras clave: intervención educativa y socioeducativa; interdisciplinarietà profesional; *empowerment*, relación escuela, familia, comunidad; logro educativo

1. En guise d'introduction

Les construits d'intervention éducative (IÉ) et d'intervention socioéducative (ISÉ) sont souvent utilisés comme des synonymes ou, au contraire, comme référant à deux modes étrangers, l'école et la communauté dans la documentation scientifique en éducation. Pour notre part, dans un contexte où il y a appel à la collaboration intersectorielle et à la coordination, voire à l'intégration des pratiques entre professionnels à la fois au sein des réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux et du communautaire ainsi qu'à leur interface, une clarification des spécificités qualifiant deux types d'intervention finalisée nous semble incontournable. Après avoir défini de façon distincte les construits d'IÉ et d'ISÉ, nous recourons à leur mise en perspective à partir d'une lecture écologique (Bronfenbrenner, 1977) de l'intervention lorsqu'elle poursuit une visée d'autonomie *empowerment* de son bénéficiaire, notamment l'élève, appelé à transiter quotidiennement dans divers environnements, l'école, la famille, la communauté, dont les finalités sont plus ou moins clairement définies. Après avoir situé les critères d'opérationnalisation de l'intervention éducative et socioéducative (IÉSE), en fonction d'un discours qualifiant de façon indiscriminée le but de l'IE comme étant variablement la réussite scolaire ou la réussite éducative, nous proposons un modèle permettant aux acteurs de divers systèmes (école, réseaux de la santé et des services sociaux, organismes communautaires) d'articuler l'IÉSE dans la perspective du soutien à la réussite éducative.

2. De la pratique enseignante à l'interaction dans l'intervention des tiers métiers relationnels scolaire et péri-scolaire

Dans un article séminal (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002), nous posons assez clairement les fondements d'un construit d'intervention éducative (IE) en contexte scolaire. Lenoir (2009) a repris et recontextualisé la définition du construit en y intégrant la dimension socioéducative, mais toujours centrée sur la fonction de médiation des savoirs dans l'univers spécifique de l'exercice de la profession enseignante, et hors de toute interactivité avec de tiers intervenants, pourtant nombreux à l'école et dans sa périphérie.

Empruntant à Couturier (2006), lui-même se fondant sur les travaux initiaux de Nélisse et Zúñiga (1997), Lenoir (2009) clarifie tout d'abord le construit d'intervention puis le positionne

plus spécifiquement en regard de la mission de socialisation de l'école. Dans cet univers, l'intervention qualifie l'action d'un professionnel, socialement mandaté, disposant de qualifications reconnues et certifiées sur lesquelles on présume que se fondera la praxis qu'il déploiera. Il importe ici, d'emblée, d'identifier le sens donné au construit de praxis, souvent confondu avec celui de pratique. Pour les fins de ce texte, nous utiliserons la définition de Jarzabkowski, Balogun et Seidl (2007), soit «*Praxis comprises the interconnection between the actions of different, dispersed individuals and groups and those socially, politically, and economically embedded institutions within which individuals act and to which they contribute*» (p. 5).

Hors de l'univers scolaire, l'intervention des professionnels des métiers adressés à autrui, en ce qu'elle intègre une dimension éducative, réfère rarement à des paramètres d'identification prescriptive des savoirs à partager, à transmettre ou à négocier avec les bénéficiaires (Terrisse et al., 2003). L'intervention y est vectrice de savoirs ciblés, disciplinaires ou non, certes, mais ces derniers sont rarement curricularisés, et ce, même si la population visée est d'âge scolaire comme c'est le cas de l'intervention des psychoéducateurs, des intervenant en éducation spécialisée³ ou, dans certains cas, des travailleurs sociaux. La nuance entre ces deux univers d'opérationnalisation de l'intervention et de son contenu «éducatif» prend tout son sens dans le contexte omniprésent de l'intersectorialité dans lequel se situe le travail des intervenants du monde scolaire et péri-scolaire, à la fois dans l'institution et à sa marge. Il convient de préciser que nous adoptons ici la définition que Bilodeau (2005) fait de l'intersectorialité, soit un contexte d'intervention qui met en relation des acteurs de différents secteurs d'activité comme les réseaux de la santé et des services sociaux, de l'éducation, de la sécurité publique, du municipal, du communautaire, etc., chacun ayant leurs cadres de référence, leurs missions et leurs logiques d'intervention propres, mais devant tous articuler leurs pratiques à celles des autres dans un faire praxéologique, c'est-à-dire un «faire» ordonné et efficient (Couturier, 2003). Le caractère opératoire de l'intersectorialité ne peut se comprendre, dans ce sens, hors des dynamiques de construction de l'interdisciplinarité professionnelle dans une logique d'intervention de nature écosystémique (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004).

³ Dans ce texte, nous ne référerons que très occasionnellement au terme éducation spécialisée, puisque depuis la fin des années 1980, il ne qualifie qu'une catégorie de techniciens intervenant auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation sociale et scolaire, dans des domaines complémentaires à ceux des actes réservés au plan professionnel, notamment en psychoéducation et en service social.

3. De l'intervention éducative à l'intervention socioéducative

Bien que distincts, même si nous considérons les deux construits comme étant complémentaires, il importe ici d'en faire la genèse rapide. Pour Lenoir (2009), l'intervention éducative (IE) se définit d'un point de vue opérationnel:

[comme] l'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socioéducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances. (p. 14)

Historiquement, le déploiement du construit d'IE s'est réalisé dans la foulée des travaux empiriques de Lenoir et des équipes de recherche qu'il a dirigées de 1991 à 2001, en ciblant l'analyse de certaines dimensions de la pratique enseignante et de ses fondements. L'analyse de la fonction médiatrice du travail enseignant, de ses fondements ainsi que celle de dispositifs intégrateurs amorcée durant cette période (Lenoir, 1991, 1993, 1994, 2000) mènera le chercheur à l'intégration de ses travaux et à la première publication centrée sur la définition du construit d'IE lui-même (Lenoir *et al.*, 2002). Jusqu'à ce moment tous les éléments de définition de la nature de l'intervention éducative étaient basés sur l'investigation des fondements, de la finalité et des modalités opératoires de l'intervention du personnel enseignant en contexte scolaire, la quasi-totalité des études empiriques réalisées l'ayant été auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire. C'est donc l'intérêt pour l'analyse de la pratique enseignante qui fonde la modélisation première de l'IE, intérêt réaffirmé dans le texte de 2009 cité plus haut. Certes, une définition telle celle de Lenoir (2000) menant à

[...] concevoir l'intervention éducative comme un processus médiateur dirigé ni vers le sujet, ni vers l'objet, mais vers le rapport que le sujet établit au savoir en fonction de questions en lien avec le réel oblige à penser la didactique comme partie prenante d'une action de formation dont les composantes (pédagogiques, didactiques, socioculturelles, éthiques, etc.) sont profondément imbriquées. (p. 203)

a-t-elle du potentiel, hors du champ scolaire. Mais qu'en est-il de l'intervention de celles et ceux, formatrices et formateurs intervenant hors du domaine institutionnel auprès de l'adulte ou de l'enfant et de sa famille, dont le domaine de déploiement est situé à la périphérie de l'école, dans sa communauté d'implantation? Qu'en est-il de l'intervention de celles et ceux qui transigent au quotidien avec les personnels scolaires sans cadre de référence curriculaire particulier? C'est ce questionnement que nous soulevons dans un article paru il y a plus d'une décennie (Terrisse *et al.*, 2003) et qui nous amena à distinguer les construits d'IE et d'ISE. Quelle est la spécificité de cette dernière?

Nous devons la première mouture du concept d'ISE à Durning (1986) qui, précurseur, reconnaît et structure sur le plan théorique la fonction éducative de l'action des professionnels œuvrant auprès de l'enfance en milieu fermé. Dans cette première acception, l'ISÉ caractérise d'abord et avant tout une fonction particulière au travail des éducateurs spécialisés en Europe. Celle-ci correspond plus particulièrement, au Québec, à celui des psychoéducateurs et des travailleurs sociaux en institution, par exemple ceux qui interviennent en «protection de la jeunesse». L'ISÉ se caractérise alors en fonction d'une action de suppléance à l'exercice des compétences parentales normalement déployées en milieu familial.

La caractérisation socioprofessionnelle de l'ISE va, dès après, s'élargir à l'ensemble de l'intervention à caractère éducatif visant le soutien, la complémentarité ou la suppléance à l'exercice des compétences éducatives parentales au sein de la famille, puis à la frontière de l'école, de la famille et des institutions ou services situées à leur interface. Ce rapprochement des frontières de l'école traduit la problématisation de ce lieu comme celui où une action préventive, précoce ou intégrée sur le plan intersectoriel est particulièrement efficace.

Pour Fablet (2007), les interventions socioéducatives ne caractérisent pas l'ensemble des interventions sociales réalisées par différentes catégories de professionnels. Elles sont spécifiquement de trois types, en fonction de la position éducative que ces intervenants assurent:

[...] une fonction éducative spécifique clairement complémentaire de l'action éducative familiale, comme, par exemple, [celle des] personnels exerçant dans les différents modes d'accueil éducatif de la petite enfance, les enseignants et personnels chargés de la vie scolaire à l'école puis au collège, les animateurs qui développent des activités de loisir, etc.;

[celles de] ceux qui aident les parents ou le groupe familial à assurer ses tâches éducatives, notamment lorsque celui-ci est en difficulté, par exemple dans le cadre d'actions éducatives en milieu ouvert (AEMO);

[celles de] ceux qui interviennent auprès des parents pour pallier leurs défaillances, assument souvent à titre temporaire l'essentiel des activités familiales d'éducation, en internat ou en service de placement familial, soit le domaine de la suppléance familiale. (p. 127-128)

Dans cette perspective, l'ISÉ ne correspond pas simplement à une fonction de suppléance s'adressant à l'enfant. Elle est avant tout finalisée à toute fonction complémentaire à l'action éducative familiale pouvant s'adresser au jeune enfant et aussi à sa famille, dans un but souvent mais non exclusivement compensatoire. En ce sens, elle est distincte de l'intervention éducative, mais la prolonge vers les autres domaines où l'enfant se trouve. Cela étant, cette définition, et surtout celle des finalités de l'intervention caractérisant le travail des praticiens de l'ISÉ, pose un sérieux problème opératoire, notamment depuis que le vent des réformes curriculaires a soufflé sur la majeure partie des pays industrialisés (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche-Christinat, 2011; Schneider-Guilot, 2006). En effet, en intégrant dans une même vaste définition le mandat des intervenants de l'équipe-école, dont les enseignants, celui des services compensatoires, extrascolaires, tels ceux qu'offrent les organismes communautaires ou encore celui des intervenants de la «suppléance et de l'éducation familiale», on noie les spécificités contextuelles de l'intervention et les compétences professionnelles des intervenants dans la définition d'un mandat universel irréalisable. Traduit concrètement, cette définition justifie l'ajout au mandat des personnels scolaires de la responsabilité de toute intervention jugée prioritaire par l'État, dans le domaine sociosanitaire par exemple, ce qui se manifeste au Québec par l'injonction d'application de l'approche de «l'École en santé» dans les établissements. Perçu comme une autre directive «descendante» par les personnels enseignants en particulier, le résultat est que tous les intervenants de l'équipe école applaudissent les finalités du programme, mais que personne n'a le temps ni les moyens d'en intégrer les contenus à l'intervention «au quotidien» (Deschesnes, Couturier, Laberge, Trudeau, Kébé, Campeau, Bernier et Bertrand, 2008).

3.1 La séparation des interventions éducatives ou socio-éducatives comme reflet de la spécialisation des champs de l'intervention

Pour illustrer ce qui précède, le «Renouveau pédagogique», implanté au Québec essentiellement entre 1997 et 2009, identifie trois missions au système d'enseignement et, partant, à ses acteurs (Gouvernement du Québec, 1997, 2009). La première et la troisième, «instruire» et «qualifier», demeurent essentiellement l'apanage des professionnels de

l'intervention éducative (IÉ) et, tout particulièrement, celui des enseignants ainsi que des orthopédagogues. La seconde mission, «socialiser», renvoie clairement pour sa part à une responsabilité partagée où le rôle des tiers intervenants socioéducatifs apparaît de façon évidente. Les parents et les acteurs de la communauté sont aussi conviés à contribuer à cette mission, dans un discours en apparence partenarial, notamment au travers des injonctions à la collaboration école-famille leur étant adressées (Boulanger, Larose et Couturier, 2010; Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier, 2011; Crozier, 1999; Crozier et Davies, 2007; Crozier et Reay, 2005). Si la convocation des intervenants socioéducatifs à la collaboration, notamment dans une perspective interdisciplinaire, dans et hors l'école, est partie intégrante du discours gouvernemental en la matière, la formation initiale et continue du personnel scolaire y prépare peu, et la division sociale du travail en fonction des frontières disciplinaires et professionnelles y nuit souvent de façon radicale (Couturier, Larose et Bédard, 2009; Larose, Couturier et Boulanger, 2007).

Dans un contexte où, notamment au Québec, la finalité du discours gouvernemental concernant la réussite éducative se confond le plus souvent avec l'atteinte des finalités certificatives (mission de qualification attribuée à l'école), la restriction dans certains contextes des intervenants éducatifs (personnels scolaires) dans le cadre de la première et de la troisième mission, raffermir le rôle de normalisation et de contrôle social (mission de socialisation) dévolu à l'ISÉ et à ses acteurs. Ceux-ci, à leur tour, se voient conférer la quasi-exclusivité de la fonction de médiation sociale entre acteurs du milieu scolaire et élèves d'une part et, d'autre part, entre ces acteurs, les enfants hors de l'école et les tiers milieux de déploiement de l'ISÉ, soit la famille et la communauté. Cela, tout particulièrement dans le cas où les problèmes d'adaptation sociale et scolaire de l'élève se manifestent chez des enfants provenant de familles ou de populations vulnérables, auquel cas la tendance au retrait scolaire et à la déresponsabilisation parentale est exacerbée (Crozier, 1999; Crozier et Davies, 2007; Larose, Bédard, Terrisse et Couturier, 2004).

C'est cette situation, doublée de la présence sans cesse croissante des intervenants des «petits métiers de l'interaction humaine» (services de garde, surveillants et animateurs divers, aide aux devoirs, etc.) auxquels on ne reconnaît pas, le plus souvent, le statut de professionnels dans le milieu scolaire, que reflètent les travaux de Tardif et LeVasseur (2010) ainsi que de LeVasseur et Tardif (2011) portant sur la restriction croissante de la zone d'intervention reconnue «en propre» au personnel enseignant. Le cloisonnement entre les

professions présentes ou non sur le territoire scolaire⁴ et celles des intervenants dans l'espace non scolaire⁵ soutient à son tour l'émergence de plusieurs métiers de l'interface école-famille ou école communauté, comme ceux d'agents de liaison (Sanders, 2008; Vulliamy et Webb, 2003), d'intervenants scolaires-communautaires (Audet et Potvin, 2013) ou d'agents de développement (Larose, Boulanger, Couturier, Bédard et Larivée, 2009). Il convient dès lors de bien distinguer les construits sociaux de «réussite scolaire» et de «réussite éducative» puisqu'ils semblent agir de façon efficace et complémentaire dans l'attribution particulière des rôles et des secteurs d'action propres aux intervenants éducatifs ou socioéducatifs.

3.2 Une intervention ciblant la réussite scolaire ou la réussite éducative?

La réussite éducative est, de prime abord, un concept plus complexe que celui de réussite scolaire, souvent identifié à l'obtention de la note de passage d'un degré scolaire à l'autre ou à la diplomation en fin d'un cycle d'études (Gouvernement du Québec, 1999). La réussite éducative «embrasse une vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle. On la mesure surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif, encore peu documentés» (Lapostolle, 2006, p. 7). Elle se décline selon quatre axes: 1) l'atteinte de l'estime de soi et de la confiance en soi; 2) la capacité de vivre en société dans le respect de soi et des autres; 3) l'acquisition d'une capacité d'intégration scolaire et professionnelle et, enfin; 4) la capacité de déployer un projet personnel mobilisant l'ensemble de ses compétences et des ressources présentes dans son environnement (Glasman, 2005; Valentin, 2009).

Certains de ces axes peuvent être considérés en tant que patrimoine commun des intervenants éducatifs (ex.: enseignants; directions d'écoles) et socioéducatifs. D'autres, cependant, qualifient plutôt le rôle et la mission de certains d'entre eux, les différenciant des premiers selon les contextes. Ainsi, le rôle et la mission de certaines catégories de techniciens (ex.: éducatrices⁶ en milieux de garde) ou des personnes enseignantes intervenant au préscolaire (maternelle quatre et cinq ans) peuvent être considérés comme s'adressant

⁴ Personnels enseignants, personnels des services complémentaires, c'est-à-dire essentiellement psychoéducateurs, psychologues et, plus marginalement, travailleurs sociaux ou orthophonistes, mais essentiellement techniciens en éducation spécialisée.

⁵ Principalement les professionnels des réseaux de la santé et des services sociaux ainsi que du secteur communautaire ou associatif.

⁶ Nous utilisons ici le féminin puisqu'au Québec en particulier, plus de 97 % de l'effectif y œuvrant appartient à ce genre.

essentiellement à la réalisation des deux premiers axes. Inversement, la nature et la finalité de l'intervention des enseignants oeuvrant au primaire et, surtout, au secondaire ainsi qu'au secteur de l'éducation des adultes (Maubant et Piot, 2011), outre l'emphase mise sur les missions d'instruction et de qualification dont nous avons traité antérieurement, semble nettement se centrer sur les axes 3 et 4 de ce qui définit la réussite éducative. Pour sa part, l'action des professionnels des organismes communautaires intervenant dans le domaine de la formation fondamentale (ex.: soutien à la littératie et à la numératie) auprès des adultes marginalisés convoqués sur la base de leur intérêt à mieux soutenir l'intégration sociale et scolaire de leurs enfants (Larose et Boulanger, 2013) cible à la fois la socialisation et l'instruction, bien que cette dernière se déploie hors d'un cadre curriculaire formel, la qualification n'étant que rarement, voire jamais, attestée par une certification. L'analyse de leurs pratiques suggère que ces organismes communautaires ciblent généralement à la fois le premier et le quatrième axe de la réussite éducative.

4. L'empowerment et la lecture écologique de l'intervention en tant que construits convoqués par la réussite éducative et le rôle de l'intervenant socioéducatif

Dans un texte antérieur (Terrisse *et al.*, 2003), nous questionnions la finalité première de l'ISÉ. Est-elle centrée sur l'intégration des individus les plus vulnérables ou bien sur le développement de leur autonomie? Cette question peut se décliner selon une référence à un construit fort populaire depuis une vingtaine d'années dans le monde de l'intervention sociale et, à moindre raison, de l'éducation. Il s'agit du construit d'*empowerment* qui, selon Perkins et Zimmerman (1995)

is a construct that links individual strengths and competencies, natural helping systems, and proactive behaviors to social policy and social change (...). Empowerment theory, research, and intervention link individual well-being with the larger social and political environment. Theoretically, the construct connects mental health to mutual help and the struggle to create a responsive community. (p. 569)

Pour les intervenantes et les intervenants socioéducatifs auprès de l'enfant et de sa famille à la charnière de la communauté et de l'école ou à l'extérieur de cette dernière, la finalisation d'appui à l'autonomie (*empowerment*) des individus auprès desquels ils oeuvrent est particulièrement centrale. Ainsi, comme le mentionne Catarsi (2011):

[...] Nous nous rapportons clairement à la notion d'empowerment et à la possibilité qui doit être donnée aux personnes d'améliorer leurs conditions de vie [...] l'intervention socio-éducative a comme objectif de promouvoir l'autonomie et l'autodétermination du sujet, tout en conservant les racines historiques et sociales afin d'éviter de dangereuses crises identitaires [...]. Cela est surtout valable pour les familles défavorisées qui risquent plus que d'autres de faire peser sur leurs enfants les conséquences de l'éducation implicite. (p. 163)

Plusieurs auteurs considèrent que l'atteinte de l'autonomie (*empowerment*) chez les populations vulnérables implique que l'intervention se situe dans une perspective écologique ou, si on préfère, écosystémique (Drolet, 1997; Ninacs, 2008; Shankand, Saïas et Friboulet, 2009; Terrisse, Larivée et Blain, 2008). Avant de pousser plus loin notre raisonnement, il importe de revenir sur les fondements du modèle écosystémique, à la fois parce que ledit modèle est souvent utilisé hors de son référentiel épistémologique et parce que sa popularité, en grande partie due à l'apparente simplicité schématique qui le caractérise (voir figure 1), en a grandement facilité l'adoption, du moins sur le plan discursif, par les acteurs des réseaux de la santé et de services sociaux (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2009). Par l'effet d'un frayage entre ces réseaux et celui de l'éducation consécutif à l'appel à l'articulation intersectorielle des interventions (Gouvernement du Québec, 2003a), le construit a migré plus récemment dans le monde de l'éducation (Larose et Boulanger, 2013; Larose *et al.*, 2004).

Enraciné dans une perspective psychologique développementale (Bronfenbrenner, 1977), le modèle écologique du développement (figure 1) se définit comme:

the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded. (p. 514)

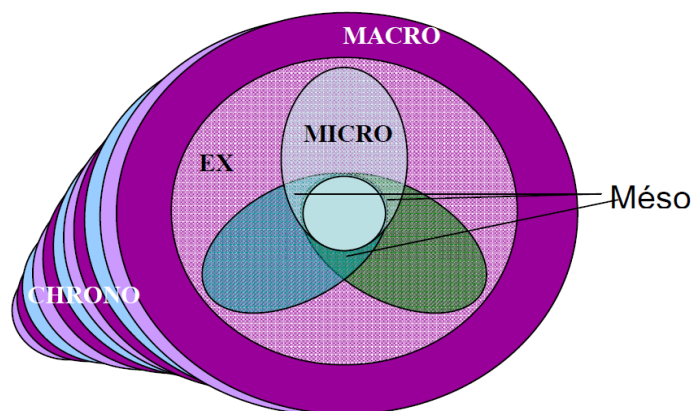


Figure 1. Rapport entre les systèmes (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2009)

Le modèle illustre à la fois les zones de transition quotidienne de l'individu en développement à l'intérieur de microsystèmes et entre ces systèmes, donc au sein du mésosystème, et les interactions entre l'individu et les tiers acteurs présents dans ces systèmes. Bronfenbrenner (Ibid.) définit le mésosystème comme comprenant

the interrelations among major settings containing the developing person at a particular point in his or her life. Thus, for an American 12-year-old, the mesosystem typically encompasses interactions among family, school, and peer group; [...]. In sum, stated succinctly, a mesosystem is a system of microsystems. (p. 515)

La logique du modèle implique la prise en compte de la nature plus ou moins proximale des interactions, de leur évolution temporelle (chronosystème) et de la capacité d'action ou de réponse de l'individu par rapport aux tiers acteurs de son univers. Ainsi, une interaction au sein d'un microsystème est nécessairement de type proximal alors que l'interaction entre l'individu et l'exosystème est plus généralement distale, ce niveau étant défini comme

an extension of the mesosystem embracing other specific social structures, both formal and informal, that do not themselves contain the developing person but impinge upon or encompass the immediate settings in which that person is found, and thereby influence, delimit, or even determine what goes on there. These structures include the major institutions of the society, both deliberately structured and spontaneously evolving, as they operate at a concrete local level. (Ibid., p. 515)

Le macrosystème, enfin, représente l'ensemble des institutions caractérisant une société, les normes et les discours ou politiques qu'elles adoptent. Bien sûr, ces dernières affectent l'environnement immédiat de l'individu, mais sa capacité d'interaction individuelle est fort limitée à cet égard. À titre d'illustration, mentionnons simplement que dans le cas d'unités sociales anomiques⁷ l'effet du macrosystème sur l'individu ou son groupe de référence (microsystème) peut être considéré nul et la réponse ou l'interaction initiée par cet individu quant aux normes sociales distales sera pratiquement inexistante (Larose, 1989).

Bien que se réclamant d'une lecture écologique du développement, plus précisément de la modélisation que Bronfenbrenner (1979) et Bronfenbrenner et Evans (2000) proposent, plusieurs recherches y référant tendent à esquiver le fondement développemental de la théorie (Derksen, 2010; Swick et Williams, 2006). La prise en compte de la dimension évolutive (chronosystème) de la nature et de la forme des interactions individus-systèmes est donc évacuée. Plus encore, ces études tendent à considérer les phénomènes affectant l'individu comme se produisant dans une somme de vases clos (microsystèmes) sans tenir compte de la dynamique adaptative caractérisant la relation entre ce dernier et l'ensemble des composantes du mésosystème. Il y a pourtant un impact direct de cette lecture de l'écosystémie sur la nature et la fonctionnalité de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité professionnelle en contexte d'intersectorialité (Boulangier *et al.*, 2011). Pour illustrer notre propos, nous utiliserons un cas de figure, soit celui du programme «Famille, école, communauté, réussir ensemble» (FECRE) dans la mesure où une lecture particulière de l'approche écosystémique y servait de fondement formel.

Dans ce cas, la mise en œuvre du programme repose a priori sur l'intervention d'un agent de développement, rémunéré par une école et y étant basé, mais dont le premier mandat est de constituer une entité externe, l'équipe locale, où les intervenants de diverses natures, provenant de divers microsystèmes, créeraient une dynamique d'interaction permanente. L'existence réelle de l'équipe locale se situe donc au niveau du mésosystème. À la base, l'équipe locale réunit des intervenants des réseaux scolaire, de la santé et des services sociaux, du secteur communautaire, ainsi que des parents, autour d'une tâche fédératrice: la construction et la gestion de la mise en œuvre du plan de réussite d'une ou de plus d'une école. Il s'agit donc d'une zone d'articulation de l'IE et de l'ISE.

⁷ Nous définissons ici l'anomie, au sens durkheimien, en tant qu'absence de normes conçues en tant que règles de conduites prescrites et de règles coutumières opératoires.

Outre le fait que la construction puis l'évaluation et la mise à jour du plan de réussite constituent un contexte fédérateur permettant la problématisation commune de la part d'intervenants provenant de divers horizons disciplinaires et œuvrant au sein de divers réseaux sectoriels a priori plus ou moins étanches les uns par rapport aux autres, la logique même du plan de réussite est contraignante pour le système scolaire et son environnement (Larose, Bédard, Couturier, Larivée, Lenoir, Lenoir et Terrisse, 2010). En effet, dans le cadre de FECRE, le plan de réussite, construit selon une logique écosystémique, implique l'identification de cibles prioritaires dans chacun des microsystèmes où le jeune transitera quotidiennement, soit la classe, l'école, la famille et la communauté, tout en tenant compte de ses caractéristiques individuelles (ontosystème). Il doit comporter un objectif par niveau de système et identifier un ou plusieurs facteurs de risque et certains facteurs de protection devant être mis en œuvre pour en contrer les effets et permettre ainsi à l'enfant ou à ses proches de développer les compétences permettant d'y faire face de façon autonome (Gouvernement du Québec, 2003b). On respecte ici la logique d'*empowerment* soutenant le développement de conduites autonomes de la part de l'élève et des acteurs de son milieu.

Enfin, si le plan de réussite développé par l'équipe locale doit être évalué et ajusté à la fin de chaque année scolaire en fonction, notamment, de l'évolution de la situation concrète au sein de l'école, il ne peut être modifié de façon radicale ou substantielle annuellement. Il s'inscrit donc dans une perspective de durée (chronosystème) qui reflète l'évolution réelle du contexte scolaire et social dans lequel l'élève s'inscrit plutôt que dans une perspective d'évolution conjoncturelle, de nature purement intrascolaire, voire intrafamiliale. Le travail d'objectivation de l'intervention autour d'un dispositif fédérateur s'inscrivant dans une perspective temporelle longue, il est vecteur de la coconstruction de compétences communes chez les intervenantes et intervenants des divers réseaux permettant à la fois l'intégration des interventions éducatives et socioéducatives à l'intérieur d'un mésosystème et la spécificité de mise en œuvre des compétences particulières à chaque catégorie d'intervenantes et d'intervenants, dans et hors l'école, donc en respectant la particularité des dynamiques propres à divers microsystèmes.

5. Perspective écologique, interdisciplinarité professionnelle et dynamique d'interaction entre intervenants éducatifs et socioéducatifs

Au départ de ce texte, nous faisons état de la définition que Jarzabkowski *et al.*, (2007) font du construit de praxis. Ce choix n'était pas innocent puisque la qualification de l'intervention éducative et socioéducative en tant que construit caractérisant des processus situés se déployant à la charnière de multiples systèmes, donc au cœur du mésosystème, questionne directement l'arrimage des pratiques de professionnels n'ayant a priori en commun que l'objet du déploiement de l'intervention. Cet arrimage des praxis des intervenants de multiples réseaux, détenant à la fois des qualifications professionnelles et des statuts de reconnaissance de professionnalité variables, pose à son tour l'épineuse question de la définition de l'interdisciplinarité professionnelle (IP) et de son actualisation.

Ce que l'IP n'est pas, c'est la simple «(mise en relation) d'échanges et de travail des personnes dont la formation professionnelle est différente en vue d'offrir une complémentarité suffisante pour bien desservir une clientèle à problèmes multiples» (Balahoczky, 2004, p. 5), comme tendent à la définir des énoncés formels omniprésents dans le domaine de la santé. En fait, la définition citée pourrait correspondre à celle de la multidisciplinarité, soit une vision additive de l'intervention, dont le seul référent commun se trouve être «le cas» ou «la situation problème» en question (Lawrence, 2011). Cette conception décrit assez bien à son tour le rôle et la limite d'impact du travail des omniprésentes «tables de concertation intersectorielles» des secteurs publics et parapublics, notamment au Québec (René et Gervais, 2001; Sénécal, Cloutier et Herjean, 2008).

Le passage d'une définition de l'interdisciplinarité (généralement dans un univers disciplinaire, scientifique) à l'interdisciplinarité professionnelle n'est pas évident. Disons a priori que les éléments suivants ressortent de façon relativement stable de ce qui qualifie une démarche interdisciplinaire. Celle-ci requiert l'étude d'un même objet ou l'action sur celui-ci, simultanément, par des représentants de disciplines différentes qui travaillent en étroite collaboration et qui échangent constamment des informations en vue d'aboutir à une analyse intégrée de l'objet en question (van Dusseldorp et Wigboldus, 1994). Il y a donc inter (disciplinarité, professionnalité, culturalité, etc.) à partir du moment où le travail en commun produit une transformation de l'une et l'autre des parties, lorsque l'enseignant devient un

peu travailleur social, et le contraire (Couturier *et al.*, 2008; Couturier, Potvin, Lortie, Etheridge, Lantagne, Lacasse-Bédard et Bédard, 2010). La praxis dont il est ici question a donc un double effet transformationnel (ou médiateur), soit sur le problème, objet d'intervention, et sur les intervenants en tant que tels.

Lorsqu'elle transite vers le domaine de l'IP opératoire, hors du champ des interfaces «chercheurs» en milieu universitaire au bénéfice de celui des interactions professionnelles, plusieurs facteurs interfèrent avec sa mise en œuvre. Bien qu'il ne soit pas ici le propos de faire l'interminable liste des écueils à l'actualisation de l'IP en contexte d'IÉSE, celle-ci ayant déjà été préalablement réalisée (Chauvière, 1990), quelques distinctions d'ordre contextuel s'imposent.

Dans un contexte universitaire ou, plus simplement, de recherche, les individus interagissant dans une perspective de problématisation commune proviennent certes d'horizons disciplinaires distincts, mais ils ont en commun certains éléments. Tous agissent en tant que vecteurs d'une discipline reconnue dont le corpus de savoirs est «homologué». Bien que ces individus puissent faire appel à des méthodologies distinctes, celles-ci sont reconnues comme étant «fondées empiriquement», ce qui permet, par exemple, l'émergence d'approches pragmatiques dont les référentiels épistémologiques sont formalisés, comme c'est le cas lors du recours aux méthodes mixtes (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007; Morgan, 2007). Au contraire, les praticiens appelés à mettre en œuvre l'IÉSE sont mis en situation de devoir articuler leur intervention avec celle de tiers qui exercent un rapport à la profession distinct du rapport au savoir disciplinaire, si tant est qu'ils aient une discipline d'attache. Il doit donc y avoir des nécessités d'agir transversales aux actions des uns et des autres (Couturier, 2006), ici notamment formulées en termes de réussites, de missions, de priorités publiques d'intervention (ex.: la lutte au décrochage scolaire ou la promotion des saines habitudes de vie à l'école).

Les savoirs professionnels mobilisés dans ces interventions sont des savoirs réifiés, souvent plus proches de la représentation sociale que du corpus stable de savoirs homologués. Ils font souvent contrepoids à l'utilisation des référentiels de bonnes pratiques fondées sur les données probantes (Couturier, Gagnon et Carrier, 2009; Larose, Couturier, Bédard et Charrette, 2011) produites et transmises par les disciplines de référence, puis par les ordres professionnels auxquels elles correspondent. L'inefficacité constatée de l'appropriation de ces référentiels par les praticiens provient d'ailleurs de leur distance aux pratiques

empiriquement validées en foi de l'expérience jugée plus crédible des confrères chevronnés participant d'une même profession.

Dans le cas des acteurs de l'IESÉ, ce qui précède se complique par l'inégalité des statuts professionnels des acteurs appelés à interagir et à se concerter. En effet, l'interprofessionnalité, ou interdisciplinarité professionnelle, pose la question de l'identité des intervenants et de l'existence ou non d'une légitimité socialement reconnue des savoirs dont ils sont vecteurs. Lorsque l'IESÉ fait appel au déploiement de pratiques articulées, à la charnière de l'école et de sa communauté, les statuts et la légitimité des intervenants impliqués sont par essence inégaux. Seul le travail de problématisation commun et l'articulation critique de l'intervention fondés sur un partenariat réel construit sur le long terme, en fonction de projets communs concrets, permet de surmonter ces écueils et de construire un univers de connaissances et de compétences partagées (Bryan et Henry, 2012; Couturier, 2009) qui puisse diminuer les écarts de statut formel entre intervenants de l'IESÉ concernés (Larose *et al.*, 2010).

6. En guise de conclusion

L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative est-il possible? Certes mais tout dépend de l'arrimage dont on parle. S'il ne s'agit que d'articuler l'intervention de professionnels en provenance d'univers professionnels distincts, sans intégration des pratiques dans un contexte situé, les pratiques les plus courantes en contexte d'intersectorialité suffisent. Si arrimage veut dire intégration des pratiques, alors le problème se pose différemment. La mise en perspective de l'intervention à l'interface de l'école et de la communauté permet de constater que les problèmes identitaires associés à la délimitation des champs de spécialité, voire d'autorité, des praticiens selon les axes de soutien au déploiement de la réussite éducative peuvent renforcer l'intervention de type «en silo» ou additive chez les intervenants.

L'articulation des praxis des acteurs de l'IESÉ ne prend donc sens que dans la perspective d'une lecture, d'une problématisation et d'une planification commune d'un grand nombre d'interventions construites et inscrites dans la durée, à la charnière des systèmes et non à l'intérieur d'une somme de microsystèmes particuliers. L'intervention au niveau du mésosystème est la condition sine qua none de la prise en considération des spécificités des problématiques et des dynamiques particulières à chacune des composantes (microsystèmes)

du milieu de vie de l'élève. Elle implique la reconnaissance concomitante de la spécificité des expertises des intervenants agissant à l'intérieur de chacun des systèmes tout en permettant d'en identifier la complémentarité et, par la confrontation des dynamiques d'analyse, de supporter la coconstruction d'un langage commun et d'un univers de savoirs partagés.

À cet égard, il ne peut y avoir d'arrimage de l'IESÉ sans coconstruction et formalisation d'un rapport au savoir distinct, situé au sens de Lave (1991), de la part des praticiens. Ainsi, la perception d'inégalité des savoirs impliquée dans la relation client-expert qui caractérise souvent leur formation initiale ainsi que les logiques d'intervention en milieux de pratique, tant dans les réseaux de la santé et des services sociaux qu'au sein des institutions scolaires, nuisent à l'intégration des praxis des intervenants de l'IESÉ. L'affirmation de la professionnalité de l'intervention des acteurs de provenances disciplinaires diverses passant le plus souvent par la proclamation du cloisonnement des savoirs professionnels y nuit aussi. L'adoption d'une perspective de type écosystémique à l'intérieur d'un univers d'action situé à la frontière des systèmes et constitué en système «en soi» nous semble favoriser le dépassement de ces obstacles à l'intégration de l'intervention éducative ou socioéducative.

Dans la perspective que nous avons adoptée dans ce texte, le caractère souvent ponctuel, généralement fragmenté, de l'articulation des interventions, hors du domaine de pratiques communes situées, est garant du cloisonnement des pratiques des intervenants de l'IESÉ. L'intégration ne peut se faire que dans la durée et dans la fréquence. Dans ce sens, elle ne peut se faire sans aménagement institutionnel du temps et des conditions de travail des intervenants des métiers adressés à l'humain partenaires dans cette entreprise, faute de quoi le mieux qui pourra être fait sera une meilleure coordination sans qu'il n'y ait intégration des pratiques et des savoirs. Dans ce sens, l'impact de l'IESÉ sur la réussite éducative des jeunes ne peut être envisagé hors d'une perspective de longévité ainsi que de flexibilité de l'intervention intégrant la prise en considération de l'évolution chronologique des dynamiques des divers systèmes dont ils sont tributaires et acteurs. Ce sont là les conditions incontournables de l'*empowerment* des jeunes ainsi que de celui des tiers acteurs de leurs milieux de vie, conditions nécessaires au déploiement d'attitudes et de conduites à la fois autonomes et socialement finalisées de leur part.

Références

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2009). Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé. Liège: Université de Liège, École de santé publique.
- Audet, G. et Potvin, M. (2013). Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal. Synthèse comparée des initiatives et état de la situation. Montréal: CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU.
- Balahoczky, M. (2004). Complexité et interdisciplinarité. Genève: Hôpitaux Universitaires de Genève, Département de réhabilitation et gériatrie.
- Bilodeau A. (2005). Les conditions de réussite de l'intersectorialité aux niveaux régional et local. *Promotion & Education*, 3 (hors série), 20-22.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- Boulanger, D., Larose, F. et 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.
- Boulanger, D. Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: Application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme «Famille, école, communauté, réussir ensemble». *Service social*, 57(2), 129-157.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. et Evans, G.W. (2000). Development Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bryan, J. et Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408-420.

-
- Catarsi, E. (2011). Familles, crèches, précarité. In C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Précarités et éducation familiale* (p. 159-169). Paris: ERES.
- Chauvière, M. (1990). Recherche, interdisciplinarité et professions sociales. Enjeux et embûches. In M. Gottraux (dir.), *Collaborations dans les professions sociales* (p. 93-107). Lausanne: Éditions EESP.
- Couturier, Y. (2003). Invariants praxéologiques et analyse du travail dans les métiers relationnels: l'émergence d'une langue de l'intervention comme condition du travail interdisciplinaire, In P. Beucage et J.-P. Dupuis (dir.), *Des sociétés en mutations*. (p. 223-236). Montréal: Nota Bene.
- Couturier, Y. (2006). La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire. Paris, L'Harmattan.
- Couturier, Y. (2009). Problèmes interprofessionnels ou interdisciplinaires? Distinctions pour le développement d'une analytique de l'interdisciplinarité à partir du cas d'un hôpital de soins de longue durée. *Recherche en soins infirmiers*, 97, 23-33.
- Couturier, Y., Gagnon, D. et Carrier, S. (2009). Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche. Une analyse critique. *Criminologie*, 42(1),185-199.
- Couturier, Y., Gagnon, D., Carrier, S. et Etheridge, F. (2008). The interdisciplinary condition of work in relational professions of the health and social care field: A theoretical standpoint. *Journal of Interprofessional Care*, 22(4), 1-11.
- Couturier, Y., Larose, F. et Bédard, J. (2009). Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'éducation socioéducative en milieu scolaire défavorisé. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 42(4), 93-116.
- Couturier, Y., Potvin, L., Lortie, M., Etheridge, F., Lantagne, I., Lacasse-Bédard, J. et Bédard, J. (2010). Modélisation d'un métier du lien social dans le cadre d'un programme d'intervention nutritionnelle en contexte scolaire défavorisé. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 145-158.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier, G. et J. Davies (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of homeschool relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Crozier, G. et Reay, D. (dir.) (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership*. Oakhill, VA: Trentham Books.

- Derksen, T. (2010). The influence of ecological theory in child and youth care: A review of the literature. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 1(3-4), 326-339.
- Deschesnes, M., Couturier, Y., Laberge, S., Trudeau, F., Kébé, M., Campeau, L., Bernier, J. et Bertrand, M. (2008). Les facteurs influençant la dissémination et l'adoption de l'approche École en santé: rapport de recherche. Montréal: Institut national de santé publique du Québec.
- Drolet, M. (1997). L'empowerment et l'intervention familiale: concept paradoxal occultant parfois la pauvreté. *Reflets*, 3(1), 55-79.
- Durning, P. (1986). Éducation et suppléance familiale en internat. Paris: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI).
- Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives: comment les définir? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), 125-137.
- Glasman, D. (2005). L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une «marge» de l'école. Paris: Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec (1997). Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). L'intégration des savoirs au secondaire: Au coeur de la réussite éducative. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2003a). Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux/Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003b). Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2009). L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Jarzabkowski, P., Balogun, J. et Seidl, D. (2007). Strategizing: The challenges of a practice perspective. *Human Relations*, 60(1), 5-27.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. et Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Larose, F. (1989). L'environnement des réserves est-il pathogène? Réflexions sur le suicide et les facteurs de risque en milieu amérindien québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 10(1), 31-44.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Larivée, S., Lenoir, A., Lenoir, Y. et Terrisse, B. (2010). Étude évaluative des impacts du programme «Famille, école, communauté, réussir ensemble» (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves «à risque» au primaire. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Rapport de la recherche FQRSC 2007-EC-118198.
- Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (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*, 7(4), 218-232.
- Larose, F., Boulanger, D., Couturier, Y., Bédard, J. et Larivée, S.J. (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*, 18(32), 129-146.
- Larose, F. et Boulanger, D. (2013). Du communautaire au socioéducatif. Rapport de la recherche évaluative du programme «L'École des parents» déployé par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO). Rapport final, version intégrale. Sherbrooke/Québec: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducatif/Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.resomtl.com/docs/Étude%20évaluative%20ÉdP_V_Finale%20_07-2013%20\(2\).pdf](http://www.resomtl.com/docs/Étude%20évaluative%20ÉdP_V_Finale%20_07-2013%20(2).pdf)>.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charrette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 23(2), 55-70.
- Larose, F., Couturier, Y. et Boulanger, D. (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*, 17, 77-93.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiquement faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.

- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *In* L.B., Resnick, J.M. Levine, S.D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Lawrence, R.J. (2011). Le défi intersectoriel: de la multidisciplinarité à la trans-disciplinarité. *In* Promotion Santé Suisse (dir.), *Promotion de la santé: une contribution clé pour le développement durable! 12e Conférence nationale sur la promotion de la santé 2011*. Davos: Promotion Santé Suisse.
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies (Cahiers du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université catholique de Louvain)*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? *In* P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1994). Transposition didactique et médiation didactique: quelle place accorder à ces deux concepts au niveau de l'intervention éducative? Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du CRIE, n° 4).
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (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 internationale de sociologie et de sciences sociales*, 4(4). Revue électronique non paginée. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>. Consulté le 1^{er} mai 2012.
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2011). Division du travail éducatif. *In* P. Rayou et A. van Zanten (dir.), *Les cent mots de l'éducation* (p. 60-62). Paris: Presses universitaires de France, Collection «Que sais-je?».
- Maubant, P. et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 7-12.

- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997). Intervention: les savoirs en action. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en action* (p. 5-16). Sherbrooke: Éditions G.G.C.
- Ninacs, W.A. (2008). Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité. Québec. Les Presses de l'Université Laval.
- Perkins, D.D. et Zimmerman, M.A. (1995). Empowerment theory, research and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579.
- René, J.-R. et Gervais, L. (2001). Les enjeux du partenariat aujourd'hui. *Nouvelles pratiques sociales*, 14(1), 20-30.
- Sanders, M.G. (2008). How parent Liaisons can help bridge the Home-School gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287-297.
- Schneider-Guilot, M. (2006). Quand le courant pédagogique «des compétences» empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes. *Revue française de pédagogie*, 154, 85-96.
- Sénécal, G., Cloutier, G. et Herjean, P. (2008). Le quartier comme espace transactionnel: l'expérience des Tables de concertation de quartier à Montréal. *Cahiers de géographie du Québec*, 52(146), 191-214.
- Shankand, R., Saïas, T. et Friboulet, D. (2009). De la prévention à la promotion de la santé: intérêt de l'approche communautaire. *Pratiques psychologiques*, 15(1), 65-76.
- Swick, K.J. et Williams, R.D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Terrisse, B., Larose, F. et Couturier, Y. (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*, 7(1), 11-31.
- Terrisse, B., Larivée, S.-J. et Blain, F. (2008). Famille, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. In G., Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée (dir.), *Construire une «communauté éducative». Un partenariat famille-école-association* (p. 51-73). Bruxelles: De Boeck.

- Valentin, S. (2009). Favoriser la réussite éducative de l'enfant. Place et rôle d'un centre social dans l'accompagnement scolaire. Paris: École des Hautes études en santé publique.
- van Dusseldorp, D. et Wigboldus, S. (1994). Interdisciplinary research for integrated rural development in developing countries: The role of social sciences. *Issues in Integrative Studies*, 12, 93-138.
- Vulliamy, G. et Webb, R. (2003). Supporting disaffected pupils: perspectives from the pupils, their parents and their teachers. *Educational Research*, 45(3), 275-286.