

Les enjeux intrapsychiques reliés aux interventions de soutien à la famille défavorisée

Diane THIBAUT

Université du Québec à Rimouski, (Québec) Canada

Marie JACQUES

Université Laval, (Québec) Canada

Jacques THIBAUT

Conseiller-expert en mesure et évaluation, Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Marianne Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Marianne Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0849-1089

Difficultés de communication entre parents et intervenants : éléments d'une sémiotique interdiscursive

Rédacteurs invités :

Jean-Claude KALUBI, professeur à l'Université de Sherbrooke (Québec), Canada
Jean-Marie BOUCHARD, professeur à l'Université du Québec en Outaouais (Québec), Canada

- 1 **Liminaire**
Difficultés de communication entre parents et intervenants : éléments d'une sémiotique interdiscursive
Jean-Claude KALUBI, professeur à l'Université de Sherbrooke (Québec), Canada
Jean-Marie BOUCHARD, professeur à l'Université du Québec en Outaouais (Québec), Canada
- 7 **Lorsque la communication se bute au secret : l'intervention psychosociale et la violence familiale**
Daniel TREMBLAY, département de travail social, Université du Québec en Outaouais, (Québec), Canada
- 22 **Les enjeux intrapsychiques reliés aux interventions de soutien à la famille défavorisée**
Diane THIBAUT, Université du Québec à Rimouski, (Québec) Canada
Marie JACQUES, Université Laval, (Québec) Canada
Jacques THIBAUT, Conseiller-expert en mesure et évaluation, Canada
- 40 **Partenariat entre professionnels et parents d'enfants avec une déficience intellectuelle : expériences et attentes des parents**
Gisela CHATELANAT, Université de Genève, Genève (Suisse)
Isaline PANCHAUD MINGRONE, École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne (Suisse)
Gertrude NIGGL DOMENJOZ, Université de Genève, Genève (Suisse)
- 56 **Relations familles et intervenants : quelques repères vers la collaboration et l'empowerment en contexte d'intervention**
Amnon J. SUISSA, Ph.D., Département de Travail Social, Université du Québec en Outaouais, (Québec) Canada
- 75 **Parents et intervenants face aux adolescents et aux adultes déficients mentaux. Une communication difficile**
Jean-Luc LAMBERT, Université de Fribourg (Suisse)
- 87 **Relations parents et professionnels dans des structures éducatives inclusives**
Paula J. BECKMAN, Université de Maryland (U.S.A.)
- 101 **Malaise et intervention éducative**
Jean-Sébastien MORVAN, Université Paris V, France
- 108 **Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités**
Jean-Marie BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada
Jean-Claude KALUBI, Université de Sherbrooke, (Québec) Canada
- 130 **Appropriation des savoirs parentaux dans la continuité des services pour les familles ayant un enfant atteint d'une déficience motrice cérébrale**
Diane PELCHAT, inf., Ph.D., Université de Montréal, (Québec) Canada
Hélène LEFEBVRE, inf., Ph.D., Université de Montréal, (Québec) Canada
- 147 **La collaboration entre les parents, les élèves et le professeur**
Recension - Peter Coleman

Les enjeux intrapsychiques reliés aux interventions de soutien à la famille défavorisée

Diane THIBAUT

Université du Québec à Rimouski, (Québec) Canada

Marie JACQUES

Université Laval, (Québec) Canada

Jacques THIBAUT

Conseiller-expert en mesure et évaluation, Canada

RÉSUMÉ

Selon les fondements sur lesquels il repose, le soutien aux familles défavorisées véhicule des messages implicites pouvant nuire ou favoriser la prise en charge d'une résolution de problèmes par la famille même. Nous présentons une exploration théorique des enjeux intrapsychiques de la relation de soutien et leur impact sur la réduction de l'écart relationnel entre les parents et les professionnels qui travaillent auprès de leurs enfants. Deux orientations seront analysées : a) l'intervention de type compensatoire qui n'implique pas la famille dans la prise de décision et favorise sa dépendance aux services sociaux; et b) l'intervention socioconstructiviste qui soutient le processus d'appropriation et l'autonomie. Nous analyserons cette dynamique à l'aide des travaux de Bronfenbrenner et de Vygotski, pour mieux connaître

le processus en jeu et établir des liens entre les contextes sociaux, l'acquisition de pouvoir et l'emprise personnelle.

ABSTRACT

Intrapsychic issues related to supporting disadvantaged families

Depending on the basis which are supporting it, disadvantaged family support vehicles implicit messages that can worsen or help the familial implication towards problem solving. We present a theoretic exploration of the intrapsychic processes involved in this relationship and their impact in the reduction of the gap between the parents and the professionals who interacts with their children. Two orientations are analyzed : a) the compensation type intervention which does not involve the family in decision making and favors its dependence to the social services; and b) the socio-constructivist intervention which supports the empowerment process and the development of the autonomy. We will analyze this dynamic with the help of Bronfenbrenner's and Vygotsky's work, to improve our understanding of the process in stake and to help to establish links among the social contexts, the gaining of power and self-ascendancy.

RESUMEN

Los desafíos intra-psíquicos ligados a las intervenciones de apoyo a la familia desfavorizada

Dependiendo de las bases sobre las que reposa, el apoyo a las familias desfavorizadas vehicula mensajes implícitos que puede perjudicar o favorecer la responsabilización de la familia misma en la resolución de dichos problemas. Presentamos una exploración teórica de los desafíos intra-psíquicos de la relación de ayuda y de su impacto en la reducción de la distancia relacional entre los padres de familia y los profesionistas que trabajan con los niños. Se analizan dos orientaciones : a) la intervención de tipo compensatorio que no implica la familia en la toma de decisiones y que promueve la dependencia hacia los servicios sociales, y b) la intervención socio-constructivista que apoya el proceso de apropiación y de autonomía. Analizaremos esta dinámica apoyándonos en los trabajos de Bronfenbrenner y de Vygostki para entender con mayor precisión el proceso en juego y establecer las relaciones entre los contextos sociales, la adquisición de poder y la influencia personal.

Introduction

Au cours des trente dernières années, des programmes de stimulation précoce furent instaurés afin de favoriser l'adaptation sociale des enfants de familles défavorisées, mais les effets positifs de ces programmes avaient tendance à disparaître quand l'enfant intégrait l'école, par manque d'implication des parents (Bronfenbrenner (1978); NAEYC (1991)). Cela signifie que l'approche auprès de la famille doit être reconsidérée. La structure des programmes s'appuyait sur un mode compensatoire, où l'on transmettait aux enfants des habiletés manquantes ou jugées insuffisamment transmises par le parent. Ce mode d'intervention implique le maintien, sinon l'agrandissement de l'écart entre la famille et l'intervenant, comme par exemple dans le modèle rationnel où seul l'expert décide du diagnostic et des besoins à combler (Bouchard (1989)). La capacité d'une famille à répondre à ses besoins de façon autonome dépend de la façon dont elle est traitée par la société (Bronfenbrenner (1979b)). Une famille ayant de jeunes enfants doit avoir la possibilité d'obtenir du soutien de son entourage immédiat, tant pour les situations critiques que pour les efforts quotidiens liés au rôle parental. Malgré le contexte socio-économique nord-américain actuel qui demande aux parents de retourner rapidement au travail et de faire garder l'enfant, la plupart des parents se perçoivent toujours comme les premiers concernés quant aux prises de décision visant le bien-être de l'enfant. Compte tenu de la diminution du temps consacré à la vie familiale, d'autres personnes en d'autres lieux ont, par intérim, une grande influence sur le développement global de l'enfant (Bronfenbrenner (1978); (1979b); (1986)). Pourtant, la construction d'habiletés supérieures, comme le langage et la socialisation, doit se faire à partir d'activités conjointes avec un adulte pour qui l'enfant a développé un sentiment d'attachement; ce dernier doit être réciproque et prendre une forme irrationnelle chez l'adulte. « Quelqu'un doit être fou de cet enfant » (Bronfenbrenner (1979a, p. 98), traduction libre). De la même façon, peut-être devrions-nous être « fous » de sa famille afin qu'elle ne s'engage pas dans l'aliénation.

Désorganisation familiale et aliénation

Selon Bronfenbrenner (1978); (1979b); (1986), plusieurs éléments du contexte social contribuent à l'aliénation familiale, par exemple, l'augmentation du nombre de femmes qui travaillent, dont 62.1 % avaient un enfant de moins de 3 ans en 1993. Le problème qu'apporte le fait de concilier la vie professionnelle des parents et les besoins de la famille peut conduire à une détresse psychologique. Beaucoup de parents peuvent se sentir entraînés vers la dévalorisation personnelle. Donc, les changements sociaux occasionnent souvent la désorganisation familiale au détriment du développement de l'enfant (Bronfenbrenner (1978); Royer (1995)). Or, le sentiment d'être coupé de sa famille et de ses amis cause des préjudices au bien-être

de la famille. La désorganisation, préalablement extérieure devient progressivement intrinsèque d'abord chez les parents, puis chez l'enfant (Bronfenbrenner (1986)). Les premiers symptômes de l'aliénation sont d'ordre émotionnel et motivationnel. Il s'agit du désengagement, de l'indifférence, de l'irresponsabilité et de l'inaptitude à persister dans l'aboutissement d'une tâche (Bronfenbrenner (1978)). Dans ce contexte, l'approche compensatoire risque de ne pas répondre aux besoins de la famille. Ce type d'approche présente les stratégies d'adaptation des familles comme autant de faiblesses et n'encourage pas la création de liens entre les contextes sociaux de la famille. Un type d'interventions et de programmes axés sur l'identification des besoins par la famille s'impose. Il permettrait de soutenir la création de liens entre les contextes sociaux et de limiter l'essor d'un cercle transgénérationnel d'autodévalorisation. Ce type de soutien social parental est important, car il rejoint les principaux objectifs préventifs en santé mentale (Féger (1996)).

Pour ce faire, le programme doit d'abord décrire minutieusement le type d'enfant qu'il tente de rejoindre, les buts spécifiques qu'il poursuit et mettre l'accent sur l'intensité, la continuité et la qualité des relations entre les intervenants et les parents. Aussi, le programme devrait toucher plusieurs habiletés et composantes du développement (Féger (1996); Hamel (1995)). L'intervention est donc plus efficace en considérant trois niveaux écologiques du développement et de l'adaptation de la famille :

- a. le renforcement des compétences personnelles;
- b. un mouvement éducatif pour les parents et les éducateurs de l'enfant;
- c. le soutien social entre pairs, adultes comme enfants (Royer et Bouchard (1993)).

Une meilleure connaissance et une compréhension élargie des processus d'aliénation et du désengagement familial pourraient conduire à un changement de paradigme, de façon à composer avec les processus impliqués dans les relations parents-éducatrices et à orienter l'intervention vers une approche basée sur l'appropriation (empowerment). Il importe alors de se demander quels sont les enjeux à la fois sociaux et psychologiques devant être considérés.

Pour un soutien écologique à l'égard de la famille et des contextes éducatifs pour la prime enfance : fondements et paradigmes

Le modèle retenu pour cette exploration tend à interrelier plusieurs approches théoriques et s'appuie sur une conviction de Bronfenbrenner (1979a), soutenant l'idée de la nécessité d'une perspective multidimensionnelle pour mieux comprendre le développement humain. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979a) pourrait expliquer le rôle du contexte dans la construction de la perception qu'a l'individu de son environnement. Ce modèle est composé de sphères systémiques définies comme un ensemble de structures imbriquées les unes aux autres et dont le cœur est la personne en développement.

D'abord, le microsystème où se déroulent les actions directes et l'interrelation en face à face entre l'individu et son contexte social et physique. Notons ici la réciprocité de l'influence où la personne construit ses connaissances par l'entremise de situations d'ordre physique, social ou symbolique qui peuvent conduire, encourager ou même inhiber les interactions. En second lieu, le mésosystème constitué des relations directes entre différents microsystèmes tels ceux de la maison et des centres de la petite enfance (CPE). Les caractéristiques d'un mésosystème sain qui optimise le potentiel développemental des microsystèmes seraient de l'ordre de la réciprocité et du transfert progressif des pouvoirs au sein des dyades pouvant influencer le développement socio-émotionnel et cognitif. Cette sphère écologique retiendra particulièrement notre attention, car les relations qu'entretiennent les parents avec la garderie peuvent avoir des répercussions sur le sentiment de pouvoir qu'ont les éducatrices et les parents. La troisième sphère, l'exosystème, représente l'influence des décisions prises par les instances sociopolitiques sur la qualité des relations dans les micro et les mésosystèmes. Par exemple, que la garderie choisisse une plate-forme pédagogique sans impliquer les parents serait une décision exosystémique qui se rapproche de l'intervention compensatoire et serait préjudiciable au pouvoir parental dans l'éducation de l'enfant. Pour les éducatrices, la non-reconnaissance sociale de leur statut de professionnelles favorise un sentiment d'impuissance. Le macrosystème, quatrième sphère systémique, est constitué des valeurs et des croyances sociales qui orientent le sens des relations sociales. Par exemple, l'intervention compensatoire véhicule des valeurs, surtout implicites, ayant un impact négatif sur le développement d'habileté à la résolution de problèmes et est souvent l'obstacle principal à un changement de paradigme.

Les familles défavorisées peuvent avoir en commun habiletés, outils et valeurs qui forment une sous-culture de la culture générale. Ces outils d'adaptation sont probablement efficaces dans leur microsystème, mais ne le sont pas systématiquement dans un autre où les comportements adaptatifs sont issus d'une autre sous-culture (Ogbu (1981)). Si l'intervenant adhère aux valeurs compensatoires, il oriente la nature des messages implicites qu'il envoie aux parents, car ces valeurs seront préjudiciables si les parents intériorisent la perception d'incompétence. Bronfenbrenner (1979a) apporte une nuance à l'apparente fatalité de l'emprise du système de valeurs sociales sur la vie familiale parce que des actions microsystémiques peuvent avoir un impact dans le macrosystème et en modifier certaines valeurs. Par exemple, pour accéder à l'exosystème, les parents doivent créer des relations en communiquant de « je à je »¹ avec les individus y œuvrant, transformant ainsi les relations d'ordre exosystémique à mésosystémique.

La transition écologique (Bronfenbrenner (1979a)) joue un grand rôle dans l'étude des enjeux intrapsychiques reliés aux relations sociales. Cette transition a lieu dès que la position d'une personne est modifiée par des changements dans ses activités, relations ou rôles. Cela peut être tant une conséquence qu'un précipitant du développement. En considérant que la personne en développement est à la

1. Abdallah-Pretceille, M. (1986), *Une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne, Institut national de recherche pédagogique.

recherche de changement, l'intervention non compensatoire soutiendrait alors l'appropriation. Voici une brève définition de la notion d'appropriation (empowerment) dont une présentation plus articulée suivra. L'appropriation consiste en :

« un processus volontaire et continu à l'échelle d'une collectivité locale, fondé sur le respect mutuel, la réflexion critique, l'attention à l'égard des autres, et la participation de groupe, et qui permet aux personnes ne jouissant pas d'une part égale des ressources valorisées par la société d'acquérir un plus grand contrôle sur ces ressources »

(Dean (1994) traduit par Bélanger, p. 9).

L'appropriation peut toucher toutes les sphères systémiques. Par exemple, en augmentant les possibilités de répondre aux besoins de la famille et d'offrir un environnement plus stimulant, les parents et les éducatrices favorisent l'émergence de fonctions psychiques supérieures plus articulées (pensée, langage, mémoire...) chez les enfants. La relation entre les sphères systémiques et la notion de transition écologique peut être utilisée pour comprendre le passage du parent isolé et « jugé » dans son rôle parental au parent partenaire, ou de celui de l'éducatrice centrée sur sa tâche à l'éducatrice partenaire. Ainsi, l'adoption des messages sociaux implicites conduirait à une représentation du monde social non menaçante et au développement d'habiletés à la résolution de problèmes.

Pour mieux saisir l'essence des enjeux psychologiques relatifs à cette adoption des messages sociaux et qui influencent les transitions écologiques, une deuxième approche théorique est nécessaire : la grille d'analyse socio-constructiviste. Pour Vygotski (1985); (1994) comme pour Féger (1996), il existe non seulement une relation dialectique entre le développement intellectuel et psychoaffectif, mais aussi entre différentes approches ou concepts théoriques. Cette façon de procéder cherche à juxtaposer maintes avenues pouvant aider à résoudre certaines problématiques touchant le développement de l'enfant et de sa famille. C'est ce que Féger (1996) nomme la « nécessaire complémentarité des disciplines », où on analyse des processus et non des objets, pour expliquer au lieu de décrire (Vygotski (1978)). La perception du développement préconisée par Vygotski (1994) s'apparente à une approche non compensatoire, où l'idée de « défaut » renvoie à toutes entraves au développement (handicap physique ou mental, difficultés sociales ou économiques) qui éloigne la personne des standards de la norme sociale majoritaire. L'individu ayant un « défaut » n'est pas moins développé mais développé différemment. L'idée de compensation prend alors un tout autre sens que celui de l'intervention de type compensatoire. Malgré son « défaut » l'individu évolue par un processus de compensation qui surdéveloppe une autre fonction. Par exemple, l'enfant de famille défavorisée ne possédant pas de jouets stimulants exerce sa créativité en bricolant des jouets, développant du même coup une débrouillardise supérieure. L'issue du processus de compensation n'est pas toujours positive, car elle dépend des ressources disponibles et du style d'intervention de la personne-ressource.

L'individu ne perçoit pas nécessairement l'essence du « défaut », mais les difficultés qui en émanent comme l'affaiblissement du statut sociométrique. Comme les

structures sociales sont appropriées à un modèle type de norme, ceux dont le développement est entravé par un « défaut » ont de la difficulté à s'adapter à ce monde social (Vygotski (1994)). Cet aspect nous amène à utiliser la majorité des concepts vygotskiens pour en étendre les implications à la compréhension de l'évolution de la dynamique familiale. Ce postulat s'appuie sur trois éléments :

- a. le développement et les transitions écologiques s'étendent sur toute l'ontogénèse (Bronfenbrenner (1979a));
- b. dans le courant socioconstructiviste, les connaissances se construisent à partir d'éléments provenant du *socius* et sont influencées par les relations (symétriques et asymétriques) présentes dans ces mêmes contextes (Vygotski (1994));
- c. le milieu familial constitue un contexte où s'effectuent des transitions écologiques, se construisent des connaissances et où peuvent s'établir des relations symétriques et asymétriques.

D'ailleurs, le mode de fonctionnement de l'école Reggio Emilia (Forman (1993)) repose sur ces fondements, contrairement aux professionnels ayant des pratiques de type compensatoire qui trouveraient des « défauts » aux parents alors que ceux-ci opèrent un processus de compensation pour répondre à leurs besoins. Comme beaucoup de programmes s'adressent aux familles défavorisées et que les intervenants proviennent surtout des classes moyennes ou aisées, l'intervention de type compensatoire provoquerait alors des difficultés d'adaptation aux valeurs des intervenants et nuirait au processus de compensation, alors que l'intervention socioconstructiviste cherche à identifier dans quelle sphère de développement s'oriente le processus de compensation pour le soutenir.

La décision d'intervenir auprès d'un enfant repose souvent sur le résultat d'un test qui évalue le développement. Ces évaluations ne captent pas les habiletés en proche devenir pouvant se révéler dans une interaction avec un adulte ou avec un pair et qui constituent la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski (1978); (1985); (1994)). Transposée à la dynamique familiale, l'intervention est plus constructive si l'on identifie les points forts et l'on soutient les habiletés que les parents sont sur le point d'acquérir. Rattaché à la ZPD, l'étayage réfère au rôle joué par l'intervenant. L'assistance est constructive lorsque l'aidant se retire au bon moment du processus pour favoriser l'autonomie du parent et qu'il puisse s'attribuer les réussites. L'intervenant lui fournit des outils permettant de cibler ses besoins et d'établir des démarches réalistes à l'atteinte d'un but. L'intervenant ne s'immisce pas dans la dynamique familiale, il est simplement disponible, étale ses outils pour laisser la famille se les approprier et intervenir. Dans l'étayage, le genre de relation présente comporte une grande importance. Si elle est basée sur une hiérarchie expert-novice, le processus et l'issue de la relation peuvent ne pas être ce dont la famille a besoin.

Il est important d'utiliser le milieu social des familles, car la construction d'habiletés d'adaptation sociale repose au départ sur un mode interpsychique pour s'acheminer graduellement vers un mode intrapsychique. L'individu reçoit et analyse les stimulations de son contexte (interpsychique), se les approprie par un processus intrapsychique où l'action se complexifie en fonction des rétroactions sociales et des

symboles culturels. Malgré la similitude de certains inputs sociaux, la diversité des personnalités est soutenue par l'appropriation subjective qu'en fait chaque être. C'est le principe de canalisation divergente voulant qu'un même élément soit intériorisé d'une façon unique à chacun, car nous sommes des agents actifs dans notre environnement et qu'en s'appropriant les *inputs*, nous adhérons ou non aux informations provenant du contexte social (Vygotski (1978); (1985)). La notion d'intériorisation apporterait alors des pistes pour la compréhension des enjeux intrapsychiques susceptibles de soutenir les parents et les éducatrices de CPE à prendre en main l'élaboration des programmes qu'ils jugent utiles.

Origine et définition de l'appropriation « empowerment »

Reconnu comme alternative positive et efficace à l'intervention compensatoire, le mouvement de soutien familial dans une perspective socioconstructiviste est qualifié par le concept d'appropriation. En soulignant l'idée de prise en main, la notion d'appropriation entre en jeu, car il est probable que les parents et les éducatrices ne se perçoivent pas directement concernés, pensant que les programmes doivent venir des professionnels en intervention. Cette perception est importante (Bronfenbrenner (1979a)), car c'est par elle que se justifie l'appropriation. C'est un mouvement qui part de l'extérieur et va vers l'individu qui se l'approprié pour faire reconnaître la légitimité de ses besoins et revendiquer l'accès aux ressources. Il les adapte, les élabore et les modifie dans un but constructif d'avancement (Le Bossé, Lavallée et Herrera (1996)). C'est un processus où l'on se crée du pouvoir (Parsons (1991)) qui se distingue d'une conséquence par la contribution individuelle ou groupale à la démarche. L'appropriation ne peut être expliquée qu'en fonction de la personne ou qu'en fonction du contexte, mais selon un continuum allant de l'individuel au collectif puisqu'elle implique une vision écologique (Le Bossé *et alii* (1996)). C'est pourquoi l'orientation des stratégies du processus d'appropriation traverse directement les micro et macrosystèmes (Staub-Bernasconi (1991)).

Il est possible de cibler des secteurs de la vie où l'appropriation a pour effet de contrer le stress (Margalit (1994)). Ces secteurs ne sont pas mutuellement exclusifs, car le pouvoir exerce une influence simultanée sur maintes dimensions et interagit avec plusieurs contextes (Zimmerman (1995)). Prendre une seule de ces dimensions et l'établir comme l'aspect prioritaire de l'appropriation serait une approche réductionniste (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton, Richardson (1993)). Postulant que l'appropriation est un processus multidimensionnel, Short et Rinehart (1992) identifient onze dimensions :

1. l'autonomie,
2. le choix,
3. la collaboration,
4. la compétence,
5. la connaissance de base,
6. le contrôle,

7. l'impact,
8. l'implication dans la prise de décision,
9. l'influence,
10. la responsabilité et
11. le statut.

Comme pour le modèle écologique, la perception est vitale au concept d'appropriation. L'individu faisant œuvre d'appropriation se perçoit capable et partenaire actif dans son développement (Swick et Graves (1993)). Pour lui, l'origine de ses embûches vient plutôt de l'exosystème que de ses habiletés à combler ses besoins (Dunst, Trivette et Deal (1988)). Comme le développement de la famille est systémique, ce que vit l'individu influence aussi le reste de la famille. Alors, un parent ayant internalisé le processus d'appropriation le transmettrait à sa descendance (Land et Gilbert (1994)); Swick *et alii*, 1993).

L'appropriation est perçue comme un outil efficace pour la promotion de la santé mentale, la construction d'un réseau social et comme agent de changement dans l'environnement socio-économique de la communauté. Chez l'individu, l'appropriation stimule le développement d'une conscience et d'une influence sur les instances exosystémiques qui déterminent sa qualité de vie. Percevoir des gains en pouvoir et en influence aide à contrer les effets aliénants du stress (Schulz, Israel, Zimmerman et Checkoway (1995)). En ce sens, les intervenants d'orientation socio-constructiviste voient en l'appropriation des pistes menant vers le rajustement des iniquités socio-économiques et vers des interventions mieux adaptées aux besoins (Berkowitz & Wolf (1996)). Cependant, participer à une démarche d'appropriation en groupe ne signifie pas automatiquement que l'individu fasse désormais preuve d'appropriation (Selener (1991)). Celle-ci s'actualise différemment en fonction du contexte et de l'individu (Rappaport (1995)), à la façon de la canalisation divergente des *inputs* sociaux, lors de leur passage de l'inter à l'intrapsychique (Vygotski (1978); (1985)). Or, la plupart des auteurs intéressés par l'appropriation ont privilégié la dimension sociale et le volet psychologique individuel est peu exploré (Simons-Morton et Crump (1996), tout comme la description des composantes et des processus inhérents à l'appropriation psychologique (Le Bossé *et alii* (1996)).

Près de la vision phénoménologique du modèle écologique, l'appropriation psychologique réfère au niveau personnel d'analyse de la perception de notre pouvoir sur nos conditions de vie en considérant les influences écologiques et culturelles. Notion orientée vers le contexte où se joue l'ajustement personne-environnement, le but en est de saisir «le principe» de ce qui se produit dans la *psyché* humaine, et voir si cette dernière stimule ou inhibe la volonté de contrôle et le processus de prise de décision. L'individu empreint d'appropriation ne fait pas nécessairement le bon choix, mais il sait qu'il peut choisir entre plusieurs alternatives (Spreitzer (1995)). L'appropriation psychologique n'est pas une promotion de l'individualisme ni strictement un phénomène intrapsychique (Zimmerman (1995)). L'approche basée sur l'appropriation permet de composer avec les forces acquises par les personnes et permettrait de réduire le caractère hiérarchique et compensatoire d'une intervention. La personne

développe une conscience de son rôle social et des activités à entreprendre pour soutenir sa démarche visant l'atteinte des ressources qu'elle a ciblées. D'ailleurs, l'appropriation psychologique implique des sphères intrapersonnelle (entre autres cognitive), interactionnelle (relations entre interprétations d'*inputs* sociaux et contextuels) et comportementale (engagement dans la poursuite d'un but). Étant la principale médiatrice dans les relations entre les structures sociales et les comportements, la sphère intrapersonnelle est considérée prédominante (Spreitzer (1995)). Dans l'appropriation psychologique, la personne n'a pas à exercer d'autorité afin d'acquérir un certain contrôle. Ainsi, il est possible qu'une famille ne possédant pas de pouvoir officiel entreprenne avec succès une démarche visant la modification de politiques sociales. L'efficacité personnelle et le lieu d'attribution sont des composantes intrapersonnelles de l'appropriation psychologique (Zimmerman (1995)) et corrélient négativement avec le manque de pouvoir chronique et l'impuissance apprise (Spreitzer (1995)). Toutefois, lors du passage des *inputs* sociaux de l'inter à l'intrapsychique, la personne doit avoir intériorisé une conviction de son efficacité et de sa valeur personnelle. Cette conviction se construit dans la mesure où les expériences sociales ne contiennent pas de matériel favorable à l'impuissance apprise, comme le promeuvent le vécu en milieu défavorisé et l'intervention de type compensatoire.

L'interrelation de l'espoir appris et du lieu d'attribution

Considérant l'utilisation des modèles écologique et socioconstructiviste qui prônent l'interrelation de disciplines pour expliquer certains phénomènes, nous posons le postulat de l'interrelation des concepts de l'espoir appris et du lieu d'attribution. Il serait possible que l'espoir appris et le lieu d'attribution soient orientés en fonction du besoin qu'ils servent. Notons que la littérature sur l'appropriation ne semble pas avoir envisagé l'inclusion de ces deux notions en tant que déclencheurs du processus. À ce jour, il en est plutôt fait mention comme des domaines où l'on peut observer les effets de la présence ou de l'absence d'appropriation.

L'espoir et l'impuissance appris

L'idée maîtresse de l'espoir appris est de comprendre les connexions entre le moment où une personne a la perception d'un contrôle et celui où elle tente de l'exercer. Par l'utilisation de la résolution de problèmes, la personne atteint la perception et l'actualisation d'un contrôle facilitant la satisfaction des besoins. L'espoir appris implique la motivation et des comportements proactifs, car le focus est mis sur les répercussions positives et sur la perception de contrôle (Zimmerman et Zahniser (1991)). Dans la problématique qui nous préoccupe, soutenir le processus de compensation (Vygotski (1994)) promeut la perception d'exercer un contrôle et stimule l'espoir appris chez les parents. Les gens percevant qu'il vaut la peine de faire face à une situation expérimentent moins d'états émotionnels déstabilisants comme l'anxiété et la dépression (Land *et alii* (1994)). Une incertitude à l'égard du rôle nous incombant ou l'incompatibilité entre la perception du rôle souhaité versus celui que

L'on nous attribue sont des agents pouvant diminuer l'espoir appris et le sentiment d'appropriation (Spreitzer (1995)). Mais vivre un succès annihile la réapparition d'états émotifs négatifs et stimule l'acquisition de persévérance (Swick *et alii* (1993)). Dans ces conditions, une démarche d'appropriation permet de percevoir qu'une action peut être entreprise, puis de sentir qu'on possède ou pouvons acquérir les habiletés nécessaires à la résolution du problème.

Antagoniste de l'espoir appris, l'impuissance apprise soulève l'idée que plus un individu expérimente d'échecs et qu'il perçoit des signaux interprétés comme des preuves de son incompetence, moins il fera de tentatives pour résoudre ses problèmes, se percevant incapable d'y parvenir. Il ne désire pas s'exposer à d'autres échecs en tentant d'autres actions (Peterson, McClellan-Buchanan et Seligman (1995)). C'est justement ce type de message implicite que renvoie une intervention de type compensatoire, alors que l'on peut en inverser la polarité vers l'espoir appris en soutenant les habiletés à la résolution de problèmes (Altmaier et Happ (1985)). Cette inversion préviendrait de la faible estime de soi, la non-reconnaissance de la légitimité des besoins et le manque de combativité à les assouvir (Seligman (1992)). En bref, cette nomenclature rejoint de près la description rattachée à l'aliénation de la famille telle que décrite par Bronfenbrenner. Par surcroît, une tendance à l'impuissance apprise fortement cristallisée dans la personnalité peut facilement entraîner la chronicité des difficultés d'adaptation (Peterson *et alii* (1995)).

Lieu d'attribution

L'espoir appris fait référence à la notion de contrôle, c'est pourquoi nous croyons pertinent de l'interrelier au lieu d'attribution où le contrôle est lié au développement de la maîtrise qu'exerce l'individu sur son environnement (Seligman (1992)). Il s'agit de la tendance à situer la cause d'un événement à l'intérieur ou à l'extérieur de sa propre action (Alloy (1982); Silvern (1986)). Cette tendance se construirait à partir de l'internalisation d'expériences sociales et des conséquences inhérentes aux actes étant perçus comme des contingents de l'action (interne), ou provoqués par ce qui les entoure comme le hasard (externe) (Seligman (1992)). Par exemple, certains parents tendent à qualifier leurs échecs par des causes perçues comme stables et globales à leur être (ignorance, incompetence...) et attribuent leurs succès à des causes externes (aide reçue, chance...). L'attribution externe corrèle avec la diminution des initiatives, de la persistance et des habiletés à la résolution de problèmes (Nolen-Hoeksema, Seligman, Girgus (1986)). Le développement de l'orientation interne ou externe du lieu d'attribution est influencé par les contextes de socialisation présents lors de la prime enfance. De là notre intérêt pour les contextes familiaux et les garderies, car l'attribution interne parentale est caractérisée par une vision optimiste du futur, par des habiletés nombreuses et diversifiées à résoudre les problèmes et par la perception des difficultés comme étant des défis porteurs d'apprentissages (Silvern (1986)). Ce constat mis en relation avec la problématique nous préoccupant laisse entrevoir des liens favorables avec le processus de compensation (Vygotski (1994)) et d'appropriation. Des parents actifs dans leurs démarches de résolution de problèmes ou soutenus selon une optique socioconstructiviste

seraient plus enclins à recourir au lieu d'attribution de façon harmonieuse, puis de transmettre l'habileté à l'enfant. D'ailleurs, Perkins (1995) recommande que plus de recherches explorent le volet individuel de l'appropriation, pour mieux cerner ses relations avec les diverses sphères de développement et les interrelations entre la personne et son environnement.

Bronfenbrenner (1993) a identifié des fonctions psychologiques qui émergent lors de la prime enfance et se complexifient progressivement. Nous retenons les tendances structurantes (sélection de réponses incluant une tendance à s'engager et maintenir des activités se complexifiant) et les systèmes de croyances directives (habileté croissante et propension active à conceptualiser nos expériences). Leur familiarité conceptuelle avec l'espoir appris et le lieu d'attribution, puis le traitement épistémologique qu'en fait Bronfenbrenner nous intéresse, car il illustre notre conception de leur interrelation. Selon lui :

« La principale distinction entre ces construits [...] repose sur le fait qu'ils ne sont pas conçus et analysés à titre d'issues au développement, mais comme des forces développementales dynamiques interagissant de façon synergique avec des éléments particuliers du développement pour produire des niveaux successifs de développement ou, comme il peut et se produit dans l'écologie actuelle, une stagnation et un désarroi dans le développement. [...], les indices caractéristiques développementaux ne déterminent pas le cours du développement mais créent plutôt un effet sur un enjeu déjà en mouvement. L'impact de cet effet dépend des autres forces et ressources en place dans l'ensemble du système écologique. »
(Bronfenbrenner (1993 pp. 13-14), traduction libre).

Conséquemment, une personne ayant un lieu d'attribution externe pourrait verser dans l'impuissance apprise. Se percevant incompetente, elle laissera l'environnement se charger de lui fournir des solutions à ses problèmes. En revanche, l'individu empreint d'espoir appris fonctionnera plutôt sous le mode de l'attribution interne car il se sent responsable du cheminement de sa vie (Alloy, Abramson, Peterson et Seligman (1984); Seligman (1992)). Il en résulte donc qu'une personne ayant un lieu d'attribution interne pourrait être plus portée à s'engager dans un processus d'appropriation.

Cependant, trois styles d'attribution sont évoqués afin d'expliquer le développement de la chronicité de l'impuissance apprise (Seligman (1992)). D'abord, la tendance à voir en l'apparition d'un événement négatif une cause stable et non fortuite, ensuite, généraliser l'effet de l'incident à la globalité de l'environnement écologique et enfin, le penchant à constamment considérer la cause d'une situation déplaisante comme étant interne à soi-même (Nolen-Hoeksema *et alii* (1986)). Ceci permet d'avancer que la constance d'un style attributionnel négatif est un prédicteur tant de la dépression que de futurs échecs scolaires (Peterson *et alii* (1995)). C'est pourquoi nous soupçonnons que l'internalisation (Vygotski (1994)) ne se cantonne pas qu'aux outils culturels, mais englobe aussi la façon dont ils sont transmis pour influencer le recours à l'impuissance ou à l'espoir appris et le type

d'attribution causale. Pourtant, la chronicité des tendances à l'impuissance apprise est une cible importante pour une intervention préventive, car une utilisation souple tant des attributions externes qu'internes est nécessaire. Le recours systématique et rigide à l'une ou l'autre des attributions peut mener à la déresponsabilisation (attribution externe) et aux humeurs dépressives (attribution interne). Ce faisant, des d'attributions souples à l'égard d'un événement stressant faciliteraient le déclenchement du processus d'appropriation chez les parents et les professionnels.

Bien que certaines études plus récentes interrelient l'espoir appris et le lieu d'attribution, nous n'avons recensé aucun écrit qui tienne compte à la fois de l'espoir appris, du lieu d'attribution, des onze dimensions de l'appropriation et du rôle qu'ont à jouer les parents et les éducatrices dans la satisfaction des besoins spécifiques de la famille défavorisée. C'est pourquoi nous proposons que soit définie et mise en opération une nouvelle notion englobant ces concepts en fonction de leur aspect psychique individuel dû à leur passage au mode intrapsychique. En référence au concept d'appropriation et à la dynamique intrapsychique, nous avons adopté le terme d'emprise personnelle.

Amalgame de l'espoir appris, du lieu d'attribution et de l'appropriation : l'emprise personnelle

Un manque de ressources, dans un tel contexte (malnutrition et attachement incertain), menace l'intégrité du processus de croissance et gruge le sentiment de la personne de pouvoir utiliser des réponses efficaces pour satisfaire ses besoins (un bébé affamé qui pleure; l'enfant cherchant la consolation dans les bras d'un parent; un adulte recherchant une solution à un problème...). L'individu chemine dans son développement à travers plusieurs cycles et selon des rythmes différents, afin de combler des besoins dont les enjeux psychologiques (confiance, autonomie...) sont critiques à sa croissance psychique. L'élément essentiel de ce point de vue est que la personne a absolument besoin de pouvoir combler ces enjeux émotionnels, physiques et sociaux, car leur résolution permet d'établir et d'enrichir la confiance en soi même et dans les autres (Swick (1994)). Or, la perception d'une insatisfaction d'un besoin pourrait mobiliser le potentiel d'emprise personnelle vers un processus d'appropriation des solutions pouvant combler ces besoins (Thibault (1994)). Pour sa part, l'emprise personnelle se veut être l'énergie qu'une personne en développement utilise pour maintenir ou enclencher un processus d'appropriation. Proche de la notion d'appropriation telle que présentée par Dean (1994), l'emprise personnelle comporte toutefois quelques différences. L'emprise est aussi une notion multivariée consistant en une démarche volontaire basée sur une réflexion critique (pour le pendant conscient), permettant à la personne d'obtenir un plus grand contrôle des ressources individuelles et environnementales. L'emprise personnelle doit passer par différents niveaux (inconscients à conscients), afin que les changements produits aient un impact sur un nombre encore plus étendu de sphères écologiques. Mais contrairement au processus d'appropriation, la notion d'emprise personnelle

fonctionne majoritairement sur un mode égocentrique et en grande partie inconscient. L'impact de l'appropriation vise souvent une collectivité, tandis que l'impact de l'emprise personnelle vise l'entité psychique (intérieure) de la personne en développement (Thibault (1994)).

Nous postulons que la principale distinction entre l'appropriation et l'emprise personnelle est que la première est un processus, alors que la seconde est un type d'énergie psychique menant et soutenant un processus comme celui de l'appropriation. Une seconde distinction se remarque lorsqu'on compare les éléments qui les composent. Le processus d'appropriation dénombre onze dimensions « s'exerçant » dans la vie quotidienne, l'emprise personnelle possède deux composantes (l'espoir appris et le lieu d'attribution), représentant des dynamiques interreliées à travers lesquelles les dimensions de l'appropriation « s'exercent ». Par exemple, un parent exerçant une forme de contrôle influencée par l'espoir appris espère arriver à un but précis par l'exercice de son contrôle, alors qu'il ne tenterait peut-être rien si son contrôle est sous l'influence de l'impuissance apprise. Donc, la notion d'emprise personnelle réfère à un mouvement partant de la psyché (intrapsychique) qui se dirige vers l'environnement (interpsychique).

Conclusion

En conclusion, raviver l'emprise personnelle consisterait à provoquer une démarche développementale à la condition que cette emprise personnelle soit socialisée. L'emprise personnelle de type *égotique* (socialement inacceptable) ressemblerait plutôt à du machiavélisme, car la personne n'œuvrerait qu'à des fins de satisfaction individuelle sans aucune considération pour les torts qu'elle causerait à son environnement social et physique (Thibault (1994)). Malgré que ce genre de relation ne soit pas typiquement compensatoire, elle pourrait rapidement le devenir. De plus, le postulat d'un effet synergique venant de l'interrelation de l'espoir appris et du lieu d'attribution nous semble plausible. Relevons qu'il a été question de tenir compte des phénomènes encourus par l'espoir appris et le lieu d'attribution, comme étant des outils potentiels au processus de compensation des enfants, des parents et des éducatrices. Ainsi, optimiser l'espoir appris et le lieu d'attribution serait peut-être une piste permettant de réduire l'écart relationnel entre les parents et les intervenants sociaux.

Mais pour y arriver, il sera nécessaire de définir clairement et, de façon opérationnelle le concept d'emprise personnelle par de plus amples recherches. D'ailleurs cette démarche fait l'objet d'un article à paraître où il est question d'une recherche exploratoire sur ce néo-concept. Mieux connaître l'emprise personnelle pourra être un apport pédagogique à courte et à longue échéance dans la dynamique familiale, dans l'intégration des petits à la garderie, puis dans la qualité de la relation entre 55 parents et professionnels, et ce, dans une optique d'un développement humain partagé et respectueux des stratégies adaptatives à chacun des contextes.

Références bibliographiques

- Alloy, L.B. (1982). The Role of Perceptions and Attributions for Response Outcome Noncontingency in Learned Helplessness : a Commentary and Discussion. In *Journal of Personality*, Vol. 50, pp. 443-479.
- Alloy, L.B., Abramson, L.Y., Peterson, C., Seligman, M.E.P. (1984). Attributional Style and the Generality of Learned Helplessness. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, pp. 681-687.
- Altmaier, E.M., Happ, D.A. (1985). Coping Skills Training's Immunization Effects Against Learnerd Helplessness. In *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 32, pp. 181-189.
- Berkowitz, B., Wolf, T. (1996). Rethinking Social Action and Community Empowerment : A Dialogue. In *Myths about the Powerless. Contesting Social Inequalities*. M.B. Lykes, A. Banuazizi, R. Liens, M. Morris, (Eds.), Philadelphia : Temple University Press, pp. 297-316.
- Bouchard, J.-M. (1989). Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents. In *Les thématiques en éducation familiale*. J.P. Pourtois (Ed.), Bruxelles : De Boeck Université, pp. 205-215.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who Needs Parent Education? In *Teachers College Record*, Vol. 79, pp. 767-787.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Desing*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). Beyond the Deficit Model in Child and Family Policy. In *Teachers College Record*, Vol. 81, pp. 95-104.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the Four Worlds of Childhood. In *Phi Delta Kappan*, Vol. 67, pp. 430-437.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Évolution de la famille dans un monde en mutation. In *Apprentissage et Socialisation*, Vol. 15, pp. 181-193.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The Ecology of Cognitive Development : Research Models and Fugitive Finding. In *Development in Context : Acting and Thinking in Specific Environments*, R.H. Wozniak, K.W. Fischer (Eds.), Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 3-43.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., Richardson, K. (1993). Ethics, Advocacy and Empowerment : Issues of Method in Researching Langage. In *Language and Communication*, Vol. 13, pp. 81-94.
- Dean, C. (1994). *Collaboration parents-éducatrices de service de garde*. Cornell Cooperative Extention. Traduit par Bélanger J. pour le G.I.R.E.P.E., Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Ste-Foy.

- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Deal A.G. (Eds.), (1988). *Enabling and Empowering Families. Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge : Bookline Books.
- Féger, R. (1996). *Désordre Rupture Échec*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Forman, G. (1993). Multiple Symbolization in the Long Jump Project. In *The Hundred Languages of Children : The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. C. Edwards; L. Gandini, G. Forman (Eds.), Norwood, N.J. : Ablex, pp. 171-188.
- Land, R., Gilbert, R. (1994). Empowerment Skill, Acquisition of. In *The International Encyclopedia of Education*. T.N. Postlethwaite (Ed.), Second Edition, Vol. 4, New-York : Pergamon, 1980-1985.
- Le Bossé, Y., Lavallée, M., Herrera, M. (1996). Le vécu d'empowerment en milieu communautaire : Analyse des relations entre le contrôle perçu et différents indicateurs potentiels de l'empowerment personnel. In *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, Vol. 31, pp. 62-90.
- Margalit, M. (1994). Empowering Families of Children and Youth With Special Needs. In *The International Encyclopedia of Education*, T.N. Postlethwaite (Ed.), Second Edition, Vol. 4, New-York : Pergamon, 1976-1980.
- National Academy of Early Childhood Programs - NAEYC (1991). *Accreditation criteria and procedures*. Washington, DC : NAEYC.
- Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M.E., Girgus, J.S. (1986). Learned Helplessness in Children : A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, pp. 435-442.
- Ogbu, J.U. (1981). Origines of Human Competences : A Cultural-Ecological Perspective. In *Child Development*, Vol. 52, pp. 413-429.
- Parsons, R.J. (1991). Empowerment : Purpose and Practice Principle in Social Work. In *Social Work with Groups*, Vol. 14, pp. 7-21.
- Perkins, D.D. (1995). Speaking Truth to Power : Empowerment Ideology as Social Intervention and Policy. In *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, pp. 765-794.
- Peterson, C., McClellan Buchanan, G., Seligman, M.E.P. (1995). Explanatory Style : History and Evolution of the Field. In *Explanatory Style*. G. McClellan Buchanan, M.E.P. Seligman (Eds.), Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment Meets Narrative : Listening to Stories and Creating Settings. In *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, pp. 795-807.

- Royer, N., Bouchard, Y. (1993). *Essai préventif de socialisation auprès d'enfants d'âge préscolaire*. Rapport au Conseil Québécois de la Recherche Sociale, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Schulz, A.J., Israel, B.A., Zimmermann, M.A., Checkoway, B.N. (1995). Empowerment as a Multi-level Construct : Perceived Control and the Individual, Organizational and Community Levels. In *Health Education Research, Theory and Practice*, Vol. 10, pp. 309-327.
- Selener, D. (1991). Participatory Evaluation : People's Knowledge as a Source of Power. In *Networking Bulletin*, Vol. 2, pp. 25-27.
- Seligman, M.E.P. (1992). Power and Powerlessness : Comment on « Conates of Personal Control ». In *Applied and Preventive Psychology*, Vol. 1, pp. 119-120.
- Short, P.M., Rinehart, J.S. (1992). School Participant Empowerment Scale : Assessment of Level of Empowerment Within the School Environment. In *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, pp. 951-960.
- Silvern, S. (1986). A Locus of Control and Interpersonal Support as Related to Parenting. In *Children Education. Infancy Throught Early Adolescence*, Vol. 63, pp. 41-49.
- Simons-Morton, B.G., Crump, A.D. (1996). Empowerment : The Process and the Outcome. In *Health Education Quarterly*, Vol. 23, pp. 290-292.
- Spreitzer, G.M. (1995). An Empirical Test of a Comprehensive Model of Intrapersonal Empowerment in the Work Place. In *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, pp. 601-629.
- Staub-Bernasconi, S. (1991). Social Action, Empowerment and Social Work : An Integrative Theoretical Framework for Social Work and Social Work With Groups. In *Social Action in Group Work*. A. Vinik, M. Levin (Eds.), New-York : Haworth Press inc., pp. 35-51.
- Swick, K.J. (1994). Family Involvement : An Empowerment Perspective. In *Dimensions of Early Childhood*, Vol. 22, pp. 10-13.
- Swick, K.J., Graves, S.B. (1993). *Empowering at Risk Families During the Early Childhood Years*. Washington, D.C. : National Education Association of the United States.
- Thibault, D. (1994). *L'emprise personnelle*. (inédit) document de recherche pour la maîtrise en Psychopédagogie. Ste-Foy : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor éditions sociales.
- Vygotski, L.S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Zimmerman, M.A. (1995). Psychological Empowerment : Issues and Illustrations.
In *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, pp. 581-599.

Zimmerman, M.A., Zahniser, J.H. (1991). Refinements of Sphere-Specifics Measures
of Perceived Control : Development of a Sociopolitical Control Scale.
In *Journal of Community Psychology*, Vol. 19, pp. 189-203.