

Article

« Modélisation d'un métier du lien social dans le cadre d'un programme d'intervention nutritionnelle en contexte scolaire défavorisé »

Yves Couturier, Louise Potvin, Maude Lortie, Francis Etheridge, Isabelle Lantagne, Joanie Lacasse-Bédard et Johanne Bédard

Nouvelles pratiques sociales, vol. 22, n° 2, 2010, p. 145-158.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/044225ar>

DOI: 10.7202/044225ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Modélisation d'un métier du lien social dans le cadre d'un programme d'intervention nutritionnelle en contexte scolaire défavorisé

Yves COUTURIER

Département de service social
Université de Sherbrooke

Louise POTVIN

Chaire Approches communautaires et inégalités
de santé CRSS/IRSC
Université de Montréal

Maude LORTIE

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation
et la profession enseignante
Université de Sherbrooke

Francis ETHERIDGE

Centre de recherche sur l'intervention éducative
Université de Sherbrooke

Isabelle LANTAGNE

Chaire Approches communautaires et inégalités
de santé CRSS/IRSC
Université de Montréal

Joanie LACASSE-BÉDARD

Centre de recherche sur l'intervention éducative
Université de Sherbrooke

Johanne BÉDARD

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Le métier d'agent de développement social dans le cadre d'une intervention nutritionnelle est mal connu, notamment parce qu'il est en cours de définition dans l'action. L'intention de cet article est de mieux comprendre l'agencement des sources conceptuelles de ce métier du lien social afin de contribuer à une meilleure compréhension de son émergence. À partir d'une perspective qualitative, nous avons élaboré une cartographie des différentes représentations des logiques d'intervention caractérisant le développement social dans le cadre du programme Petits cuistots-Parents en réseau. La modélisation proposée illustre l'étonnante dispersion des activités de développement social et révèle les conditions pragmatiques du métier.

The social development agent profession is little known, notably because it is in the process of being defined through action. The intention of this article is to comprehend the harmonization of the conceptual sources of this social linkage profession in order to shed light on its emergence. From a qualitative perspective, a map of the various representations of the intervention logics that characterize social development, in the context of the program Petits cuistots-Parents en réseau, was elaborated. The modelization proposed illustrates the astonishing dispersion of social development activities and reveals the pragmatic conditions of the profession.

INTRODUCTION

Cet article porte sur le volet social d'une intervention nutritionnelle à base scolaire expérimentée à Montréal par les *Ateliers cinq épices* et réalisée par des acteurs dénommés dans ce contexte *agents de développement social* (ADS). Ce métier participe du foisonnement d'initiatives à base scolaire cherchant à mieux lier des interventions éducatives, sociales et sanitaires. Ces initiatives partagent une conception élargie de la réussite scolaire, sensible notamment à l'implication parentale à l'école, au développement de saines habitudes de vie et à la mobilisation citoyenne, en vue de la transformation de certains déterminants de la réussite des enfants provenant de milieux défavorisés. Le métier ici à l'étude est mal connu, notamment parce qu'il est en cours de définition dans l'action. Dans cet article, nous avons l'intention d'étudier l'agencement spécifique des sources conceptuelles de ce travail de définition afin d'éclairer, à partir de ce point de vue particulier, l'émergence

généralisée dans l'espace scolaire de ces nouveaux métiers du lien social. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps situer la pratique à l'étude dans le contexte plus général de l'émergence de ces métiers, puis nous présenterons les fondements théoriques et méthodologiques de cette recherche. Par la suite, nous modéliserons cette pratique au regard de ce contexte plus général, de façon à mieux comprendre ce qui la distingue.

Le partenaire de cette recherche est un organisme communautaire qui a pour mission de promouvoir l'éducation nutritionnelle et culinaire dans des quartiers populaires de Montréal. Son activité trouve une part de son originalité dans son intention de prolonger l'intervention nutritionnelle par une intervention de développement social. Cette intervention participe aux efforts de renouvellement des pratiques de prévention et de promotion à base scolaire en permettant de lier l'ensemble des acteurs scolaires et périscolaires. L'organisme a ainsi mis en œuvre le programme Petits Cuistots-Parents en Réseaux (PC-PR) qui dispense des ateliers favorisant l'acquisition en classe de notions de saine nutrition et de compétences culinaires chez des élèves du primaire provenant de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique (volet PC). En appui sur cette intervention nutritionnelle, le programme vise également à mobiliser les parents afin de soutenir la constitution de réseaux formels et informels considérés comme des conditions favorables au resserrement du lien social et à la réussite scolaire (volet PR). L'ADS a pour fonction de favoriser l'émergence de nouveaux liens entre l'école, la famille et la communauté en encourageant la mise en réseau des parents, en prolongement d'une intervention nutritionnelle en classe.

LIEN SOCIAL ET MÉTIERS ÉMERGEANT DE LA PROXIMITÉ

Le lien social se définit comme « l'ensemble des relations personnelles, des normes, des valeurs et des règles communes qui relient les individus » (Cusset, 2006: p.21). Les métiers du lien social apparaissent comme des promoteurs, des facilitateurs et des « restaurateurs » de ces liens par leurs pratiques de médiation entre citoyens et institutions, et par leurs pratiques transformatrices, notamment à travers des stratégies de mobilisation citoyenne. La restauration du lien social est facilitée par la transformation relative des systèmes d'intervention publics découlant du décloisonnement des certaines problématiques sociales. Ainsi, la réussite scolaire apparaît de moins en moins comme étant de la seule responsabilité des enseignants et des intervenants socioéducatifs. Ses composantes psychologiques, sociales, sanitaires ou environnementales sont de mieux en mieux reconnues et appellent la mobilisation d'autres acteurs professionnels (Bédard *et al.*, 2003). Concrètement, les constats relatifs à l'échec scolaire ont amené les différents ministères concernés à revoir leurs modes d'intervention, notamment

auprès de populations scolaires vulnérables (Bédard, Larose et Terrisse, 2002). L'État québécois a déployé en ce sens deux types de mesures, l'un visant l'intervention éducative précoce auprès des populations scolaires à risque, l'autre, un arrimage plus étroit entre les divers services offerts à ces enfants et à leur famille (Larose, Couturier et Boulanger, 2007). Cette chaîne de métiers trouve son efficacité dans sa capacité à produire de la continuité entre disciplines et domaines d'intervention : « il faut [...] absolument intervenir auprès des élèves [...] et garantir la continuité des services de prévention et d'intervention » (Gouvernement du Québec, 2002 : 7). Le travail des enseignants, jadis concentré sur la dimension d'instruction, est de plus en plus convoqué à participer à une stratégie d'intervention à visée de santé publique (Lessard et Tardif, 2004). Malgré la volonté d'accroître les continuités, demeure un espace interstitiel entre l'espace scolaire et l'espace clinique situé dans des territoires moins balisés, les couloirs et les environs de l'école, par exemple.

Le métier d'ADS emprunte à différentes sources conceptuelles contributives comme le travail de rue ou de milieu, l'animation sociale ou l'*outreach*. Ce type de métier s'inscrit dans la mouvance de nouvelles pratiques sociales à la fois proches et à la marge du travail social institué, car il ne fait pas l'objet d'un savoir et d'un agir clairement professionnalisés (Mercier et Mathieu, 2000). Peu professionnalisées, ces pratiques se définissent beaucoup par ce qu'elles ne sont pas, particulièrement par opposition aux pratiques professionnelles instituées. L'une des importantes sources conceptuelles du métier d'ADS est le travail de milieu. Cette pratique se présente comme une forme d'action directe dans et sur les milieux de vie, par opposition à l'action plus distale et plus clinique des professionnels en institution (Bastien *et al.*, 2006). Bien que la cible de son intervention soit centrée sur les individus et leur milieu, le travail de milieu n'opère pas tant auprès de personnes marginalisées qu'il médiatise les besoins de ces personnes avec les institutions afin de modifier leurs relations. Le travail de rue contribue également à la conception du métier d'ADS. Caractérisé par diverses formes (Ridde, 2003), le travail de rue vise à rejoindre des personnes marginalisées et méfiantes à l'égard des services institutionnels (Bernier, 1992). Dans une société qui prône de plus en plus l'individualisme, les liens sociaux ont tendance à se fragiliser (Parazelli, 2000). En tel contexte, la pratique du travail de rue permet, par des interventions souples et adaptées à la réalité des personnes marginalisées, de conserver puis d'accroître leur affiliation sociale, et de faciliter leur liaison avec les institutions (Fortier et Roy, 1996). Cette forme d'intervention se distingue du travail de milieu notamment en ce qui a trait aux lieux d'exercice de la pratique, l'un se déroulant dans des espaces ouverts comme la rue, le plus souvent sans autorisation ni mandat institutionnel (Pharand, 1995), l'autre

dans un environnement plus circonscrit, comme l'école. Duval et Fontaine (2000) considèrent que deux approches caractérisent le travail de rue. La première est dite normative et prolonge les interventions institutionnelles en amenant la personne désaffiliée à se conformer, de façon adaptée, aux normes institutionnelles. Elle prend notamment la forme de l'*outreach* qui consiste à atteindre certaines populations cibles là où elles se trouvent (Fontaine, 2004). La seconde approche est dite autonome et se caractérise par une intervention globale sur les besoins et modes de vie des personnes marginalisées. Elle se réalise par le développement de relations significatives plutôt que par la modification de comportements jugés inadéquats. Ces deux approches ne sont cependant pas toujours exclusives (Hurtubise *et al.*, 1999). Comme l'affirment Paquin et Perreault, la pratique du travail de rue consiste à faire une « infiltration sociale » (2001 : 26) qui permet de jouer ce rôle médiateur, « dans le respect du rythme d'évolution et la reconnaissance du droit de décision de la personne » (ATTrueQ, 2006 : 6).

Le métier d'ADS puise aussi du côté de l'animation sociale. Cette méthode se présente comme une manière générale d'être, partagée par l'ensemble des métiers du lien social. Elle favorise le rassemblement des membres d'une communauté par le biais d'activités organisées ou par la création de lieux d'échanges qui encouragent la formation de nouvelles solidarités (Lamoureux *et al.*, 2008). L'animateur a donc pour fonction la conception, l'organisation et l'animation d'activités éducatives, culturelles ou sociales. Ces activités ont moins pour finalité l'intervention directe sur les problèmes sociaux ou de santé que l'amélioration de la qualité de vie par la création de liens entre les individus d'un territoire particulier.

Les sources contributives exposées précédemment sont surtout centrées sur les individus et les communautés, avec un dosage variable du poids de l'intention clinique dans l'intervention. Il existe une autre source aux métiers ici à l'étude, soit celle des médiateurs sociaux étudiés par Clavier (2007) et qui œuvrent essentiellement sur le mode du projet. Leur fonction consiste à animer et réaliser des projets découlant de nouvelles priorités en matière de politiques sociales. Ces métiers s'appuient sur deux fondements, d'une part, la territorialisation de ces politiques (Mévellec, 2004) et, d'autre part, le déploiement de stratégies d'interventions intersectorielles modifiant les frontières des secteurs traditionnels d'intervention (Bilodeau, 2005). Ce redécoupage de l'intervention renvoie au ciblage « des publics en difficulté » (Ravon, 2001 : 70), ici, les élèves en difficulté. Les métiers qui émergent à la faveur de ces transformations ont pour mandat de réintégrer ce que le ciblage aura fragmenté. Ces médiateurs possèdent des compétences quant aux problématiques visées, des habiletés stratégiques relatives à l'action publique, des capacités à « réseauter » avec les acteurs et des méthodes participatives de programmation de politiques territoriales locales. La connaissance des problèmes que les médiateurs acquièrent

les autorise à agir en mode projet sur certains de leurs déterminants. La pratique de médiation est dans les faits commune aux travailleurs de rue, aux animateurs sociaux, aux organisateurs communautaires, et autres métiers du lien puisque tous œuvrent à l'interface des univers sociaux et institutionnels. La médiation est « une intervention qui prolonge l'action des institutions au plus près des gens [...] Il s'agit de combler un vide apparu entre les institutions et les habitants » (Clavier, 2007 : 250).

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

La recherche s'appuyait sur deux fondements théoriques complémentaires. D'une part, l'analyse des pratiques professionnelles s'appuie sur le postulat de l'ergonomie cognitive et de la didactique des savoirs professionnels (Pastré, 2002) affirmant que c'est de l'intérieur de l'activité professionnelle que peut se reconstruire l'agencement particulier de savoirs constituant le métier. D'autre part, en appui sur la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006), nous avons recensé les diverses controverses autour de la définition du métier d'ADS, de façon à reconstruire l'univers de sens dans lequel il se déploie. L'observation a permis de saisir, du point de vue de l'activité, l'ensemble de ces dimensions. Elle porta spécifiquement sur les activités professionnelles des ADS, sur l'univers normatif dans lequel ils se déploient, puis sur les objets de controverse par lesquels il est possible de reconstruire le processus de définition. L'observation s'est déroulée auprès de deux ADS sur une période de 15 mois en 2006 et 2007, décomposée en 75 séances d'une durée de quatre à sept heures. L'observateur suivait en mode non participant les ADS dans leurs activités régulières et prenait des notes de terrain durant et après les observations, en utilisant un journal de bord et une grille d'observation découlant des catégories du cadre théorique (normes en présence, controverses sur ces normes, etc.). À l'observation se sont ajoutées des entretiens semi-dirigés ($n = 23$) auprès d'acteurs clefs, dont les ADS mêmes, des gestionnaires et des partenaires de l'organisation. De plus, nous avons réalisé deux groupes de discussion réunissant neuf membres du personnel scolaire et trois activités réflexives de discussions sur la recherche auprès de l'ensemble des intervenants du programme PC-PR. Ces collectes de données ont permis de reconstruire les différents points de vue en présence sur la définition du métier d'ADS. Enfin, une analyse de la documentation interne produite par l'organisme a été réalisée de façon à retracer les fondements de la définition de tâche des ADS. Toutes ces données ont été analysées par analyse thématique suivant deux logiques distinctes. La première consistait à identifier les activités réalisées et à les caractériser, alors que la seconde consistait à reconstruire les controverses les concernant de façon à représenter les divers choix ayant présidé à la définition du métier.

MODÉLISATION DE LA PRATIQUE

L'observation nous a permis dans un premier temps de brosser le portrait des activités professionnelles de développement social des ADS et de les comparer à la définition officielle au regard de deux caractéristiques : la participation de l'ADS aux ateliers de nutrition en classe et l'organisation d'activités socioéducatives leur permettant de s'approcher des parents. Avec le temps, les ADS ont réalisé des actions qui dépassaient plus ou moins explicitement le cadre établi, de façon à ce que leurs tâches correspondent davantage aux exigences pragmatiques de leur métier. Le principal écart observé réside dans une composante clinique d'intervention sociale beaucoup plus importante qu'attendu. Selon les exigences de la situation, les ADS font en effet des interventions sociales avec des parents rencontrés aux ateliers. Ce dépassement de la tâche prescrite a deux raisons. Cela correspond, d'une part, à des demandes formulées par les parents et, d'autre part, à la nécessité d'établir un lien signifiant sur lequel le travail de mobilisation attendu pourra éventuellement s'appuyer. Ce portrait a également permis de dissiper une confusion quant au mandat de représentation organisationnelle que portent les ADS. Accomplissant dans ce cas-ci un travail semblable à celui de chargé de projet, au sens de Clavier (2007), les ADS représentent leur organisme auprès de l'école et de la communauté dans des instances scolaires (p. ex. conseil d'établissement) ou communautaires (p. ex. table régionale de concertation en sécurité alimentaire). Les ADS y participent à titre de représentant officiel de l'organisme, d'agent de milieu qui souhaite élaborer des projets ou d'intervenant terrain qui veut connaître les ressources de son quartier. Ces modalités de représentation n'appellent pas les mêmes compétences, prérogatives et stratégies d'action.

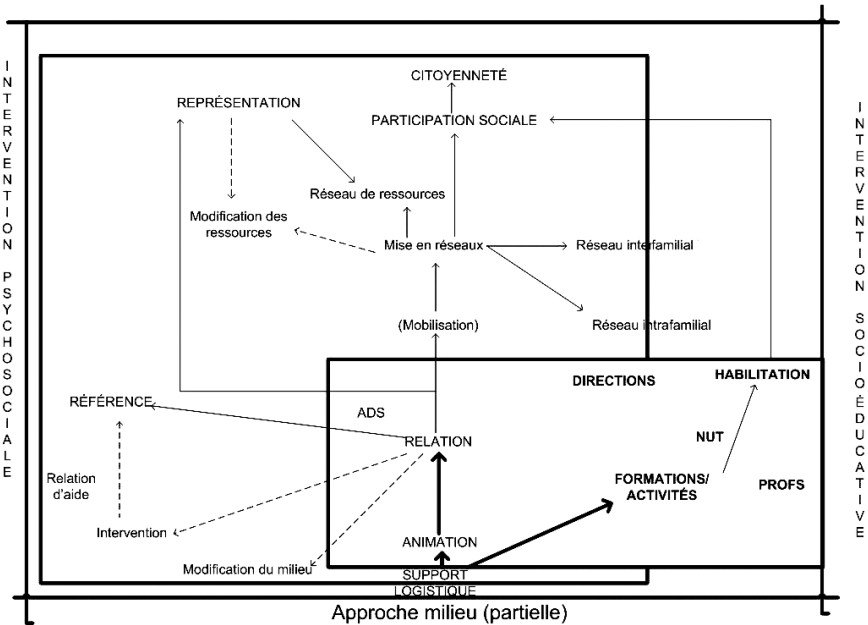
La complexité de ce métier se décuple lorsque l'action se déploie dans des communautés différentes ou éloignées l'une de l'autre, ce qui joue dans leur capacité de prendre profondément racine dans le tissu communautaire, soit l'un des déterminants premiers de leur performance. Une part importante du budget-temps des ADS est consacrée à leur enracinement dans le quartier ainsi qu'à leur positionnement en tant qu'acteur signifiant dans l'espace de l'école. La charge d'investissement des quartiers devrait normalement diminuer avec le temps. Cette condition défavorable à l'enracinement dans la communauté se double d'un taux de roulement élevé de cette catégorie de personnel, l'instabilité du personnel et de la participation des écoles ayant eu un impact durable. Ces mouvements trouvent une part de leur sens dans l'écart que nous avons documenté entre la tâche prescrite et l'activité réalisée, cette dernière allant dans les faits du soutien au travail des nutritionnistes, à l'organisation communautaire en passant par le travail de milieu ou d'animateur socioculturel.

À partir du portrait de la pratique, nous avons élaboré une cartographie des différentes représentations des logiques d'intervention caractérisant le développement social dans le cadre du programme PC-PR. La principale caractéristique que les ADS attribuent à leur travail est celle d'agent de liaison entre parents eux-mêmes, et entre parents et ressources communautaires ou institutionnelles. De leur point de vue, établir de tels liens, c'est-à-dire être suffisamment accepté dans une communauté pour devenir un passeur légitime, constitue la première forme de succès du métier. Pour les ADS, la fonction liante, facilitée par un rapport clinique aux parents, est nécessaire, voire préalable, à toute action de développement social, dont celles ayant une finalité plus proche de la finalité attendue de constitution de réseaux de solidarité. Les ADS conçoivent donc le développement social comme articulé à une approche clinique de proximité s'inspirant plus ou moins vaguement du travail social professionnel. De leur point de vue, la participation à des activités ludiques ou strictement socioéducatives doit servir l'affiliation avec les parents, sinon elle est vécue comme déqualifiante. Une fois le lien de confiance établi, le parent se confiera à l'ADS qui pourra intervenir directement ou le diriger vers un organisme communautaire offrant le service approprié.

Depuis la conception même du programme PC-PR se pose la question de l'articulation entre le volet développement social et le volet nutrition. Le premier est-il un enrichissement du second ou est-ce à travers lui qu'il trouvera sa véritable originalité ? Alors que dans leur plan d'action, les activités mises sur pied par les ADS sont en majorité en lien avec la nutrition, les intentions sous-tendant ces activités ne sont pas de leur point de vue en lien avec la sécurité alimentaire ; elles sont plus axées sur le réseautage et la participation des parents à la vie scolaire.

Si l'ensemble des acteurs s'accorde sur la temporalité longue du développement social, sa spatialité est moins claire. Les ADS se représentent la territorialité de leur action comme redoublant celle des parents, c'est-à-dire sans frontière géographique claire, alors que le programme la définit plutôt comme le quartier de l'école, et les acteurs scolaires, comme l'école physique et ses abords immédiats. La variabilité des représentations de la territorialité traduit la diversité des représentations du mandat de développement social. Alors que l'objectif officiel du volet PR est de permettre la création de Réseaux de Parents à des fins de retissage du lien social, les ADS sont perçus par les intervenants scolaires comme des acteurs habilitant les parents à mieux jouer leur rôle scolaire. La finalité de leur travail est alors moins de modifier le quartier, encore moins l'école, que d'agir sur les compétences parentales.

La représentation graphique de la pratique présentée plus bas fut mise en discussion avec les ADS, puis avec l'ensemble de l'équipe du programme PC-PR. Elle est donc le fruit d'un long mouvement réflexif entre l'observation, la théorisation puis la discussion entre chercheurs et praticiens. Il s'agit d'un schéma structural présentant l'espace de dispersion des composantes essentielles du métier. Cet espace se déploie sur deux axes, le premier posant en un pôle la composante d'intervention socioéducative, le second, celle d'intervention psychosociale du métier d'ADS. Le second axe de dispersion se déploie du côté du pôle de *développement social*, puis du côté du pôle des *approches milieu*¹. Une telle schématisation permet de penser la pluralité des fondements moins comme des paradoxes que comme une complexité inhérente à la pratique. Nous avons distribué dans l'espace représentationnel ainsi créé des finalités, des acteurs, des réseaux et des activités. Chacune de ces dimensions est primaire (en majuscules) ou secondaire (en minuscules). Nous avons également caractérisé trois types de rapports entre ces diverses composantes, soit recherché (en pointillé), occasionnel (trait) et effectif (trait gras).



1. Il ne faut pas lire ces axes comme des frontières bordant des territoires exclusifs, mais bien comme des tensions sémantiques au regard desquelles s'élabore dans l'action le développement social dans ce contexte.

L'espace ainsi créé dévoile deux tensions sémantiques fondamentales. La première de ces tensions se joue entre une logique d'actions typique qualifiée d'intervention socioéducative, dans laquelle les finalités et les méthodologies d'action sont plutôt orientées vers le domaine scolaire. L'action cible la finalité d'habilitation des enfants et des parents en fonction des grandes fonctions scolaires: socialiser, instruire et éduquer. Dans cette région du schéma, l'action des nutritionnistes et celle des professeurs convergent vers la visée d'accroître les compétences des élèves en matière nutritionnelle et culinaire. Cet accroissement de leurs habiletés contribuera à terme à une meilleure participation sociale des enfants et des parents, considérée comme condition de la réussite scolaire. Cette région de l'espace de dispersion est très occupée en raison du poids des acteurs strictement socioéducatifs qui y sont présents.

L'autre pôle de cet axe est plus clinique, plus inspiré des méthodes d'intervention psychosociale de relation d'aide. Cette région est moins investie concrètement par l'ensemble des acteurs. En fait, seuls les ADS y réfèrent en signalant que leur métier réel appelle une telle action à finalité clinique, notamment à travers des références vers des ressources spécialisées. De leur point de vue, une intervention de type psychosocial est inscrite dans la logique même d'une approche milieu, qui exige de considérer l'utilisateur dans toutes ses dimensions, et donc de répondre aux besoins qu'il formule. C'est par l'établissement d'un lien de confiance clinique que la mobilisation vers des réseaux devient possible.

Sur l'autre plan, l'espace se construit en fonction de l'axe sémantique du *développement social* et de l'*approche milieu*. Le développement social vise une action directe sur les communautés, et ce, dans une perspective de projet plus ou moins explicitement transformateur des conditions de vie qui suscitera la participation sociale des parents à l'égard de réseaux existants ou à créer. L'accroissement de la participation sociale favorise une citoyenneté plus inclusive, ici aussi conçue comme déterminant de la réussite scolaire. De ce côté de la modélisation, l'intervention cible d'abord la communauté comme tissu de liens sociaux. De l'autre côté, l'approche milieu produit une intervention plus proche de l'école, que nous qualifions de partielle en raison des limites que le partenariat avec le monde scolaire impose. En effet, si l'intervention y est clairement proximale aux élèves et aux parents dans le cadre scolaire, la pratique n'a pas ici de finalité directe de transformation du milieu scolaire. Il est donc attribué aux ADS un statut permanent d'invité dans l'école qui module leur capacité transformatrice. Ce projet transformationnel s'exprime donc en mode mineur, et avec toute la prudence que le statut d'invité impose.

L'action des ADS se constitue au total d'une activité d'animation sociale qui, dans l'espace de l'intervention socioéducative, amène les parents à adopter de saines habitudes de vie ou des comportements scolaires adéquats. Pour ce faire, la présence proximale aux parents et élèves est nécessaire, d'où l'importance pour les ADS de l'activité de soutien logistique qu'ils donnent aux nutritionnistes (p. ex. maintien du décorum pendant les ateliers). Ce soutien leur permet d'établir un premier contact avec les parents sur un mode ordinaire plutôt que clinique ou mobilisateur. L'animation sociale permet à terme d'entrer dans l'espace de l'intervention psychosociale puis d'établir une relation signifiante nécessaire à l'importante activité de référence vers les ressources adéquates. Elle permet également d'intervenir directement, idéalement de proposer des transformations au milieu. Le trait n'est pas ici en gras, notamment parce que la mobilisation prend du temps et que les ADS n'en ont pas en raison de diverses contingences. C'est l'ensemble de ces gestes professionnels, dont l'efficacité est modeste si on les considère isolément, qui crée les liens sociaux constitutifs des divers réseaux attendus. Pour l'instant, l'observation a constaté des réseaux modestes, voire embryonnaires. Deux explications sont possibles pour donner sens à ce résultat à première vue décevant. La première soutient que de tels réseaux prennent des années à se constituer et qu'une observation d'une année ne suffit pas à les qualifier. L'autre affirmera plutôt que la valeur de l'observation dépend du regard que l'on porte sur ces réseaux. S'il s'agit de créer du lien social précurseur de microconnexions activables au besoin par les parents, on peut penser que la fonction de développement social atteint efficacement cet objectif.

Dans le pôle de développement social, l'activité de représentation se décline sur deux plans. D'une part, en mode mineur, la relation signifiante avec les parents permet de les représenter dans les instances de la communauté, en vue éventuellement de les modifier en faisant valoir leurs besoins. En mode majeur, nous avons observé une activité de représentation politique au nom des Ateliers cinq-épices. Cette fonction est équivoque en raison de son statut indéfini.

CONCLUSION : UNE COMPLEXITÉ DE LA TÂCHE IRRÉDUCTIBLE

La schématisation présentée ici illustre l'extraordinaire dispersion des activités des ADS. L'un des facteurs expliquant cette configuration est probablement la surreprésentation d'acteurs dont l'intérêt premier réside dans une approche de type intervention socioéducative proche du monde scolaire résistant aux intrusions externes. Certes, tous participent au projet d'un accroissement de la participation sociale de parents comme condition favorable à la réussite scolaire. Mais la tentation est grande de se replier sur

la seule habilitation scolaire, plus immédiate aux besoins de l'école et plus proche d'une intervention nutritionnelle dont on peut mesurer les effets à court terme. Cette dispersion crée une importante zone de clair-obscur. Dans la lumière se trouve une action qui participe du mouvement d'intervention socioéducative en appui sur le travail des nutritionnistes. Elle se réalise par des stratégies d'animation sociale dans un mode proximal aux parents à travers une action de soutien concret aux nutritionnistes et des activités banales (p. ex. lavage de la vaisselle) ou ludiques (p. ex. sorties). Cette part de lumière (région sud-est de la modélisation) converge avec les priorités des Ateliers cinq-épices et celles de l'école. Dans l'ombre, le reste du métier réel. La part clinique (région sud-ouest) est celle qu'ont investie dans l'action les ADS, sans reconnaissance formelle par les divers décideurs qui les entourent. La région nord de la modélisation est également dans l'ombre, en raison de l'indéfinition de son mandat et la difficile appréciation de son impact en termes de mise en réseaux.

La dispersion sémantique qu'expose cette modélisation découle des conditions pragmatiques de réalisation d'un métier qui, par nécessité, ne peut se circonscrire, mais aussi de contraintes stratégiques qui traversent l'intervention communautaire en contexte scolaire. En effet, en contexte de défavorisation socioéconomique, plusieurs acteurs se revendiquent déjà du développement social, ce qui crée une ambiance quasi concurrentielle. Cela révèle l'importance de la question de la définition de la tâche pour marquer la distinction du métier d'ADS dans cet environnement concurrentiel. Faut-il confiner le métier à sa dimension particulière d'habilitation scolaire, là où le poids sémantique semble déjà le plus important ? Cela permettrait certes de se distinguer des autres métiers du lien social agissant autour de l'école, mais comporte un risque important, soit celui de réduire une pratique dont l'émergence se réalise précisément grâce à l'ampleur des finalités et stratégies d'action qu'elle mobilise. Les pratiques circonscrites existent déjà ; il s'agit des pratiques professionnelles traditionnelles et fortement disciplinées, séquentielles les unes par rapport aux autres. Or, ce qui caractérise l'émergence des métiers du lien social n'est justement pas le séquençage efficace, réduisant le lien social à l'interconnexion entre individus, mais bien le chevauchement des pratiques qui favorisent une trame continue et épaisse de liens sociaux divers et orientés dans toute direction. Penser l'épaisseur du lien plutôt que la seule interconnexion exige des actions qui se recourent pour agir en divers plans. Et penser une action ample sur le lien social comme condition de participation de tout citoyen à l'espace public appelle l'émergence de nouvelles pratiques par nécessité inclassables par rapport à ce qui existait jusqu'alors. À travers l'exposition d'un cas, nous avons problématisé comment l'émergence des métiers du lien social se réalise suivant le principe de l'ampleur de la tâche, considéré comme le reflet de l'épaisseur du réel.

BIBLIOGRAPHIE

- AKRICH, M., CALLON, M. et B. LATOUR (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*, Paris, Presses de l'École des mines.
- Association des travailleurs et travailleuses de rue du Québec – ATTRueQ (2006). *Code d'éthique des travailleurs et des travailleuses de rue du Québec*. En ligne: <<http://www.repitjeunesse.com/Ethique2006.pdf>>, consulté le 3 mai 2008.
- BASTIEN, M., DUBUISSON, C., BÉLANGER, N. et D. DAIGLE (2006). *Relationship Between Morphology: Reading and Vocabulary Knowledge in Deaf Adults*, Second Language Research Forum, Seattle, University of Washington.
- BÉDARD, J., LAROSE, F., LARIVÉE, S., GOULET, N. et B. TERRISSE (2003). «La spécificité des compétences requises pour les intervenants auprès du jeune enfant et de sa famille en milieu socio-économique faible au Québec», *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 7, n° 1, 49-69.
- BÉDARD, J., LAROSE, F. et B. TERRISSE (2002). «L'éducation préscolaire au Québec: bilan et perspectives», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, 95-105.
- BERNIER, M. (1992). *Le travail de rue dans la région de Montréal: une approche d'intervention à découvrir*, Montréal, Université de Montréal.
- BILODEAU, A. (2005). «Les conditions de réussite de l'intersectorialité aux niveaux régional et local», *Promotion et éducation*, supplément 3, 20-21.
- CLAVIER, C. (2007). *Le politique et la santé publique. Une comparaison transnationale de la territorialisation des politiques de santé publique (France, Danemark)*, Thèse pour le doctorat de science politique, Rennes, Université de Rennes I.
- CUSSET, P. (2006). «Les évolutions du lien social, un état des lieux», *Horizons stratégiques*, n° 2, 21-36.
- DUVAL, M. et A. FONTAINE (2000). «Lorsque des pratiques se heurtent: les relations entre les travailleurs de rue et les autres intervenants», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, n° 1, 49-67.
- FONTAINE, A. (2004). *Balises et enjeux de définitions du travail de rue: document de réflexion en progression*. Pour usage restreint seulement.
- FORTIER, J. et S. ROY (1996). «Les jeunes de la rue et l'intervention: quelques repères théoriques», *Cahier de recherche sociologique*, n° 27, 127-145.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- HURTUBISE, R., VATZ-LAROUCI, M., DUBUC, S. et Y. COUTURIER (1999). «Une formation-milieu par l'analyse des pratiques professionnelles: le cas du travail de rue», dans G. LEGAULT (dir.), *L'intervention: analyses et enjeux méthodologiques*, Sherbrooke, Éditions GGC, 73-115.
- LAMOUREUX, H., LAVOIR, J., MAYER, R. et J. PANET-RAYMOND (2008). *La pratique d'action communautaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- LAROSE, F., COUTURIER, Y. et D. BOULANGER (2007). « Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 17, 77-93.
- LESSARD, C. et M. TARDIF (2004). *Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- MERCIER, C. et R. MATHIEU (2000). « Le travail social : nouveaux enjeux, nouvelles pratiques », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, n° 1, 15-25.
- MÉVELLEC, A. (2004). « Les transformations territoriales en France et au Québec. Centre de recherche cultures, santé, sociétés de Bordeaux : réseau villes région monde ». En ligne : <http://www.vrm.ca/documents/ColloqueTerritoires_Mevellec.pdf>, consulté le 13 octobre 2009.
- PAQUIN, P. et A. PERREAULT (2001). *Cadre de référence pour le travail de proximité en Montérégie*, Longueuil, Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie.
- PARAZELLI, M. (2000). « L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue : une piste d'intervention collective à Montréal », *Santé mentale au Québec*, vol. XXV, n° 2, 40-66.
- PASTRÉ, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, 9-17.
- PHARAND, S. (1995). *Le travail de rue au Québec: revue documentaire*, Rimouski, Unité de santé publique du Centre hospitalier régional de Rimouski.
- RAVON, B. (2001). « Nouveaux emplois de l'intervention sociale urbaine », *Revue Ville-école-intervention*, n° 124, 68-80.
- RIDDE, V., BAILLARGEON, J., OUELLET, P. et S. ROY (2003). « L'évaluation participative de type *empowerment*: une stratégie pour le travail de rue », *Service social*, vol. 50, n° 1, 263-279.