

# Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités

## Étude appliquée à une situation de suppléance familiale

Bernard Vallérie et Yann Le Bossé

BERNARD VALLÉRIE

Docteur en Sciences de l'Éducation, chef de service au Service social spécialisé, Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Savoie, 177 av du Comte Vert, BP 736, 73007 Chambéry cedex.

YANN LE BOSSÉ

Docteur en psychologie, Professeur agrégé à l'Université Laval de Québec (Canada).

Alors que tous les services et établissements concernés par la loi 2002-2 du 3 janvier 2002<sup>1</sup> étudient les modalités de sa mise en œuvre, notre réflexion suggère quelques repères visant à favoriser la participation des usagers aux interventions éducatives les concernant. Nous l'organisons à partir de la notion de « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » qui autorise, nous semble-t-il, une nouvelle perspective.

Après avoir succinctement présenté cette notion, nous nous référons à elle pour proposer quelques repères relatifs aux processus décisionnels se déroulant dans le cadre des dispositifs de suppléance familiale. Nous procédons ensuite à l'analyse d'une prise de décisions concernant l'organisation des vacances d'une adolescente, sur la base du modèle proposé. Enfin nous envisageons de manière critique l'apport potentiel du modèle proposé pour contribuer à la bonification des pratiques en matière de suppléance familiale.

lité pour les personnes ou les communautés de mieux « contrôler leur vie ». De façon plus spécifique, on peut définir l'empowerment comme un processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté.

Les travaux de Rappaport et de Le Bossé s'inscrivent dans le champ de la psychologie communautaire nord-américaine. Au cours des années 80, le phénomène du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités est devenu un important objet d'étude de cette discipline soucieuse d'appréhender plus systématiquement les mécanismes influençant simultanément le bien-être des individus et le développement harmonieux des communautés.

Telle qu'elle est appréhendée par les psychologues communautaires, la notion de développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités tend à dépasser les deux archétypes du changement sur lesquels repose l'ensemble des pratiques sociales en occident. Pour l'un, il s'agit d'une conception mécanique du changement, fondée sur une logique d'adaptation individuelle unilatérale et ponctuelle. L'autre grande conception du changement postule au contraire que toute démarche d'adaptation individuelle est vaine et aliénante si elle n'est pas précédée d'une amélioration préalable des conditions de vie et d'intégrations sociales. Concrètement, l'adoption d'une conception strictement individuelle du changement conduit à définir les problèmes sociaux comme la conséquence des carences individuelles (mode de vie, déficit inné ou acquis). Cela implique que si une personne éprouve des difficultés d'adaptation, c'est qu'il lui manque quelque chose : des compétences, des connaissances, des aptitudes, etc. On est en présence ici d'une « hypothèse des carences ». Cette logique

<sup>1</sup> La loi 2002-2 du 3 janvier 2002 garantit la mise en œuvre effective du droit des usagers au sein des institutions sociales et médico-sociales. Il s'agit, entre autres, de rénover et clarifier les procédures organisant le secteur, en instaurant une meilleure coordination entre les acteurs et les décideurs et en organisant la transparence des relations. L'enjeu de la loi réside dans la capacité des professionnels à investir de nouveaux rapports avec les usagers. Pour Tronche (2002, p. 28), « le travail social est convié à ne pas simplement s'attacher au respect de l'individu mais à se mettre au service de son projet. En situant différemment la personne dans le dispositif d'action, les fonctionnements et les pratiques institutionnelles sont appelés à changer ».



### Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : éléments d'un modèle d'analyse des pratiques

« Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » est l'expression privilégiée par Le Bossé (Le Bossé, 2003 ; Le Bossé et Dufort, 2001) pour circonscrire un phénomène plus global généralement désigné par le terme « *empowerment* ». Selon Rappaport (1987), l'empowerment réfère à la possibi-

conduit généralement les intervenants et les concepteurs de programmes à concentrer leurs efforts sur l'identification et la correction de « déficits » ponctuels ou récurrents. Une telle approche suppose qu'une fois le « déficit » corrigé, le problème d'adaptation devrait être résolu. Bien qu'ils ne nient pas l'influence potentielle des forces macro-sociales, les tenants de cette perspective ne lui attribuent pas un impact déterminant. En ce qui concerne la conception strictement structurelle du changement, les difficultés d'adaptation des personnes sont perçues comme les conséquences directes des forces macro-économiques qui façonnent les conditions de vie de chacun. L'intégration plus harmonieuse des personnes en difficulté passe donc préalablement par un encadrement démocratique du jeu des forces macro-économiques afin d'en évacuer les effets délétères pour la population. De ce point de vue, le changement individuel n'est considéré que comme un épiphénomène s'il ne s'inscrit pas dans une logique de changement social. Pour agir en cohérence avec une telle analyse, les efforts des intervenants doivent donc prioritairement se concentrer sur la mobilisation des personnes victimes des effets néfastes des forces macro-sociales actuelles. L'objectif de ce type de pratique consiste à contribuer à l'avènement ultérieur d'un système d'organisation économique susceptible d'offrir à tous des opportunités d'intégration optimales. On est ici en présence d'une « hypothèse du grand soir » qui subordonne l'amélioration des difficultés rencontrées par les personnes aidées à l'avènement d'un système plus équitable d'organisation des forces macro-économiques. Le problème, c'est qu'une telle subordination du soutien individuel au nom d'un changement plus global conduit souvent à négliger les conséquences concrètes de l'iniquité pour les personnes concernées (Rhéaume, 2002).

L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités s'appuie sur une conception des problèmes sociaux qui puise dans ces deux grandes conceptions du changement, tout en les articulant au sein d'une logique de pratique différente. Cette logique conduit à s'intéresser prioritairement à l'ensemble des conditions individuelles et structurelles qui confinent les personnes en difficulté dans une situation d'impuissance. Une telle approche force à prendre simultanément en considération l'influence des forces sociales et des caractéristiques individuelles dans l'analyse de toute réalité sociale. En effet, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des opportunités offertes par

l'environnement (cadre législatif, contexte politique, ressources, etc.) et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (compétences, désir d'agir, perception des opportunités d'action, etc.).

La mise en pratique de cette conception de l'intervention, tout en s'éloignant d'une idée strictement prescriptive des modalités de pratiques relevant des finalités de contrôle social, ne verse pas dans les excès néfastes des velléités caritatives dépossédant souvent les personnes de tout pouvoir d'initiative. « Ni policier, ni sauveur » (Le Bossé et al., 2002), l'intervenant cherche à contribuer concrètement à ce que les personnes mènent à bien un projet qui compte pour elles. Dans cette perspective, il assume prioritairement la fonction d'agent de changement. Il vise à recréer un mouvement là où il y a un blocage, à élargir le monde des possibles des personnes qui perçoivent leur situation comme une impasse. L'intervenant soutient la ou les personnes tout en œuvrant avec elles à modifier tel ou tel aspect de leur milieu de vie qui contribue directement à leur difficulté.

Dans ce contexte, la notion de « pouvoir d'agir » désigne spécifiquement la possibilité de mener à terme un changement souhaité et défini par la personne concernée. En ce sens, il ne doit pas être confondu avec l'exercice du pouvoir « sur autrui » ou l'établissement d'un pouvoir « sur soi ». Le pouvoir d'agir est ici compris comme un pouvoir d'initier ou de contribuer au changement souhaité. L'action est appréhendée comme un vecteur développemental nécessaire à l'épanouissement de l'élan créateur de tout être humain (Arendt, 1994) et non comme une finalité en soi. En ce sens, la notion de développement du pouvoir d'agir se distingue également d'une conception toute puissante de l'action. Loin de survaloriser l'action pour elle-même et de promouvoir un quelconque « pouvoir d'être actif », le développement du pouvoir d'agir envisage l'action comme un outil de changement conscientisé aux antipodes d'un simple « pouvoir de s'agiter ».

L'accompagnement de ce développement de pouvoir d'agir repose sur un ensemble de points de repères précis qui permettent à l'intervenant de développer un cadre d'analyse de pratique cohérent. Ce cadre a été élaboré à partir de l'étude des caractéristiques communes aux interventions qui ont concrètement permis de développer le pouvoir d'agir des personnes accompagnées (Le Bossé et Dufort, id.). La première caractéristique de ce cadre consiste à proposer une distinction fondamentale entre les personnes « concernées » qui doivent composer concrètement avec les conséquences de l'inter-

vention et les personnes « impliquées » qui ont un intérêt dans l'évolution de la situation mais qui n'ont pas pour autant à composer directement avec ses conséquences. Cette distinction repose sur la prise en compte systématique des enjeux spécifiques à chacune des catégories d'acteurs. Puis, l'intervenant est invité à définir avec précision la nature exacte de la cible de changement visée. Par la suite, il lui est proposé d'analyser sa démarche à l'aide de quatre grands axes de pratique considérés comme autant de conditions inhérentes au développement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées. Ces quatre axes sont les suivants :

- l'adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte » ;
- la négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec la ou les personnes concernées ;
- la prise en compte des contextes d'application ;
- l'introduction d'une démarche conscientisante.

Le premier axe « adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte » incite à appréhender le changement visé comme une réalité multidimensionnelle nécessitant à la fois des changements structurels et individuels. Conséquemment, l'intervenant est invité à se demander si sa pratique porte autant sur les obstacles concrets se dressant devant les personnes accompagnées que sur le développement de leurs capacités d'adaptation. Ce type de réflexion vise à encourager une compréhension nuancée du rôle des personnes accompagnées dans l'avènement ou le maintien des difficultés qu'elles rencontrent.

Le deuxième axe « négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec les personnes concernées » repose sur l'idée de la nécessaire complémentarité de l'expertise de l'intervenant et de celle des personnes concernées pour atteindre la cible de changement visé. Concrètement, l'intervenant est invité à négocier cette cible de changement plutôt que de la prescrire. Il est également encouragé à négocier le rythme et la nature des démarches qui seront entreprises pour atteindre cette cible.

Le troisième axe « prise en compte des contextes d'application » introduit l'idée qu'il n'existe aucune solution valable indépendamment des contextes et du profil des personnes concernées. L'adoption de cet axe de pratique conduit notamment à interroger l'intervenant sur la manière dont il tient compte des changements de contexte et de personnes accompagnées dans la conduite de ses interventions.

Le quatrième axe « introduction d'une démarche conscientisante » souligne l'impérative néces-

sité que les personnes concernées accèdent à une conscience globale de l'ensemble des éléments (personnels et structurels) qui contribuent ou ont contribué à leurs difficultés. Ceci, afin de leur permettre d'en dégager des enseignements généraux susceptibles d'être utilisés par la suite sans avoir systématiquement à recourir à une forme d'aide professionnelle.



## L'application du modèle centré sur le développement du pouvoir d'agir aux processus décisionnels dans le cadre d'un dispositif de suppléance familiale

Dans le contexte de la suppléance familiale, il s'agit de favoriser le dépassement des obstacles personnels et structurels qui entravent le pouvoir d'agir de l'adolescent dans son milieu de vie naturel. Notre réflexion a pour but d'apporter quelques éléments de réponse à la question générale suivante : *Quelles formes concrètes peut prendre le développement du pouvoir d'agir des personnes concernées par un dispositif de suppléance familiale en internat organisé pour accueillir des adolescents en difficulté familiale ou sociale ?* Ceci, à l'occasion de l'analyse d'un processus décisionnel. Il s'agit d'une première tentative d'application de cette grille à propos d'une intervention organisée dans un contexte judiciaire.

### Premier axe de pratique : l'adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte »

L'adolescent, dont la qualité de développement est menacée par l'absence de repères fiables, stables et adaptés, peut s'appuyer, dans le cadre d'une mesure judiciaire<sup>2</sup> ou administrative<sup>3</sup>, sur un dispositif de suppléance familiale en internat afin de tirer profit d'une séparation provisoire entre lui et ses proches. Si les difficultés ne nécessitent pas une telle séparation, une action éducative en milieu ouvert (AEMO) peut être mise en œuvre. Ce second type de mesure vise à apporter aide et conseil à la famille afin que celle-ci parvienne à surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'elle rencontre sans que le mineur soit séparé d'elle. En effet, cette mesure protectrice doit avoir pour effet, chaque

<sup>2</sup> L'article 375 de la Loi du 4 juin 1970 prévoit que « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont *en danger*, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou l'un d'eux, du gardien ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public ». Le magistrat a la possibilité, entre autres, de confier le mineur, soit directement à un lieu d'accueil, soit aux services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Ce second cas correspond à une mesure de « garde ».

<sup>3</sup> Une mesure administrative ou « accueil provisoire », défini par l'article 46 du Code de la famille et de l'aide sociale, consiste en l'admission d'un mineur à l'ASE sur demande expresse de ses parents. Cette procédure est totalement et exclusivement contractuelle. Décidée pour une durée déterminée, elle est susceptible d'être renouvelée, et nécessite l'accord explicite des parents qui peuvent mettre fin à cet accueil à tout moment. Ceux-ci conservent la totalité des attributs de l'autorité parentale.

fois qu'il est possible, de maintenir le mineur dans son milieu de vie habituel<sup>4</sup>.

Les personnes concernées par un dispositif de suppléance familiale en internat sont donc l'adolescent, ses parents et, éventuellement, d'autres membres de la famille car la mise en œuvre temporaire du dispositif vise le retour du premier au sein de son milieu de vie habituel, dès que les conditions favorables sont réunies. Les membres de l'équipe éducative représentent les personnes impliquées dans la situation, à titre strictement professionnel.

Dans ce contexte, cet axe de pratique consiste à appréhender simultanément les caractéristiques de l'adolescent, de sa famille et du milieu institutionnel qui l'accueille. Considérer « le développement du pouvoir d'agir des adolescents accueillis dans l'institution » conduit donc à prendre en compte l'ensemble des caractéristiques (enjeux, forces, fragilités, etc.) de l'adolescent, de sa famille, des intervenants et de l'organisation dans laquelle ces derniers exercent. Dans le contexte qui nous intéresse, la notion d'« enjeux » désigne ce que l'on souhaite personnellement ou collectivement obtenir de la démarche initiée.

## Le contexte structurel

### Le contexte juridique

Les processus de décisions sont encadrés par un ensemble de dispositions juridiques. Il en est ainsi de l'autorité parentale définie comme « l'ensemble des droits et devoirs attribués au père et à la mère sur leur enfant légitime ou naturel jusqu'à sa majorité ou son émancipation pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité »<sup>5</sup>. La mesure d'assistance éducative n'a pas pour objectif d'enlever aux parents leurs droits sur leur enfant<sup>6</sup>, mais vise à assister l'autorité parentale défaillante afin de la restaurer et l'affermir. Cependant, le placement du mineur fait perdre à ses parents leur droit de garde, c'est-à-dire de fixer le lieu de résidence de l'enfant, dont le magistrat a obligation de régler les modalités comme le rappelle un arrêt de la Cour de cassation d'octobre 1998<sup>7</sup>. Les membres de l'équipe éducative n'ont donc aucune compétence pour exercer ce droit. L'intérêt de l'intervention du juge des enfants est de provoquer obligatoirement un débat entre les différentes parties concernées (adolescent, parents, représentants du lieu d'accueil), et de protéger ainsi la famille d'un risque d'arbitraire de la part des intervenants. Mais, il paraît évident que le juge n'est pas là pour assurer, à long terme, la gestion quotidienne de ces relations. En effet, toute décision concernant cet

aspect de l'intervention éducative, doit, par exemple, prendre en compte la qualité de la relation entre l'adolescent et sa famille, ce qui n'est pas possible pour le magistrat. La seule manière légale et réaliste de gérer ce type de décision consiste donc à autoriser les membres de l'équipe éducative et les parents à négocier. Ce n'est qu'en cas de désaccord que le juge intervient. Ainsi, pour toutes les décisions importantes concernant l'évolution de l'adolescent (scolarité ou formation professionnelle, santé,...), l'accord des parents est sollicité par les intervenants. Deux cas se présentent : soit la position des parents va dans le sens de l'intérêt de leur enfant, et leur choix s'impose aux membres de l'équipe éducative ; soit ces derniers ne veulent pas approuver le choix des parents l'estimant néfaste pour le mineur, et les uns ou les autres saisissent le juge des enfants qui énonce son avis. Les membres de l'équipe éducative ne possèdent donc qu'un pouvoir d'influence, alors que les parents conservent leur pouvoir de décision légal, auquel seul le juge peut s'opposer. Quant aux actes usuels de la vie quotidienne de l'adolescent, le lieu d'accueil les organise selon ses propres règles. Celles-ci, qui constituent des repères pour l'adolescent, méritent d'être portées à la connaissance des parents dans la perspective d'une compréhension mutuelle. Il est évident que les règlements des services et institutions sont connus et approuvés, à travers les habilitations, par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ).

Une autre disposition juridique importante concerne les droits de l'enfant. Celui-ci doit avoir, entre autres, la possibilité d'exprimer librement son opinion sur toutes les questions le concernant.

Le projet éducatif de chaque institution ou service et les attendus énoncés dans les jugements d'assistance éducative complètent l'organisation du contexte.

### Le contexte organisationnel

C'est l'équipe éducative de l'institution qui assure la gestion des actes quotidiens ; cette situation provoque la perte, par les parents, des mille petits pouvoirs qui se rattachent à ces moments. Or c'est à travers eux que les adultes participent au développement de l'enfant en montrant l'exemple, en posant des limites... *Il ne s'agit pas seulement de maintenir au profit des parents une autorité symbolique, mais surtout de les aider à prendre ou reprendre une place auprès de leur enfant (Legrand, 1994). Comment pourrait-on prétendre œuvrer en faveur d'un retour en famille en déchargeant les*

<sup>4</sup> Article 375.2.

<sup>5</sup> Article 371-2 du Code Civil, Loi n° 70-459 du 4 juin 1970.

<sup>6</sup> L'article 375-7 du code civil prévoit que les parents conservent cette autorité et en exercent tous les attributs conciliables avec l'application de la mesure.

<sup>7</sup> Journal Officiel de la République Française (1998). *Bulletin des arrêts de la Cour de Cassation n° 8 Chambres Civiles, Sept-Oct.* Arrêt du 13/10/98 de la 1<sup>ère</sup> Chambre Civile, n° 297. « S'il a été nécessaire de placer l'enfant hors de chez ses parents, ceux-ci conservent un droit de visite dont le juge doit fixer les modalités. Dès lors, méconnaît l'étendue de ses pouvoirs, le juge qui confie un mineur à un service départemental des affaires sociales et accorde aux parents des droits de visite, sortie et hébergement, dont les modalités seront gérées par le service », p. 206.

parents de toute participation concrète à la vie de leur enfant ? Ainsi, afin de limiter la position de substitution tenue par les membres de l'équipe éducative, et de réduire la rivalité entre eux et les parents, chaque acte quotidien doit donc être relié, à un moment ou à un autre, à ces derniers et à leur relation avec leur enfant. Cette attitude est **constitutive** de l'acte de placement (Firchow, 1993). Durning (1994) se réfère aux travaux de J. K. Whittaker (1992), qui mettent en évidence les deux facteurs essentiels contribuant à la réussite de la réinsertion de l'enfant dans son milieu familial après son placement : **la qualité des relations entre la famille et l'enfant placé et le travail effectué auprès de la famille pendant le placement**. Le temps de la séparation entre l'adolescent et ses proches ne doit pas constituer une rupture de leurs relations, mais au contraire une intense mise au travail des liens qui relie chacun.

De sa place de juge des enfants, Konstantinovitch (1993) constate que si de nombreuses institutions assurent souvent une action éducative satisfaisante auprès du mineur au quotidien, elles ne parviennent pas à élaborer des outils pour travailler avec celui-ci et sa famille, alors que le mineur fait partie d'un système familial dont l'ordonnance de placement précise les dysfonctionnements auxquels on doit tenter de remédier. En effet, ne pas prendre en compte la dimension familiale risque de placer le mineur dans une situation très difficile de « bouc émissaire » de ses proches. Ainsi, même si l'ordonnance du juge désigne un enfant, le placement de celui-ci affecte l'ensemble de sa famille (Lamarque, 1991, Varigas, 1992). Alors, plus la famille est tenue à distance de l'adolescent, moins elle est informée de son évolution, et plus le fossé risque de se creuser entre eux. L'adolescent est confronté à un autre risque lorsque sa famille est tenue à l'écart de la mesure d'aide : celui d'être désorienté en cas d'interventions simultanées et non coordonnées. Il advient, en effet, que plusieurs interventions éducatives se déroulent simultanément dans une famille. Ainsi peut-il en être d'un placement et d'une AEMO. L'adolescent court alors le risque d'être victime de leurs actions simultanées, mais incohérentes, parcellisées parce que discontinues, surtout improvisées par chacun en fonction d'un projet personnel ou de groupe. Sans ancrage sûr dans sa famille, il est ballotté de projet en projet que les intervenants élaborent individuellement par rapport à sa situation et non par rapport à lui (Bauer, 1981). À l'incohérence des interventions éducatives simultanées et incoordonnées, peut s'ajouter celle des interventions

successives : la continuité et la cohérence de l'action, qui peuvent seules permettre à l'enfant de posséder son histoire, nécessitent que soit fait, pour chaque enfant pris en charge, un projet avec lui et si possible sa famille (Verdier, 1978). Un troisième risque peut entraver l'intervention éducative si la famille de l'adolescent n'est pas prise en compte ; c'est celui d'accentuer le processus de rivalité inhérent à toute relation entre famille et équipe éducative (Boutin et Durning, 1994). Baudoin (1996) présente deux conceptions opposées de cette rivalité. La première, qu'il qualifie de positive, dans laquelle la compétition inévitable, normale entre des partenaires, n'empêche pas que leurs actions respectives, singulières, convergent vers la même fin, constitue une garantie pour l'enfant et sa famille, en empêchant des interventions unilatérales et arbitraires. Dans la seconde, qu'il désigne comme négative, si les personnes concernées poursuivent bien, de bonne foi, la même fin, elles n'ont pas la même conception de l'esprit du jeu. Le respect du droit et la mise en commun des compétences limitent les conséquences de ce second type de rivalité.

### Les membres de l'équipe éducative

Théoriquement, l'éducateur a pour mission d'agir sur les conditions à même de permettre à celui qu'il éduque d'agir lui-même. Il est « architecte » (Hadjji, 1992) de l'espace où l'individu construit sa personne. Il s'agit donc bien de créer des conditions susceptibles de permettre aux personnes concernées par le dispositif de progresser dans la direction qu'elles ont privilégiée. Lors des processus décisionnels, l'intervention éducative vise à ce que l'adolescent, ses parents et les éducateurs trouvent une solution satisfaisante pour tous en utilisant la modalité de la négociation. Ce but nécessite l'articulation des volontés de changement en présence et l'émergence d'un projet commun allant dans le sens de l'intérêt de l'adolescent. Celui-ci et ses parents constatent alors l'intérêt qu'ils ont à s'appuyer sur ce mode d'élaboration de décision plutôt que sur la violence ou la fuite.

### L'adolescent

Conformément à la loi, l'adolescent devant être consulté sur toutes les questions le concernant est susceptible de posséder un pouvoir d'influence. Il est donc juridiquement encouragé à tenter de faire prendre en compte son point de vue. Notons que, dans l'esprit du législateur, la parole du mineur n'est pas le transfert à son profit de la responsabilité de la décision.

## Les parents

S'agissant des parents, sauf en cas de décision judiciaire signifiant la délégation ou la déchéance de leur autorité parentale, ils portent la responsabilité de déterminer les choix concernant leur enfant et disposent d'un pouvoir de décision légal. De cette manière, le législateur souhaite qu'ils puissent assumer leur autorité sans déléguer à leur enfant une responsabilité qui ne lui incombe pas.

## Deuxième axe de pratique : la négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec les personnes concernées

Le développement du pouvoir d'agir implique que les personnes concernées soient en mesure d'attribuer les changements opérés à leur propre activité. En effet, pour être durable, le changement doit être amorcé par celles-ci. Pour cela, il est essentiel qu'elles contribuent activement au processus décisionnel. Dans le cadre d'un dispositif de suppléance familiale en internat, une telle dynamique implique que l'adolescent et sa famille soient en mesure de contribuer directement à la définition du problème à l'origine de l'intervention ainsi qu'aux solutions envisageables. Lors de la prise de décision concernant la famille, une condition nécessaire mais pas suffisante pour viser un tel but est que l'adolescent et ses parents prennent part à l'ensemble de cette démarche. L'équipe éducative doit donc mettre en œuvre des temps d'élaboration permettant à chacun d'analyser la situation et d'envisager des hypothèses. Ces espaces de réflexion visent à repérer si le problème tel qu'il se pose « ici et maintenant » est le même pour tous. Si ce n'est pas le cas, est-il défini de manière négociée pour refléter, au moins en partie, les enjeux des différents acteurs en présence ? Dans ce processus de prise de décision, le rôle des éducateurs consiste également à épauler les parents dans la détermination d'un choix, à soutenir la mise en œuvre de ce choix et à procéder ensuite à une évaluation de l'action effectivement conduite. Ces temps d'élaboration, de détermination, de mise en œuvre et d'évaluation peuvent être organisés en réunissant les différents membres de la famille ou en proposant des espaces distincts pour l'adolescent et ses proches.

L'étude des choix arrêtés permet de vérifier si le processus décisionnel a autorisé la prise en compte des enjeux de l'adolescent et de ceux

de ses parents dans la définition de ce qui faisait problème et dans la solution retenue.

## Troisième axe de pratique : la prise en compte des contextes d'application

L'introduction de cet axe de pratique vise à encourager les intervenants à tenir compte des éléments particuliers de la situation sur laquelle ils interviennent. Il s'agit plus précisément de porter attention aux aspects de la situation qui justifieraient d'ajuster et éventuellement de modifier la procédure d'intervention telle qu'elle est prévue initialement. En effet, quel que soit le cadre théorique qui le fonde, tout programme d'intervention repose sur un ensemble de pré-supposés nécessaires à sa cohérence. Lors de la mise en œuvre du programme, celui-ci peut s'avérer trop partiellement approprié ou en décalage avec les caractéristiques de la situation telle qu'elle se présente à l'intervenant. L'adoption de cet axe revient à se poser la question suivante : nonobstant ce qu'il a été prévu de faire, qu'est-ce qui est possible ici et maintenant ? Cet ancrage dans « l'ici et maintenant » constitue un élément fondamental de l'ensemble de l'approche proposée.

De manière générale, les praticiens du social appréhendent les situations selon un axe temporel strictement linéaire. Le passé, le présent et le futur sont envisagés selon un enchaînement continu du déroulement du temps. Le présent est généralement conçu à partir d'une compréhension du passé et d'anticipations pour le futur. Selon l'approche proposée ici, ce positionnement temporel s'avère peu productif pour conduire un changement. En effet, toute initiative de changement ne peut être initiée qu'à partir des éléments de la situation telle qu'elle se présente « ici et maintenant ». Du strict point de vue de la conduite du changement, le passé et le futur n'ont donc d'intérêt qu'à partir de leurs manifestations dans le présent. Lorsque l'objectif consiste à réunir les conditions d'un changement, il apparaît donc plus efficace d'adopter un axe temporel « vertical » c'est-à-dire ancré dans l'« ici et maintenant ». Notons toutefois que ce positionnement particulier qui conduit à la prise en compte systématique des contextes d'application n'est envisageable qu'en tant que constituant d'une démarche globale et rigoureuse. La centration exclusive sur l'ici et maintenant en l'absence de tout cadre intégrateur, ne pourrait qu'aboutir à un éclatement des pratiques structurées en une myriade d'improvisations plus ou moins heureuses et potentiellement dangereuses.

S'agissant du contexte retenu, cet axe de pratique implique que la prise de décision soit conduite différemment selon les situations concrètes dans lesquelles elle est mise en œuvre. Cela peut, par exemple, signifier qu'une modalité d'action utilisée pour une famille s'avère contre-productive pour une autre. Ainsi, l'équipe a-t-elle à prendre en compte, par exemple, la compétence de l'adolescent ou de ses parents à s'exprimer, argumenter, écouter, etc.

#### Quatrième axe de pratique : l'introduction d'une démarche conscientisante

Cet axe repose sur l'idée selon laquelle il est important que les personnes concernées aient une conscience globale de ce qui contribue à leurs difficultés et de ce qui leur permet de s'en affranchir. Dans le contexte à l'étude, il réfère notamment à l'opportunité, pour l'adolescent et sa famille, de prendre conscience des différences entre ce qu'ils souhaiteraient (exemple : être plus disponible à leur enfant) et des moyens dont ils disposent (exemple : leur disponibilité réelle), des opportunités (exemple : proposition d'activités pour l'adolescent), des contraintes liées au cadre institutionnel (exemple : congés du personnel) avec lequel ils doivent composer et de leur possibilité d'utiliser au maximum leur marge de manœuvre. Une telle dynamique implique notamment qu'ils soient progressivement en mesure d'identifier les changements qui sont de leur propre ressort (exemple : ajustements des stratégies d'action) de ceux qui relèvent d'autres niveaux d'intervention (exemple : attendus énoncés dans la décision judiciaire). Pour ce faire, il est nécessaire de bien cerner les caractéristiques de la situation et les conséquences des actions envisagées.

Une négociation familiale réussie, c'est-à-dire ayant permis d'élaborer un choix collectif et sa mise en œuvre au cours d'échanges de points de vue entre personnes concernées, permet aux personnes accompagnées de capitaliser sur leurs compétences. Une telle capitalisation augmente sensiblement la probabilité qu'elles utilisent ces compétences réactivées dans d'autres circonstances de leur vie quotidienne. La phase d'évaluation du processus décisionnel favorise la prise de conscience de la capacité des parents et de l'adolescent à négocier ensemble des solutions viables et à composer efficacement avec le contexte institutionnel qui leur est imposé. Il s'agit d'une conscientisation par l'action.



#### L'observation d'une intervention à l'aide du modèle centré sur le développement du pouvoir d'agir

Dans cette section, nous examinons une prise de décisions<sup>8</sup>, à la lumière du cadre d'analyse proposé plus haut. Nous analysons les faits antérieurement observés en les découpant selon les quatre axes d'analyse proposés et envisageons la compatibilité de l'intervention telle qu'elle s'est effectivement déroulée avec le développement du pouvoir d'agir des personnes concernées tel qu'il est conçu dans le modèle à l'étude.

#### Adoption de l'unité d'analyse « acteurs en contexte »

##### Le contexte factuel de l'intervention

La prise de décision à l'étude concerne l'organisation d'une période de vacances d'Elsa. L'adolescente, âgée de 17 ans, bénéficie d'un jugement d'assistance éducative, depuis 9 mois environ sous la forme d'une action éducative en milieu ouvert (AEMO) et depuis 6 mois sous celle d'un internat. Ses parents sont en cours de divorce. Chacun possède son propre domicile.

##### Le contexte juridique

Dans un premier temps, la jeune fille et ses proches ont pu s'appuyer sur une mesure d'AEMO judiciaire. Puis, suite à des événements familiaux l'adolescente a été éloignée de son milieu de vie naturel et confiée, par décision judiciaire, à une maison d'enfants à caractère social (M.E.C.S.), pour une année. Le juge des enfants a maintenu la mise en œuvre de l'AEMO car, d'une part, cette mesure concernait également le petit frère d'Elsa, d'autre part, un lien de qualité était établi entre l'éducatrice et la famille.

Il est précisé, dans l'ordonnance de placement, que « le droit de visite et d'hébergement du père et de la mère s'exercera en accord avec l'établissement, dit qu'en cas de problème il nous (juge) en sera référé »<sup>9</sup>.

##### Le contexte organisationnel

Trois mois après avoir ordonné une AEMO, le magistrat a donc décidé le placement d'Elsa.

S'agissant de l'AEMO, le grand nombre de situations suivies par l'éducatrice<sup>10</sup> conduit celle-ci à ne pouvoir consacrer qu'un nombre d'heures très limité à la famille. Elle maintient le

<sup>8</sup> Les données exposées ici sont issues d'une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, intitulée « la prise d'une décision comme moment éducatif. Adolescents en situation de difficulté, suppléance familiale en accueil résidentiel et pouvoir d'agir », (Vallerie, 2002). Nous nous sommes alors intéressés à l'articulation des différents pouvoirs en jeu et aux conditions susceptibles de rendre éducatives les prises de décisions. À quatre reprises au cours d'une année, nous avons examiné les processus décisionnels concernant l'organisation des vacances de cinq adolescents s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en internat. Dans le cadre de cet article, nous nous référons à une des vingt prises de décisions étudiées.

<sup>9</sup> Jugement en assistance éducative.

<sup>10</sup> Dans le service d'AEMO concerné par la situation étudiée, chaque éducateur spécialisé ou assistant social, travaillant à temps plein, exerce simultanément environ 33 mesures.

lien établi avec les parents à travers des échanges téléphoniques et quelques rencontres organisées à sa demande ou à la leur.

L'accompagnement éducatif d'Elsa réalisé par l'équipe de l'institution<sup>11</sup> est essentiellement basé sur le partage de la vie quotidienne. Des rencontres avec les parents ont régulièrement lieu. Elsa vit au sein d'un groupe d'une dizaine d'adolescentes, âgées de 13 à 18 ans, encadré par une équipe de cinq éducateurs et éducatrices. Une directrice et un chef de service coordonnent l'ensemble des équipes de l'institution. Un psychiatre, deux psychologues, une infirmière et des conseillers techniques participent à l'encadrement technique.

### Les acteurs (leurs enjeux, les forces et défis à relever)

Les intervenants impliqués dans cette prise de décision appartiennent soit à l'institution qui accueille l'adolescente, soit au service responsable de la mesure d'AEMO. Pour l'éducatrice exerçant cette seconde mesure, c'est à l'établissement de s'occuper de l'organisation des vacances de l'adolescente. Néanmoins, son objectif est de « profiter des congés pour concrétiser la séparation des parents ». L'équipe de l'institution partage ce point de vue car elle a constaté le mal-être de l'adolescente au retour des week-ends et des vacances précédentes. Ainsi, le but visé par l'équipe de l'institution est double. Il consiste, d'une part, à organiser les vacances d'Elsa, d'autre part, à profiter de cette prise de décision pour « réfléchir, en collaboration avec la famille, à la place de chacun, aux liens qui les unissent et les faire accéder à un travail de sens à partir de leur histoire », comme le précise la fiche technique de l'institution<sup>12</sup>.

AEMO et institution réunies en « bilan clinique » décident de faire passer l'idée, auprès de la famille, lors d'une prochaine rencontre avec celle-ci, de la nécessité de bien séparer les temps de présence d'Elsa chez chacun de ses parents. Un planning est alors arrêté lors de ce « bilan clinique » : la première partie des congés chez le père et la seconde, chez la mère. A priori, l'équipe éducative n'a pas l'intention de laisser une marge de manœuvre aux parents à ce sujet, lors de la rencontre à venir.

L'adolescente ne partage pas du tout le point de vue des éducateurs. Selon elle, l'emploi du temps professionnel de son père ne permet pas qu'elle séjourne chez lui, à temps plein pendant plusieurs jours. En effet, comme il travaille toute la journée, elle resterait seule et s'ennuierait. En séjournant chez sa mère en journée et chez son père en soirée, elle pourrait profiter des deux.

Elsa, possède une excellente compétence à argumenter ; elle est tout à fait en mesure de présenter très clairement son point de vue.

En cours de divorce, les parents d'Elsa ne réussissent pas à échanger sans intermédiaire. Mais ils ne tiennent pas à engager de conflits avec leur fille et la laissent s'organiser comme elle le veut ; aucun des deux ne désire lui imposer quoi que ce soit. Il n'est donc pas question pour eux d'adhérer à une proposition des éducateurs ne convenant pas à leur fille.

Nous pouvons constater une importante divergence entre les enjeux respectifs des personnes impliquées et concernées. En effet, si lors de la rencontre, Elsa et ses parents ont pour seul objectif d'arrêter le planning des vacances, les éducateurs ont également l'intention de profiter de cette occasion pour procéder à la « concrétisation » du divorce. Remarquons tout d'abord, que le bien-fondé de cet objectif repose sur une interprétation unilatérale des professionnels chargés d'accompagner Elsa. Notons par ailleurs que cette divergence n'étant pas formulée explicitement, elle ne peut faire l'objet d'une négociation ouverte.

### Négociation de la définition du problème et des solutions avec les personnes concernées

L'étude de la manière dont les choix ont été arrêtés lors des rencontres entre l'équipe d'intervenants, Elsa et ses parents, permet de vérifier si le processus décisionnel a autorisé la prise en compte des enjeux de l'adolescente et de ceux de ses parents dans la définition de ce qui faisait problème et dans la solution retenue.

### La participation de l'adolescente au processus décisionnel

Au cours des semaines précédant les vacances, les deux éducateurs spécialisés référents de l'institution incitent l'adolescente à prendre part à des temps de réflexion. Lors de trois entretiens, sont abordés, entre autres, l'intérêt de sa participation au camp de groupe ayant lieu pendant les premières journées de congé et la façon dont se sont déroulés ses récents séjours chez chacun de ses parents. Elsa participe aussi, au même titre que les autres adolescentes du groupe, au choix de la destination du camp ainsi qu'à celui des activités prévues. Elle est également capable de provoquer des temps de discussion complétant les entretiens. C'est en s'appuyant sur ces moments qu'elle parvient à faire changer d'avis les éducateurs sur

<sup>11</sup> Sa mission est d'« accueillir des jeunes filles (de 13 à 21 ans) dont les familles sont, à un moment donné, en difficulté d'animer un projet de vie pour elles. Les symptômes manifestés dans cette situation sont liés à la rupture familiale (conflits, fugue, etc.), à la souffrance psychique (tentative de suicide, automutilation, prise de produits toxiques, etc.) et à la rupture sociale (échec scolaire, déscolarisation, conduites délinquantes, etc.) » indique la fiche technique.

<sup>12</sup> Les autres objectifs éducatifs sont de « permettre l'expérimentation aux jeunes de la confrontation aux règles et du partage avec des adultes dans des espaces de vie différents », et de « favoriser l'émergence des ressources et des compétences de la jeune fille par un travail de reprise de confiance en soi et par l'inscription dans un processus valorisant de formation scolaire, professionnelle, culturelle, etc. » Ces objectifs sont sous-tendus par une finalité générale : « faire participer la jeune fille à la construction progressive de son devenir ».

quelques aspects de l'organisation de ses vacances. Il en est ainsi, par exemple, avec l'éducateur chargé d'assurer son retour de camp : elle réussit à le convaincre de l'accompagner en début de journée chez sa mère alors qu'il préférerait la conduire directement chez son père en soirée. L'adolescente a mis en avant le propre intérêt de l'éducateur, en particulier un retour plus rapide chez lui, afin qu'il modifie sa décision ! S'agissant de son séjour en famille, lors de ces entretiens, elle exprime son opposition à la proposition de l'équipe ; position qu'elle maintient lors de la rencontre avec ses parents.

Nous constatons donc que l'adolescente a appris à utiliser le cadre prescriptif de la mesure judiciaire pour parvenir à ses propres fins. Elle a su mettre en œuvre le mode de communication privilégié par les intervenants, l'argumentation, pour mieux se faire entendre. Elle a par ailleurs réussi à obtenir que l'éducateur prenne sa position en compte en manipulant habilement un de ses enjeux personnels, le fait de rentrer chez lui plus tôt. Nous dirons qu'Elsa a su introduire une négociation bilatérale là où il n'y aurait pu avoir lieu qu'une décision unilatérale prise par l'équipe. Notons toutefois, qu'Elsa parvient à faire entendre ses enjeux malgré l'apparente fermeture de l'équipe d'intervenants sur cette question.

### **La participation des parents au processus décisionnel**

Une rencontre avec les parents, à laquelle participe Elsa, est donc organisée par l'équipe éducative qui s'est préalablement réunie en « bilan clinique ». Les parents s'opposent alors à l'organisation qui leur est proposée en mettant en avant l'emploi du temps professionnel du père. Mais l'équipe éducative ne prend pas en compte leur argumentation et leur impose le planning qu'elle avait prévu. En agissant ainsi, elle entrave l'exercice, par les parents, de leur pouvoir de décision et commet donc un abus de pouvoir. Le désaccord aurait en effet dû être porté à la connaissance du juge des enfants, seule personne habilitée à trancher.

Nous constatons donc que la définition du problème n'a pas fait l'objet d'une négociation entre la famille et l'équipe éducative. Or, la mise en commun de la préoccupation clinique de l'équipe pour la « concrétisation du divorce » et celle de la famille pour la prise en compte des horaires du père aurait pu faire l'objet d'une négociation explicite si cet enjeu avait été nommé et clairement justifié. Un tel scénario aurait permis de faire en sorte que les parents contribuent activement à la définition du problème et des solutions envisageables.

Au cours des vacances, après le camp de groupe, l'adolescente et ses parents n'ont pas mis en œuvre le choix qui leur avait été imposé ; ils se sont organisés selon leurs préférences. Ils ont informé l'éducatrice assurant l'AEMO des modifications de planning ; celle-ci ne s'est pas opposée à leur façon de faire. Il y a donc eu de facto une réorganisation de la solution permettant le respect des enjeux des parents et de l'adolescente. Malheureusement, une fois de plus, cette réorganisation n'a pas été le fait de l'équipe d'intervenants qui a concrètement été un obstacle à la prise en compte des enjeux des personnes concernées au lieu d'en être le fer de lance.

### **Prise en compte des contextes d'application**

Nous étudions ce troisième axe de pratique en distinguant les contextes institutionnel et familial.

#### **Prise en compte du contexte institutionnel**

En incitant Elsa à participer au camp de groupe organisé à Paris, les éducateurs s'appuient sur une opportunité offerte par leur institution pour concrétiser leur idée de limiter la durée du séjour de l'adolescente en famille. Les parents ont accepté cette proposition qui a donc été mise en œuvre.

#### **Prise en compte du contexte familial**

Les parents désiraient répartir différemment les temps de présence de leur fille chez chacun d'entre eux : journée chez la mère et soirée chez le père. Ils justifiaient leur position en mettant en avant l'emploi du temps professionnel du père. Mais l'équipe n'a pas suivi cet argument pour ne pas s'écarter de la position qu'elle avait arrêtée en « bilan clinique ». Le contexte familial n'a donc pas été pris en compte, par les éducateurs, lors de l'élaboration de la décision.

### **Introduction d'une démarche de conscientisation**

#### **Introduction d'une démarche de conscientisation auprès de l'adolescente**

L'équipe éducative a mis en œuvre des espaces qui ont permis à l'adolescente d'élaborer et de faire prendre en compte son point de vue. Si celle-ci a fini par accepter l'idée de participer au camp de groupe, elle s'est opposée jusqu'au bout à l'organisation du séjour familial proposée par les éducateurs qui n'ont pas réussi à lui faire adhérer à leur proposition. Une fois

les vacances terminées, Elsa et éducateurs ont échangé, à deux reprises, à propos de son séjour en famille ; ce qui a permis à l'adolescente de réfléchir quant à la réorganisation familiale causée par le divorce de ses parents.

### **Introduction d'une démarche de conscientisation auprès des parents**

Les éducateurs ont imposé un choix aux parents au lieu de pousser la négociation ou de provoquer l'arbitrage du juge. En effet, l'emploi du temps professionnel du père n'a pas été pris en compte par l'équipe pour organiser les vacances. Le travail de conscientisation n'a pas été suffisant pour permettre aux parents d'accéder à l'idée qu'il pouvait être préférable, pour leur fille, de différencier les temps de séjour chez l'un et chez l'autre. Ce sont des tentatives de persuasion et non de conciliation qui ont été tentées de part et d'autre, de l'équipe envers la famille et inversement. Ce faisant, les parents n'ont pu se saisir de cette occasion pour prendre conscience de leur possibilité concrète de contribuer de manière constructive à une prise de décision collective. Au lieu de constater que le fait de passer au travers d'une période de crise ne signifiait pas forcément perdre toute compétence, ils n'ont pu se faire entendre. De son côté, Elsa n'a pas pu profiter de cette opportunité de concertation pour voir ses parents agir de concert afin d'assurer son bien-être. Alors que le soutien des professionnels auraient permis aux parents de prendre conscience de leurs compétences, le refus de négocier des intervenants les a plutôt plongé un peu plus dans un sentiment d'impuissance et de dépendance vis-à-vis du réseau des services sociaux.

### **Le soutien apporté à Elsa et sa famille : surcroît d'impuissance ou développement de leur pouvoir d'agir ?**

Cet exemple de processus décisionnel illustre comment :

- la non prise en compte des dimensions personnelle et structurelle de la situation, pour construire l'unité d'analyse, limite la définition du problème et de ses solutions ;
- l'absence d'explicitation des enjeux de chacune des personnes concernées ou impliquées s'oppose à la clarification de l'organisation de l'intervention ;
- la seule consultation des personnes concernées entrave le processus de conscientisation.

### **La non prise en compte des dimensions personnelle et structurelle de la situation**

Toute la stratégie de l'équipe reposait sur une analyse psychologique hégémonique. Ce faisant, elle a écarté des éléments contextuels pour construire son argumentation, l'emploi du temps professionnel du père, en particulier. Un cadre d'analyse plus global aurait couvert l'ensemble du problème et favorisé une véritable négociation. L'équipe a commis un abus de confiance en sa propre expertise en estimant que son expertise clinique constituait une base de décision suffisamment légitime pour faire abstraction du point de vue des personnes concernées. Cette position aurait pu être évitée si les éducateurs avaient tenu compte de l'expertise expérientielle de la famille, c'est-à-dire les connaissances acquises suite aux difficultés vécues dans le passé.

### **L'absence d'explicitation des différents enjeux**

Nous avons relevé que l'enjeu de l'équipe était double, organiser les vacances de l'adolescente et réfléchir avec la famille à son fonctionnement, alors que la famille ne se sentait concernée que par le premier des deux. L'absence d'explicitation de ces enjeux a entravé la négociation qui aurait dû se dérouler lors de la rencontre famille-équipe. En effet, il n'y avait pas accord sur la définition du problème à traiter. Expliciter et explorer les différents points de vue en présence aurait permis, d'un part, de dissiper la confusion et ébranler les positions fixes, d'autre part, de favoriser la prise de conscience de la valeur de ces points de vue. L'explicitation des divergences aurait pu provoquer la prise en compte de perspectives abandonnées ou négligées jusqu'alors.

### **Une consultation à la place d'une négociation**

Plus que la consultation des personnes, c'est la définition négociée du problème qui est à recueillir. S'attacher à préciser l'organisation du processus décisionnel qu'elle compte mettre en œuvre peut permettre à l'équipe de ne pas se contenter d'organiser une consultation ; ce qui a été le cas dans la situation d'Elsa, les parents n'ont été que consultés. En aucun cas il ne s'est agi d'une concertation et moins encore d'une décision collective débouchant sur un compromis ou un consensus<sup>13</sup>. Ce type de participation n'a pas autorisé le travail de conscientisation de la famille.

<sup>13</sup> Selon Moscovici et Doise (1992), « si les participants se mettent d'accord pour composer, pour éviter le désaccord, pour suspendre le différend sans qu'il ait été réglé dans l'esprit de chacun, le consensus tend alors vers le compromis ».

Ainsi, l'adoption du cadre d'analyse centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités permet de mettre en évidence que l'approche utilisée dans ce contexte a en fait contribué au renforcement de la dépendance des parents vis-à-vis de la prise en charge professionnelle et donc la confirmation subtile de leur impuissance à gérer par eux-mêmes une partie grandissante de la situation. Plutôt que de développer leur pouvoir d'agir actuel et futur, cette intervention a virtuellement contribué à diminuer leur potentiel de développement collectif, en tant que famille, dans ce domaine. Ceci, sans parler des effets que l'invalidation de leur position a pu avoir sur leur confiance dans la possibilité d'une réelle collaboration constructive avec les professionnels censés être là pour leur venir en aide.



### **La suppléance familiale sous l'angle du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : une perspective féconde ?**

La grille d'analyse centrée sur le développement du pouvoir d'agir permettrait-elle de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les professionnels et les personnes accompagnées dans le cadre des pratiques de suppléance familiale ?

L'analyse du processus décisionnel présentée favorise le repérage de quelques uns des obstacles susceptibles d'être rencontrés par une équipe éducative en ce qui concerne le soutien concret aux personnes dans l'affranchissement de leurs difficultés. Il en est ainsi :

- de la relation directe entre une définition professionnelle unilatérale de ce qui fait problème et les possibilités de contribution constructives des personnes accompagnées ;
- des dangers d'une conception trop hégémonique des connaissances professionnelles ;
- du caractère délétère d'une prise en charge autoritaire sur la capacité d'affranchissement autonome des personnes accompagnées.

Cette analyse permet également de constater que, même dans un contexte judiciaire, les personnes concernées peuvent disposer de marges de manœuvre leur permettant de s'affranchir de quelques obstacles structurels entravant leur réalité dans le sens de leurs aspirations.

Ces observations nous incite à penser que la grille proposée « oriente le regard » de l'intervenant sur des aspects fondamentaux de la relation d'aide. Le refus de prise en compte du point de vue d'Elsa et de ses parents n'est-il pas symptomatique d'une divergence **de fond** sur la finalité de l'intervention : prescrire pour soigner ce qui n'est « pas correct » plutôt qu'accompagner et soutenir pour contribuer au dépassement des difficultés rencontrées, la crise familiale engendrée par le divorce des parents, en l'occurrence ? Cette grille permet donc de poser le problème de la finalité des pratiques, prescrire ou soutenir, en attirant le regard de l'intervenant sur sa contribution ou sa non contribution au pouvoir d'agir des personnes qu'il accompagne.

L'intérêt potentiel de cette approche pour le domaine de la suppléance familiale doit toutefois être apprécié en prenant en considération les contraintes qui lui sont spécifiques. En effet, l'application concrète de ce modèle d'analyse des pratiques quotidiennes implique :

- une remise en question importante de nombreux postulats généralement pris pour acquis ;
- le caractère progressif du développement des habilités nécessaires au maniement efficace de ce cadre d'analyse ;
- le caractère multiforme des pratiques qu'elle entraîne : il n'existe pas « une manière de faire » mais plutôt « une manière de raisonner » qui conduit à des pratiques différentes selon les contextes. C'est, à la fois, une force car cela permet de bien s'ajuster aux différents contextes et une limite car cela interdit le développement d'une pratique trop standardisée.

Malgré les limites mentionnées ci-haut, nous estimons que cette façon d'envisager les pratiques quotidiennes dans le domaine de la suppléance familiale possède un potentiel important. Ceci particulièrement dans la perspective de l'application de la loi 2002-2. Si nous ne doutons pas de l'intention des équipes éducatives d'appliquer cette loi, nous craignons que cette mise en œuvre soit difficile en l'absence d'un repositionnement notable des pratiques actuelles. À cet égard, l'échec de l'organisation des conseils d'établissements<sup>14</sup> dans les dispositifs de suppléance familiale constitue un exemple édifiant des limites d'une législation lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'un changement dans les pratiques. Bien sûr, c'est aux équipes qu'il revient de saisir les opportunités prévues par le législateur pour passer d'une logique de prescription à une logique de négociation et de soutien concret à l'affranchissement des personnes aidées. Nous espérons que les quelques propositions présentées ici pourront aider à stimuler la nécessaire réorientation des pratiques actuelles dans ce domaine. ●●●

<sup>14</sup> Cette instance a été rendue obligatoire par le décret n° 91-1415 du 31 décembre 1991. « Elle donne son avis et peut faire des propositions sur toute question intéressant le fonctionnement de l'établissement » (article 2). Ces avis émanent des représentants des personnes accueillies, de leurs parents, des responsables de l'organisme de gestion et de l'équipe éducative.

## Références bibliographiques

- Arendt A., Conditions de l'homme moderne, Collection Agora, Calman-Lévy, Paris, 1994.
- Baudoin J.-M., Conditions de possibilité d'un partenariat, 131-140, in : Bass D. et Pellé A. (sous la direction de), Pour-suivre les parents des enfants placés, Toulouse, Erès, 1996.
- Bauer M. et col., La multiplicité des intervenants ; impact dans la prise en charge des jeunes présentant des troubles situationnels, Paris, CTNERHI, 1981.
- Boutin G., Durning P., Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives, Toulouse, Privat, 1994.
- Durning P., Les séparations thérapeutiques en 1993 ? De l'importance des processus éducatifs en jeu avant, pendant et après le placement, Neuro-psychiatrie de l'enfance, 42 (1994) 662-666.
- Firschow T., Retrait familial et placement de l'enfant, in : Vaillant M. (sous la responsabilité de), L'hébergement éducatif, 131-140, Vaucresson, CNFE de la PJJ, 1993.
- Hadji C., Penser et agir l'éducation, ESF éditeur, Paris, 1992.
- Konstantinovitch C., Du sujet, de la place et du placement, in : Vaillant M. (sous la responsabilité de), L'hébergement éducatif, 65-71, Vaucresson, CNFE de la PJJ, 1993.
- Lamarque C. et col., Ces familles dites dangereuses, Lille, ADSSEAD, 1991.
- Le Bossé Y., Dufort F., Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir, in : Dufort F. et Guay J. (sous la direction de), Agir au cœur des communautés : le psychologue communautaire comme agent de changement social, Presses de l'Université Laval, Québec, 2001.
- Le Bossé Y., Gaudreau L., Arteau M., Deschamps K., Vandette L., L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application, Canadian journal of counselling/Revue canadienne de counselling 36, 2002.
- Le Bossé Y., Vous avez dit « empowerment » ? De « l'habilitation » au « Pouvoir d'Agir » vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. Article accepté pour publication dans la revue « Nouvelles Pratiques Sociales », 2003.
- Legrand D., L'enfant placé par décision judiciaire : droits respectifs des familles et des établissements, Sauvegarde de l'enfance 3 (1994) 192-204.
- Moscovici S., Doise W., Dissensions et consensus, PUF, Paris, 1992.
- Rappaport J., Terms of empowerment/exemplars of prevention : toward a theory for community psychology, American journal of community psychology 15-2 (1987) 121-145.
- Rhéaume J., Formation en empowerment auprès d'intervenantes œuvrant en interculturalité, Conférence présentée dans le cadre du 31<sup>ème</sup> congrès mondial de l'Association Internationale des Écoles de Travail Social, « Citoyenneté et formation des travailleurs sociaux dans la mondialisation », Montpellier, 15-18 juillet 2002.
- Tronche D., Loi du 2 janvier 2002 : enjeux et perspectives pour le secteur associatif, SnaSEA, A & P 64, 2002, 27-31.
- Vallerie B., La prise d'une décision comme moment éducatif. Adolescents en situation de difficulté, suppléance familiale en accueil résidentiel et pouvoir d'agir, Presses universitaires du Septentrion, Lille, 2002.
- Varigas M., L'approche systémique du placement, Psychologie et Éducation, 10, 1992, 71-82.
- Verdier P., L'enfant en miettes, Toulouse, Privat, 1978.
- Whittaker J. K., Enhancing Social Support for High Risk Youth and Their Families Following Residential Care, In J.D. Van der Ploeg & al., Vulnerable Youth in Residential Care, Leuven, Garant, 1992.