

Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement

Bernard VALLERIE* et Yann LE BOSSE**

Résumé : Face à la dégradation des situations dans lesquelles ils sont appelés à s'impliquer, de nombreux intervenants socio-éducatifs sont aujourd'hui confrontés à une remise en cause de leur posture professionnelle. La référence à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités est susceptible de contribuer à la transformation de leurs pratiques. Deux groupes de professionnels d'une association savoyarde de protection de l'enfance ont participé à une formation-

action reposant sur l'application du modèle d'analyse des pratiques centrées sur cette référence. Cet article rend compte de la démarche mise en œuvre et des enseignements tirés. S'agissant de l'appropriation de cette approche, que ce soit en formation initiale ou continue, la nécessité de l'analyse de pratique portant sur des situations de « terrain » nous semble incontournable ; chacun a ainsi l'opportunité de faire l'expérience du développement de son propre pouvoir d'agir.

Mots-clés : pouvoir, action, changement.

* Enseignant, Université Pierre Mendès France, Grenoble, IUT II, Département « Carrières sociales ».

** Professeur titulaire, Université Laval, Québec, Faculté des fondements et pratiques en éducation.

Après 25 années passées «sur le terrain» en tant qu'éducateur spécialisé puis chef de service, le premier auteur enseigne les sciences de l'éducation, depuis septembre 2004, à des étudiants éducateurs spécialisés, éducateurs techniques spécialisés et assistants sociaux. Au cours de ces dernières années, la référence à la notion de «pouvoir d'agir» a fortement contribué à enrichir sa façon de mener les interventions éducatives. Il préconise sa prise en compte dans la formation des intervenants socio-éducatifs. Afin de justifier cette position, tout d'abord, l'organisation de cette référence est succinctement présentée, puis, il est rendu compte de son expérimentation, en France, dans le champs de la protection de l'enfance, enfin, quelques pistes pédagogiques sont suggérées. En effet, si le modèle a été testé au Québec à plusieurs reprises, il ne l'a été, en France, que dans trois cadres :

- l'examen de la question des compétences parentales dans les missions de protection de l'enfance ;
- l'analyse d'un processus décisionnel concernant une adolescente s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale ;
- deux formations-actions organisées à la «Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence de Savoie». C'est essentiellement en les étudiant que nous dégagerons l'intérêt pédagogique de la référence à cette approche.

1. Un modèle d'analyse des pratiques

L'expression «développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités»¹ est privilégiée pour circonscrire la notion d'«*empowerment*» qui réfère à «la possibilité pour les personnes ou les communautés de

mieux contrôler leur vie» (RAPPAPORT, 1987), ou, de façon plus spécifique, à 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.

En appréhendant la notion de développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, les psychologues communautaires² tendent à dépasser les deux

1. Tous les travaux traitant de l'émergence de cette expression sont référencés en bibliographie.

2. La psychologie communautaire est apparue de façon formelle aux Etats-Unis, au cours des années 60, sous l'influence de deux courants interdépendants : l'un social, s'attaquant à la pauvreté et aux autres formes d'inégalités, et l'autre associé à la santé publique, axé sur la prévention des troubles mentaux. S'agissant de ce second courant, il était porté par les professionnels de la santé mentale qui se rendaient compte de l'inadaptation des formes d'aide individuelle fondées sur l'introspection et la compréhension de soi. La psychologie communautaire vise à contribuer à la recherche de solutions véritables aux problèmes causés en bonne partie par la pauvreté, l'isolement social, le racisme, le chômage ou d'autres formes de marginalisation.

archétypes du changement sur lesquels repose l'ensemble des pratiques sociales en Occident : une conception mécanique du changement, fondée sur une logique d'adaptation individuelle unilatérale et ponctuelle, d'une part, une conception strictement structurelle du changement, les difficultés d'adaptation des personnes étant perçues comme les conséquences directes des forces macro-économiques qui façonnent les conditions de vie de chacun, d'autre part. Dans le premier cas, qualifié d'«hypothèse des carences», l'adoption d'une conception strictement individuelle du changement conduit à définir les problèmes sociaux comme la conséquence des carences individuelles ; les intervenants concentrent leurs efforts sur l'identification et la correction de «déficits» ponctuels ou récurrents et n'attribuent pas un impact déterminant à l'influence potentielle des forces macro-sociales. Dans le second cas, l'«hypothèse du grand soir», le changement individuel n'est considéré que comme un épiphénomène s'il ne s'inscrit pas dans une logique de changement social ; l'amélioration des difficultés rencontrées par les personnes aidées repose sur l'avènement d'un système plus équitable d'organisation des forces macro-économiques.

L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités articule ces deux grandes conceptions du changement. Elle conduit à s'intéresser à l'ensemble des conditions individuelles et structurelles qui confinent les personnes en difficulté dans une situation d'impuissance. Il s'agit alors de prendre simultanément en considération l'influence des forces sociales et des caractéristiques individuelles dans l'analyse de toute réalité sociale : l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend, en effet, 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.). S'il se réfère à cette conception, l'intervenant, assumant prioritairement la fonction d'agent de changement, cherche à contribuer concrètement à ce que les personnes mènent à bien un projet qui compte pour elles, 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. Il 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. La notion de «pouvoir d'agir» désigne la possibilité de mener à terme un changement souhaité et défini par la personne concernée³ et ne doit pas être confondue avec l'exercice d'un pouvoir «sur autrui».

3. Le modèle distingue les personnes «concernées» qui doivent composer concrètement avec les conséquences de l'intervention 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.

À partir de l'étude des caractéristiques communes aux interventions ayant concrètement permis de développer le pouvoir d'agir des personnes accompagnées, un modèle d'analyse des pratiques a été élaboré. Il comporte quatre grands axes considérés comme autant de conditions inhérentes au développement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées.

En prenant en compte le premier axe « adoption de l'unité d'analyse "acteur en contexte" », 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.

Le deuxième axe « négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec les personnes concernées » invite l'intervenant à négocier la cible de changement ainsi que le rythme et la nature des démarches à entreprendre plutôt que de les prescrire. L'expertise de l'intervenant et celle des personnes concernées sont alors complémentaires.

L'adoption du troisième axe « prise en compte des contextes d'application » incite l'intervenant à s'interroger sur la manière dont il tient compte des changements de contexte et de personnes accompagnées, dans la conduite de ses interventions ; il n'existe aucune solution valable indépendamment des contextes et du profil des personnes concernées.

Le quatrième axe « introduction d'une démarche conscientisante » amène l'intervenant à mettre en œuvre les conditions susceptibles de permettre aux personnes concernées d'accéder à une conscience globale de l'ensemble des éléments, personnels et structurels, qui contribuent ou ont contribué à leurs difficultés, et d'en dégager des enseignements génériques susceptibles d'être utilisés par la suite sans avoir systématiquement à recourir à une forme d'aide professionnelle.

2. Les enseignements tirés de deux formations-actions référencées à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités

Deux formations-actions ont été animées par Le Bossé, dans le cadre de l'association de « Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence des Savoie », de septembre 2002 à Juin 2003. Afin de repérer les éventuels effets susceptibles d'être attribués à ces formations, en janvier 2005, des entretiens ont été menés auprès des participants. En référence aux techniques de l'entretien d'explicitation (VERMERSCH, 1994), le contenu de ces entretiens a porté sur les aspects procéduraux des

éventuelles modifications de pratique, sur les effets « effectifs », au détriment des discours « sur ».

Au printemps 2001, Le Bossé avait présenté sa conception de l'intervention sociale au personnel de l'association. L'intitulé de son exposé était : « Ni policier, ni sauveur : quel est le pouvoir d'agir d'un intervenant ? » Suite à cette présentation, la direction du Service social spécialisé et l'équipe des chefs de service ont retenu l'idée d'une formation centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. À l'automne 2002, six éducatrices spécialisées et assistantes sociales du Service social spécialisé et sept des onze chefs de service se sont engagés, de façon volontaire, dans la formation. Pour chacun de ces deux groupes, l'objectif général de cette formation était l'assimilation des principes théoriques de l'approche. La méthodologie retenue était celle de l'apprentissage expérientiel (BOURASSA, SERRE, ROSS, 2003) qui consiste à s'appuyer sur la réalité de chaque participant ; la réflexion s'opère à partir de l'action. Chacun était ainsi susceptible de faire l'expérience de son propre pouvoir d'agir, pour le promouvoir, par la suite, auprès des personnes concernées par les interventions éducatives. Dix journées de formation ont été organisées, pour chacun des deux groupes, entre septembre 2002 et juin 2003.

2.1. Les enseignements tirés par les éducatrices spécialisées et assistantes sociales du Service social spécialisé⁴

Le Service social spécialisé exerce des mesures judiciaires, d'une part, d'investigation, d'autre part, d'action éducative en milieu ouvert. L'équipe éducative est composée d'une vingtaine d'éducateurs spécialisés et assistants sociaux.

La formation a « transformé l'attitude et l'état d'esprit au travail » de quatre des participantes. Les expressions « ni flic, ni sauveur » et « pouvoir d'agir » ont « résonné très fort chez elles ». Ces quatre participantes disent avoir modifié leur pratique professionnelle. Elles n'hésitent pas à se replonger dans les écrits de la formation lorsqu'elles se sentent débordées. Les principaux effets que nous ayons repérés sont les suivants : gérer le sentiment d'impuissance, bousculer la hiérarchie des interlocuteurs, contribuer à l'émergence d'objectifs susceptibles d'être atteints. S'agissant d'une des deux autres participantes, si, selon elle, la formation n'a pas modifié sa pratique professionnelle, elle a cependant contribué à clarifier une manière de faire à partir des notions de conscientisation, de perception des contextes, et de la question « quel est le problème ici et maintenant ? » Quant à l'autre de ces deux participantes, elle énonce que la

4. Les analyses qui suivent reprennent les propos tenus par les participantes aux formations-actions.

formation l'a sensibilisée à la question de la participation des personnes concernées dans les interventions. Mais toutes les participantes ont affirmé « penser pouvoir d'agir » dans le cadre de leur vie privée !

2.1.1. Gérer le sentiment d'impuissance

La formation a permis à quatre des participantes de « se débarrasser d'une culpabilité », de « se dégager de ce qui n'était pas leur problème », d'« apprendre à ne plus porter ce qu'elles n'avaient pas à porter pour se recentrer sur leur mission ». Auparavant, elles « avaient cette tendance à tout prendre, à ne pas savoir faire la part de ce qui leur incombait, de ce sur quoi elles pouvaient intervenir, avaient à cœur de résoudre tous les problèmes qu'on leur posait ». L'une des participantes précise qu'elle était « facilement dans la volonté d'être le sauveur du coin » et était « toujours débordée par une multitude de choses à faire et avait l'impression de ne jamais en faire assez ». Aujourd'hui, son sentiment de découragement face à la multitude des problèmes rencontrés par les familles est atténué ; elle sait qu'« on peut tenir un petit fil et le suivre ». Elle « culpabilise moins de ne pas avoir réussi à régler tous les problèmes de toutes les familles » et s'« autorise maintenant à dire qu'on va travailler sur cette question-là et que, pour le reste, on verra après ! ». Elle est « moins dubitative sur l'intérêt de l'AEMO ». Une autre participante attribue à la formation le fait qu'elle soit aujourd'hui capable d'organiser son travail grâce à une clarification des éléments qui la perturbaient : sentiment de manque de cohérence, d'inconfort, de pression... Le fait de repérer ces éléments comme structurels lui permet de les traiter différemment qu'en les reliant uniquement à sa manière d'être : « Dans ce contexte (carence hiérarchique, afflux de nouvelles mesures, ...), la référence au contexte m'est venue de façon spontanée, là où ces différents points font pression, y'a des opportunités qui se sont proposées ! ». Avant la formation, l'incapacité à raisonner de cette façon faisait de ces éléments des écueils qui paralysaient son action. Aujourd'hui, « elle s'en dégage, ne se laisse pas prendre ! ». L'une des participantes résume cette baisse du sentiment d'impuissance en estimant que « la formation a limité l'usure au travail, a eu des effets régénérant ».

2.1.2. Bousculer la hiérarchie des interlocuteurs

Retenir la distinction entre les personnes « concernées » et celles qui sont « impliquées » permet aux participantes de hiérarchiser différemment qu'auparavant les points de vue en présence. Pour l'une, « la formation a modifié ma manière de traiter les informations, que ce soit dans la manière d'organiser la mesure ou dans le rapport adressé au magistrat. Ça va assez loin ! ». Ainsi, l'avis d'un expert tel qu'un psychiatre ne s'impose

plus, pour elle, comme par le passé sur celui des personnes concernées. Cette évolution influe sur l'ensemble de l'exercice des interventions. Pour une autre, prendre en compte cette distinction, lui permet de « rencontrer les bonnes personnes et de ne pas se disperser dans tous les sens ». Si, auparavant, les participantes négligeaient l'environnement familial et laissaient d'autres professionnels (assistant social de secteur, mission locale jeunes) éventuellement intervenir, maintenant elles les interpellent pour les mobiliser. Aujourd'hui, comme il n'est plus question pour elles de « vouloir à la place des gens », d'« anticiper sur le rythme qui pouvait être le leur », elles annoncent clairement aux personnes qu'« elles ne feront jamais rien, sans qu'on en ait parlé au préalable ». Elles sont alors beaucoup plus attentives à la façon dont les personnes concernées peuvent définir leur problème, le vivre, en fonction des conditions dans lesquelles celles-ci se trouvent. Elles tiennent compte du tissu social, de la situation économique, des « solidarités de voisinage » et se disent « surprises d'être maintenant capable de faire avancer la cause des familles, en tout cas, ce qui peut être leurs propositions, face à des partenaires qui eux vont dire que ça ne va pas du tout ! Ces derniers proposent, la plupart du temps, des solutions toutes faites, généralement rejetées par les familles ».

Une participante met en évidence que son mode d'intervention référencé au développement du pouvoir d'agir n'a pas été approuvé par d'autres professionnels impliqués dans les situations ; ce qui n'a pas favorisé l'évolution de la situation des personnes concernées. C'est le cas, selon elle, lorsqu'il s'agit de familles très dévalorisées, en conflit avec bon nombre d'organismes qui pensent qu'elles ne peuvent plus agir. Mais lorsque cette éducatrice a pu sensibiliser d'autres intervenants à son approche, cela a favorisé des changements encourageants chez ces familles. Cette dynamique a pu s'établir avec les travailleurs sociaux qui ont saisi que procéder différemment pouvait limiter leur sentiment de découragement. Cette éducatrice est aujourd'hui sollicitée pour réfléchir à propos de situations dans lesquelles elle n'est pas impliquée...

2.1.3. Contribuer à l'émergence d'objectifs susceptibles d'être atteints

Il est aujourd'hui important pour toutes les participantes de mettre en œuvre, avec les personnes concernées, de « petites » actions que ces personnes sont en mesure de réaliser avec succès et de leur faire constater le pas accompli avant d'en envisager un autre. Les participantes parlent de « pratiquer par petits pas ». Toutes ont fait le constat qu'« un succès pouvant être considéré comme mineur était susceptible d'acquiescer de l'importance dans une action générale », suite à une démarche favorisant la prise de conscience des raisons de cette réussite. Cette façon de faire concerne « des réalités très concrètes dans la vie quotidienne ». De plus, elle limite la substitution ; les participantes

disent « ne plus faire à la place des personnes concernées, ce qui ne réglait aucun problème ». Une participante précise : « avant la formation, je ne me serais pas permise de proposer des trucs aussi banals ! » Pratiquer ainsi permet donc de ne pas « s'arrêter au discours et d'aller dans le concret ». Selon une autre participante, « la formation m'a permis de me dire : si, dans mon travail, y'a des choses qui me font plaisir et que je pense que ça peut être important pour une famille, alors je me donne les moyens d'aller au bout ». Ainsi, cette participante a proposé des activités familiales certains samedis, contre l'avis de quelques-uns de ses collègues qui craignaient que l'expérience soit généralisée à l'ensemble du service : « J'ai tenu car j'en avais envie et que je ne voulais pas me laisser barrer par des personnes qui n'étaient pas impliquées par ce que je voulais mettre en place ». Bien entendu, la négociation avec toutes les personnes concernées (adolescent, parents, en particulier) est centrale dans une telle démarche. Une participante a vérifié, auprès de familles dont les mesures étaient levées, que cette manière de faire leur avait été très profitable. Toutes sont aujourd'hui convaincues que « l'action est la cheville ouvrière à partir de laquelle peut se développer un changement ».

2.2. Les enseignements tirés par les chefs de service

Sept des onze chefs de service de l'association ont participé à la formation. Pour les cinq participants rencontrés en entretien, la formation a provoqué des modifications dans leur manière d'exercer leur fonction. Pour deux d'entre eux, elle a même constitué un véritable tremplin : elle leur a permis de mener à terme leur projet respectif (mise en route d'une nouvelle activité au sein de son service, pour l'une, changement de poste, pour l'autre). Ainsi, les cinq disent se positionner comme chef de service aujourd'hui différemment qu'avant la formation. La notion d'« enjeu » constitue pour eux une référence. Ils se disent également plus conscients de l'intérêt à prendre en compte le contexte d'intervention, à se créer des alliés.

2.2.1. Un repositionnement dans la fonction de chef de service

Deux des cinq participants rencontrés énoncent que l'expression « pouvoir d'agir » les a immédiatement interpellés à propos de leur fonction. En cours de formation, l'un s'est positionné hiérarchiquement « en tant que cadre et dans l'agir » ; auparavant, il n'avait jamais envisagé sa fonction « sous l'angle du pouvoir ». Pour l'autre, « réfléchir au pouvoir d'agir d'une population m'a ramenée à la question de mon propre pouvoir d'agir et de mon positionnement ». Pour deux autres participants, se référer au développement du pouvoir d'agir contribue à ne pas se laisser envahir par le registre émotionnel des situations. Raisonner en termes de pouvoir d'agir a permis à l'un des participants

d'accompagner un membre de son équipe en souffrance, de lui « autoriser à essayer des possibles pour qu'il se rende compte, fasse l'expérience, qu'il était possible de changer ». Au cours des cinq années précédentes, ce chef de service « s'était cassé les dents parce qu'il pensait à la place de l'éducateur ».

2.2.2. La référence à la notion d'« enjeu »

La notion d'« enjeu » a marqué tous les participants rencontrés : « Qu'est-ce que j'ai à gagner et à perdre ? », « pourquoi Untel préconise cela ? » Chacun s'y réfère aujourd'hui pour traiter les situations, problème qu'il rencontre et s'attache donc alors à faire expliciter la question de leurs enjeux respectifs par toutes les personnes concernées ou impliquées. Cette démarche est très mobilisatrice dans le cadre des réunions regroupant un grand nombre et une importante variété de participants. En effet, elle incite alors chacun à s'interroger quant à l'intérêt de sa présence dans cette réunion. Mettre en œuvre cette notion a redonné confiance à une des participantes ; repérer les enjeux de ses collaborateurs « clarifie ses propres responsabilités ». Auparavant, pour être entendue, elle entretenait des relations de conflit. Aujourd'hui, la formation lui a « appris à composer ». Elle estime son nouveau positionnement « économique ». Pour un autre participant, évaluer les différents enjeux avant de négocier un nouveau poste l'a fortement aidé. Cela lui a permis de faire modifier l'organisation initialement prévue. Une fois en poste, contrairement à ce qu'il avait fait jusqu'alors, il a pu « situer tous les acteurs à leurs différentes places et tenir compte du rôle de chacun ». En complément à la notion d'enjeu, celle de « cible du changement » aide un des participants à organiser son travail. Elle contribue à lui faire préciser et hiérarchiser ses objectifs.

2.2.3. Repérer des « alliés » et s'appuyer sur eux

Si, pour les cinq participants, la formation leur a permis d'affiner leur manière de travailler en équipe ou en réseau, pour l'un d'entre eux, cette évolution a fortement contribué à lui permettre de mener à son terme un « projet en panne ».

Nous clôturerons l'exposé de ces formations-actions en présentant le projet conduit par ce participant. En effet, une des chefs de service a profité de l'accompagnement proposé pour « dénouer quelque chose de très important » pour elle. Alors qu'elle était tentée de « laisser tomber », la formation lui a permis de se dire : « y'a quelque chose de possible ! » Il s'agissait de la mise en place d'un dispositif thérapeutique que son prédécesseur avait conçu. Ce projet reposait sur la signature

d'une convention entre trois structures, aux positionnements et aux politiques complètement différents dont il fallait mettre en synergie les façons de travailler. Selon elle, c'est parce qu'elle a «trouvé, en ce lieu, des outils, des façons de réagir» que le projet a pu être mené à son terme. En effet, jusqu'alors, régnait «une impossibilité de s'entendre, de se comprendre, d'avoir un aperçu de ce que faisait l'autre». La réalité était «loin de l'idéal du projet». La chef de service a douté de ses capacités à assumer cette tâche. Au sein de l'association, lors des réunions de chefs de service, elle n'était pas encouragée à poursuivre. Mais comme, malgré tout, elle tenait à ce que le projet aboutisse, le formateur lui a conseillé de chercher des alliés, des personnes qui puissent l'aider à le mettre en œuvre, des personnes même non nommées ou repérées par la convention, en semblant éloignées. Elle a sollicité deux personnes qui ont immédiatement été partie prenante. À trois, de leur place de technicien, ils ont osé interpellé les hiérarchies. Chacun a «pu faire bouger les choses» dans sa propre structure, «au dessus et en dessous». Ils ont réalisé une évaluation afin de se saisir des écarts entre l'idéal prévu et ce qu'il en était concrètement. Le projet a été modifié. «Ça a été fort et déclencheur, j'ai vraiment vu le mouvement à l'intérieur de moi. Avant, je remettais complètement en cause mes capacités : le projet était brillant et je n'arrivais pas à le mettre en place. Le fait que nous réussissions à débloquent la situation m'a revalorisée». Elle a pu mener la réalisation du dispositif «d'une façon sereine». Cette expérience a enseigné à cette chef de service à «utiliser le changement», à «changer quelque chose à un endroit pour mettre le système en mouvement».

2.3. Les limites de cette formation

Tous les participants auraient aimé approfondir l'approche. Tous les effets de la formation n'ont pas résisté au temps chez certains. Ainsi, un des chefs de service a su modifier sa pratique en cours de formation, mais une fois celle-ci achevée, il n'a pas su résister à la pression de l'équipe qu'il dirige «qui lui demandait de retourner aux anciens repères». Mais s'agissant d'un second objectif que ce même chef de service s'était fixé, «apprendre à composer avec son directeur», celui-ci avait été atteint ; le progrès réalisé perdure. Il est également difficile de «tenir le cap» alors que tous les autres intervenants s'inscrivent dans une toute autre dynamique : «C'est encore plus démoralisant que de travailler avec les familles !», déclare une éducatrice du service social. Plusieurs participants tentent d'aplanir ces difficultés «en se référant à la grille, lorsqu'ils recommencent à être débordés».

3. L'enseignement de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités

Ces résultats mettent en évidence l'intérêt, pour les intervenants socio-éducatifs, de la référence à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Mais intervenir en s'appuyant sur elle requiert que les intervenants maîtrisent *à minima* ses fondements et aient donc bénéficié d'un apprentissage adéquat. Se pose alors la question de l'introduction de cette approche en formation.

Tous les intervenants rencontrés en entretien disent avoir profité de «la conduite simultanée de l'éclairage sur des points théoriques et de l'attention portée au parcours de chacun». Cette dynamique permet aujourd'hui à certains d'entre eux «de croiser des références extraites des "polycop" et ce qu'ils vivent au quotidien». Plutôt qu'un enseignement sous forme unique de présentation des différentes dimensions constitutives de l'approche, nous préconisons des «allers et retours», entre le cadre de référence et le «terrain», à partir de temps d'analyse de pratique ; et ce, afin que les étudiants se «réapproprient» (CORBIÉLON, 1996, cité par MOSCONI, 2001) les principes théoriques de cette approche. En effet, il ne s'agit pas d'escamoter une application directe du modèle à la suite de sa présentation. C'est à partir d'une réflexion sur les problèmes qu'il rencontre en cours d'intervention que chaque étudiant pourra envisager de s'y prendre différemment en se référant à la grille d'analyse. Ces temps de retour sur soi visent, dans un premier temps, une prise de conscience des stratégies développées. Dans un second temps, un repérage des dimensions du problème négligées tend à inciter l'étudiant à questionner sa façon de faire. Une succession de telles séquences d'analyse de pratique est susceptible de favoriser l'appropriation du modèle par l'étudiant qui perçoit alors les bénéfices de sa nouvelle façon de faire.

Ainsi, il pourra, par exemple, remettre en cause l'idée que l'expression verbale est suffisante au changement et faire l'expérience qu'il est incontournable de relier la parole à l'action, la parole ne faisant changer que le regard. S'intéresser au contexte dans lequel se déroule l'intervention permettrait de mettre un frein à la psychologisation des problèmes sociaux. Comme le préconisent les travaux concernant le monde des personnes en grande pauvreté (GROUPE DE RECHERCHE ACTION-FORMATION, QUART MONDE PARTENAIRE, 2002), il est important que l'intervenant connaisse bien ses marges de manœuvre, et parvienne à les utiliser pour travailler avec plus de liberté et tirer profit de l'interdépendance de tous les savoirs en jeu ; ce que l'idée de complémentarité d'expertise favorise.

Un apprentissage de la négociation ne peut que faciliter la mise en œuvre effective du droit des usagers au sein des institutions sociales et médico-sociales garantie par la loi 2002-2.

L'appropriation, par les étudiants, de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités est susceptible de contribuer à préciser la nature de leur future expertise professionnelle et à la renforcer.

Bibliographie

- BOURASSA B., SERRE F. & ROSS D. *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1999.
- CORBILLON M. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Nanterre : Université de Paris X, 1996.
- GRUPE DE RECHERCHE ACTION-FORMATION, QUART MONDE PARTENAIRE. *Le croisement des pratiques : quand le quart Monde et les professionnels se forment ensemble*. Paris : Éditions Quart Monde, 2002.
- LE BOSSÉ Y. & DUFORT F. Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. In : DUFORT F. & GUAY J. (dir.). *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Laval (Québec) : Presses de l'Université Laval, 2001, pp. 75-115.
- 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*, 2002, n° 36.
- LE BOSSÉ Y. La surdétermination des compétences parentales dans les mandats de protection de la jeunesse : un exemple d'aliénation ordinaire. *Sauvegarde de l'enfance*, 2003, vol. 58, n° 1-2, pp.49-56.
- LE BOSSÉ Y. De «l'habilitation» au «Pouvoir d'Agir» vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 2003, vol. 16, n° 2, pp. 30-51.

MOSCONI N. Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? In : BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 2001, pp. 15-34.

RAPPAPORT J. Terms of empowerment/exemplars of prevention : toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 1987, 15-2, pp. 121-145.

VALLERIE B. & LE BOSSÉ Y. Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Etude appliquée à une situation de suppléance familiale. *Sauvegarde de l'enfance*, 2003, vol 58, n° 4-5, pp. 144-155.

VERMERSCH P. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 1994.