

L'émergence, en France, de la référence à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités

BERNARD VALLERIE,
UNIVERSITE PIERRE MENDES-FRANCE, IUT 2

RESUME

Tout d'abord, nous précisons la relation entre *empowerment* et approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir. L'*empowerment* inclut l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir mais ne s'y limite pas. Puis, nous présentons quelques repères concernant l'émergence, en France, au sein des pratiques d'interventions socio-éducatives et des pratiques d'interventions sociales territorialisées, de la référence à l'*empowerment* et de la référence à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Enfin, nous évoquons l'intérêt de cette seconde référence dans le contexte actuel du questionnement des pratiques socio-éducatives. Trois caractères sont succinctement abordés : l'affirmation de l'action comme levier de changement, la prise en compte des connaissances expérientielles de la personne ou collectivité concernée par l'intervention, la décentration de la seule dimension individuelle au profit de la prise en compte des caractères contextuels.

MOTS-CLES : France, empowerment, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités.

ABSTRACT

First, we clarify the relation between empowerment and the approach focused on the « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ». The empowerment includes this approach but is not limited by this one. Then, we present some markers concerning the emergence, in France, within the practices of social and educational interventions and the practices of social and territorial interventions, of the reference to the empowerment and of the reference to the approach focused on the « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ». At last, we mention the interest of this second reference in the present context of doubt of the practices of social interventions. Three characteristics are succinctly approached : the assertion of the action as lever of change, the taking of experiential knowledges of people or group affected by the intervention into account, the decenteration of the only individual aspect to take advantage of the contextual characters.

KEYWORDS: France, empowerment, "développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités".

1. DE L'EMPOWERMENT A L'APPROCHE CENTREE SUR LE DEVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PERSONNES ET DES COLLECTIVITES

En étudiant la pertinence des différentes traductions actuellement en usage du terme *empowerment*, Le Bossé (2003a) a clarifié les relations entre la notion recouverte par ce terme et celle d'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA). Pour Le Bossé, si *empowerment* et DPA réfèrent à la même idée, le DPA est plus précis, il ne recouvre pas l'univers de sens de l'*empowerment*. Ainsi, des objectifs tels le renversement d'un pouvoir établi, l'acquisition d'un pouvoir politique, le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, dépassent celui du DPA. Le DPA constitue un objectif et non uniquement un moyen comme c'est le cas dans d'autres situations d'*empowerment* ; pour renverser l'ordre établi, par exemple. Le DPA constitue le cœur de l'*empowerment*. L'*empowerment* inclut donc le DPA mais ne s'y limite pas. À partir de cette analyse, nous évoquons, dans un premier temps, l'introduction, en France, de la référence à l'*empowerment*, puis dans un second temps, celle de la référence à l'approche centrée sur le DPA. Pour ce faire, nous prenons en compte les travaux écrits publiés dont nous avons eu connaissance.

1.1 L'INTRODUCTION DE LA REFERENCE A L'EMPOWERMENT

Si, au cours des années 80, il est quelque peu fait référence à l'*empowerment* à propos des interventions socio-éducatives, c'est surtout à la fin des années 90, à propos des interventions sociales territorialisées, que cette référence est citée voire détaillée. Pour chacun de ces deux registres, nous présentons les travaux repérés par ordre de parution.

S'agissant du premier registre, les interventions socio-éducatives, elles ne recouvrent qu'une part des interventions sociales. Nous empruntons à Durning (1995) la définition des interventions socio-éducatives qui se répartissent en trois types, en fonction de la position éducative assurée par les professionnels : ceux qui assurent une fonction éducative spécifique, clairement complémentaire de l'action éducative familiale (enseignant, personnel de crèche, etc.) ; ceux qui aident le groupe familial à assumer ses tâches éducatives, notamment lorsque celui-ci est en difficulté (action éducative en milieu ouvert, par exemple) ; ceux qui assument, souvent à titre temporaire, l'essentiel des activités familiales d'éducation (en internat ou famille d'accueil). Les professionnels assurant ces fonctions sont principalement des éducateurs spécialisés, des assistants de service social, des moniteurs éducateurs, des éducateurs de jeunes enfants.

Ce sont essentiellement des auteurs québécois, tels Bouchard, Boutin, Gendreau, Ninacs, les deux premiers associés à Durning, alors enseignant chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paris X, qui ont contribué, dans ce registre, à la diffusion de la référence à l'*empowerment*. Ainsi, dans un ouvrage dirigé par Durning (1988, p. 161), Bouchard, professeur

à l'université du Québec à Montréal, fait part de l'intérêt de la notion d'*empowerment*, traduite appropriation. Dans ce contexte, cette notion signifie que « l'individu est le plus apte à définir et à comprendre ses besoins, à actualiser ses ressources, à gérer son développement en partageant ses savoir-faire avec les autres et les ressources de support avec son entourage ». Bouchard la met en avant pour justifier, entre autres, le changement de positionnement que l'intervenant professionnel doit opérer : passer d'une position d'expert qui impose ses connaissances aux parents, qui doit régler leurs problèmes, à celle de collaborateur qui tient compte de leurs savoir-faire et de ceux des réseaux d'entraide.

En 1994, à propos de « méthodes pédagogiques » susceptibles de favoriser les processus de changement, Boutin, professeur de sciences de l'éducation à l'université du Québec de Montréal, et Durning évoquent l'*empowerment* comme une démarche basée sur « [...] la volonté [des intervenants] de permettre aux parents de prendre progressivement un pouvoir accru sur leur situation » (Boutin et Durning, 1994, p. 49). « *Empowerment* » est alors traduit par « autonomisation ». L'intervenant se préoccupe alors essentiellement des conditions de participation des parents : facilitation des échanges, modalités de travail en groupe, résolution méthodique de problèmes.

Gendreau (1995), psychoéducateur et professeur émérite de l'Université de Montréal, consacre un important chapitre pour tenter d'« [...] apprivoiser la complexité de l'action éducative spécialisée et de la collaboration éducateurs – parents », avec « l'approche de l'appropriation » (Gendreau, 1995, p. 13). Cet auteur précise qu'il considère que la traduction du terme « *empowerment* » par celui d'appropriation n'est qu'« un pis-aller » car ce dernier « [...] n'exprime pas toute la force du sens premier donné au concept d'*empowerment* par les intervenants des États-Unis » (Gendreau, 1995, p. 21). Gendreau organise l'appropriation à partir des cinq composantes suivantes : pouvoir, intérêt personnel, compromis, ego fort (confiance) et acceptation du conflit. Le pouvoir est alors considéré comme « [...] la capacité mentale, physique et morale d'agir » (Gendreau, 1995, p. 25). Dans ce même chapitre, sa collaboratrice Lemay (1995), alors psychoéducatrice, présente les compétences éducatives que les professionnels ont à développer pour mettre en œuvre une telle approche.

Ninacs (1995), alors doctorant à l'école de service social de l'Université Laval, définit le processus d'*empowerment* comme le développement des capacités de choisir, de décider en fonction du choix et d'agir en fonction de sa décision. L'auteur réalise une synthèse des travaux sur l'*empowerment* et énonce quatre composantes à privilégier pour favoriser ce processus : la participation (passage de l'assistance muette à la participation aux débats puis aux décisions), la compétence technique (acquisition progressive de connaissances pratiques pour passer à l'action), l'estime de soi (progression de l'autoreconnaissance de sa propre compétence à la reconnaissance par les autres de cette compétence), la conscience critique (produit d'une dynamique dialectique d'action et de réflexion). Ninacs précise que c'est l'interaction de ces quatre composantes qui caractérise l'*empowerment*. Il met en évidence, dans le cadre du « service social », l'intérêt de ce type d'approche par rapport à celles basées sur la bienfaisance et la charité.

Le rapport du Conseil Supérieur du Travail Social (1998), destiné au ministre des affaires sociales, consacré à « l'intervention sociale d'aide à la personne » cite l'*empowerment*. Ce « concept », traduit « appropriation du pouvoir », « [...] vise directement la reconnaissance et le développement du pouvoir (du client) pour réaliser avec lui une action de changement » (p. VIII). Les auteurs notent la « filiation » qu'entretient l'*empowerment* avec le concept de « conscientisation ». Ils soulignent que :

[...] l'*empowerment* vient s'inscrire en rupture avec des logiques de réponses institutionnelles où le problème de la personne finit par être la personne à problème ou *comme* problème, indépendamment des conditions dans lesquelles elle se trouve, et interroge le pouvoir d'expertise même du travailleur social qui met en œuvre ces réponses. (Conseil Supérieur du Travail Social, 1998, p. VIII).

Traitant de la crise des institutions, de l'émergence de « nouvelles figures de la domination et du contrôle », Dubet (2002) évoque « l'*empowerment* des « cas sociaux » » non comme une « utopie » mais une « expérience bien trop minoritaire » susceptible de « [...] permettre aux individus de construire la vie qu'ils trouvent bonne » (Dubet, 2002, pp. 16 et 400). Dans son mémoire universitaire de master 2 réalisé au Conservatoire National des Arts et Métiers, Étienne (2004) introduit l'*empowerment* pour traiter la question de la participation, au sein d'instances de consultation, des personnes accueillies en centre d'hébergement et de réinsertion sociale. Cette auteure précise qu'il n'existe pas de traduction possible en français et définit l'*empowerment* comme « [...] un processus dynamique qui permet l'acquisition d'un pouvoir, et qui allie travail sur soi et travail de promotion collective » (Étienne, 2004, p99).

Répondant à une commande du ministre chargé des affaires sociales, le Conseil Supérieur du Travail Social (2007) a rendu un rapport intitulé « Le travail social confronté aux nouveaux visages de la pauvreté et de l'exclusion ». Ce conseil envisage « la notion d'*empowerment* ou d'appropriation du pouvoir » comme « [...] cadre de référence pour penser le positionnement respectif professionnel / usager dans l'accompagnement social » (Conseil Supérieur du Travail Social, 2007, p. 103). L'*empowerment* est alors susceptible de contribuer au développement du « [...] pouvoir du citoyen dans une société globale de semblables » (p. 103). La recherche d'Étienne (2004), évoquée plus haut, est citée dans ce rapport.

Dans le « Nouveau dictionnaire critique d'action sociale », Barreyre et Bouquet (2006) retracent un historique de l'emploi du terme « *empowerment* » ainsi que les composantes de la notion ainsi dénommée proposées par différents auteurs. La traduction retenue est « appropriation du pouvoir » (Barreyre et Bouquet, 2006, p. 220). Les auteurs précisent que l'*empowerment* « [...] offre une alternative sociale à une vision trop médicale ou psychologique de la personne » et est susceptible de « [...] revitaliser le sens du travail social, à la condition qu'il s'appuie sur les formes d'existence et de mobilisation des personnes en difficultés et combine les interventions individuelles et collectives à visée citoyenne et politique » (Barreyre et Bouquet, 2006, p221).

À propos d'un registre particulier, celui des personnes âgées, l'intitulé d'une journée régionale de gérontologie, organisée en 1997 par la Société Rhône-Alpes de gérontologie, est « Décider, faire, dire : l'*empowerment* des seniors et des vieux ». Delhay (1997) définit l'*empowerment*

des aînés comme « [...] la possibilité pour une personne âgée de rester actrice de sa vie jusqu'au bout » (p. 3). Celle-ci peut ainsi influencer ce qui constitue son domaine de vie. L'empowerment n'est alors pas restreint à un champ particulier mais concerne tous les aspects de l'expérience humaine : physique, mental, spirituel, culturel, social, économique, politique, etc. Il autorise la personne âgée à se présenter comme contribuant à la cohésion sociale et non comme une assistée.

S'agissant du second registre, les interventions sociales territorialisées occupent une place de plus en plus importante au sein des interventions sociales. Ainsi, comme de nombreux auteurs, Godet (2008) souligne que l'action sociale et éducative centrée sur l'aide individuelle ou le soin ne peut dorénavant constituer le seul archétype des pratiques sociales. Il s'agit de tirer partie des pratiques innovantes basées, entre autres, sur l'action collective, l'économie solidaire, le travail par projets. En effet, celles-ci, qui émergent depuis les années 80, ont fait preuve de leur valeur. A la logique d'intercession, la politique de la ville entend substituer une logique d'interaction (Estèbe, 1998). De nouveaux métiers, les « métiers de la ville » ou « métiers de l'intermédiation » (Louargant, 2005) accompagnent cette évolution : chef de projet, gestionnaire urbain, médiateur, correspondant de nuit, etc. Plusieurs auteurs français se sont inspirés des expériences référées à l'*empowerment* menées Outre Atlantique pour étudier la pertinence éventuelle de cette référence dans le contexte français.

Dans l'article « South Bronx : un contrepoint américain » de la revue « Esprit » intitulée « À quoi sert le travail social ? », Doumenc et Groc (1998) interrogent les manques du travail social entravant un fonctionnement satisfaisant et ne permettant pas des résultats à la hauteur des moyens engagés. Pour ce faire, ils adossent leur réflexion à une analyse réalisée aux États-Unis. Celle-ci met en évidence, entre autres, l'incapacité des intervenants à « [...] reconnaître et utiliser l'expertise des habitants » : position se révélant être contre-productive car ne prenant pas en compte des informations de première main essentielles à la compréhension des problèmes sociaux. Aux États-Unis, s'appuyant sur l'intérêt de la prise en compte des connaissances expérientielles, des associations de quartier (*community development corporations* ou CDC) développent une stratégie visant à former et organiser les habitants. La « mise en actes du pouvoir communautaire » ainsi développée est dénommée *empowerment*. Les travaux d'Alinsky (1976) sont exposés pour présenter la démarche des CDC.

En 2003, à propos de la politique de la ville, Donzelot, Mével et Wyvekens (2003) détaillent l'émergence du terme *empowerment* au début des années 60 aux États-Unis. Ils exposent la manière dont la notion d'*empowerment* est utilisée pour étalonner le niveau de participation des habitants aux processus de décision les concernant. Ils mettent également en évidence les deux niveaux, collectif et individuel, constitutifs de la notion. Selon les auteurs, « [...] au sens collectif du terme, l'*empowerment* consiste donc essentiellement en l'art du lobbying » (Donzelot, Mével et Wyvekens, 2003, p. 188). Il s'agit, en effet, de travailler avec les habitants « [...] pour les *mettre en capacité* d'aller défendre eux-mêmes les intérêts de la communauté » (p.188). Le développement communautaire constitue un appui pour la réussite individuelle, y compris en facilitant la sortie de la communauté. Les auteurs concluent leur exposé en énonçant que « [...] la notion d'*empowerment* signifie, d'abord, prendre du pouvoir sur soi, donc sortir de la dépendance envers l'aide » (Donzelot, Mével et Wyvekens, p.193).

En 2006, un numéro de la revue « Géographie, économie, société » est consacré à l'*empowerment*. Pour les auteurs, sous la direction de Jouve (2006), il ne s'agit pas de :

[...] conduire une évaluation de l'efficacité économique de l'*empowerment*, en tant que registre d'action alternatif à l'État et au marché, mais plutôt d'en adopter une lecture socio-politique mettant l'accent sur les conditions d'émergence de démarches se revendiquant de l'*empowerment* et sur les impacts de ces dynamiques quant à l'évolution de l'ordre politique. (Jouve, 2006, p. 6)

Les recherches présentées mettent en avant que,

[...] comme la démocratie, l'*empowerment* relève plus d'un idéal – indispensable pour enclencher un processus de changement social et politique – que d'une réalité stabilisée faisant consensus. Il se heurte à l'épreuve des faits et principalement à la répartition asymétrique des ressources, des formes de légitimité. (Jouve, id., p. 6)

Dane (2007), qui se présente comme « franco-américaine et professionnelle du social ayant exercé aux États-Unis et en France », a étudié l'intérêt de la notion d'*empowerment* dans les processus d'action publique au niveau local. Pour elle, cet intérêt réside dans sa capacité d'interpeller les rôles respectifs des pouvoirs publics et de la société civile. Ainsi, *empowerment* et développement social prônant tous deux la participation active des habitants, favorisent l'efficacité de l'action publique.

L'ouvrage intitulé « Se former au développement social local » (Gourvil et Kaiser, 2008) traite du nécessaire renouvellement des pratiques sociales. « Le travail social n'est qu'une partie du développement social local [...]. Et le développement social local n'est qu'un des constituants du travail social » précise Kaiser (2008, p. 33). Selon Godet (2008, « [...] le concept de développement social local (DSL), [...], a fédéré une problématique transversale permettant d'aborder ces pratiques sociales nouvelles » (p.XVI). Pour Gourvil (2008a), « [...] la prise de conscience de la psychologisation et de l'individualisation de la souffrance permet de cibler les pratiques et les expériences qui tentent d'inventer un nouveau lien social et les capacités nécessaires pour jouer le jeu de la coopération et du conflit. C'est le thème nord-américain de l'*empowerment* » (p.7). Gourvil (2008b) précise que

[...] sur le thème de l'*empowerment* l'un des ouvrages québécois de référence est celui rédigé sous la direction de Francine Dufort (2002) ; y est décrite [...] la mobilisation des usagers et des habitants dans une perspective de développement personnel et de démocratie participative (Gourvil, 2008b, p.128).

Cette présentation, non exhaustive, de la référence à l'*empowerment* donne une idée du spectre de son utilisation et des nombreuses interprétations auxquelles elle donne lieu. Ainsi, nous pouvons constater que tous les travaux concernant les interventions socio-éducatives ne privilégient pas les mêmes composantes pour présenter l'*empowerment*. À propos du repositionnement professionnel des intervenants socio-éducatifs, par exemple, certains auteurs insistent sur la nécessaire prise en compte des connaissances expérientielles des personnes, composante non retenue par d'autres. S'agissant de la dimension collective, elle n'est pas traitée

par tous. Ces divergences et imprécisions reflètent le caractère émergent de la notion d'*empowerment* dans ce registre. Mais les travaux relevant du second registre, les interventions sociales territorialisées, sont organisés à partir d'une même idée de *l'empowerment*.

Si, c'est dès la fin des années 80 que la référence à l'empowerment est repérée en France, ce n'est qu'au début des années 2000 que Le Bossé a commencé à diffuser ses travaux concernant l'approche centrée sur le DPA.

1.2 L'INTRODUCTION DE LA REFERENCE A L'APPROCHE CENTREE SUR LE DPA

En ce qui concerne l'approche centrée sur le DPA, c'est essentiellement à travers ses interventions lors de colloques ou de formations que, depuis 2002, Le Bossé l'a fait connaître en France. Le modèle d'analyse des pratiques organisé à partir de quatre axes (adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte », négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec la personne ou le groupe concerné, prise en compte des contextes d'application, introduction d'une démarche d'action conscientisante), en particulier, a été enseigné, lors de formations-actions. La méthodologie de référence était celle de l'apprentissage expérientiel (Bourassa, Serre, Ross, 1999). Ses interventions étaient accompagnées d'articles (2003b, 2005) publiés dans des revues éditées en France. Auparavant, nous avons personnellement étudié les processus de prise de décision concernant des adolescents accueillis en internat, en introduisant la notion de pouvoir d'agir (Vallerie, 2002) alors travaillée par Dufort et Le Bossé (2002). Mais, notre appréhension du pouvoir d'agir ne prenait, alors, pas en compte la dimension « favoriser l'accès aux ressources ». Puis nous avons publié quelques textes sur le DPA (Vallerie, 2005, 2006 et Vallerie, Le Bossé, 2003, 2006).

S'agissant de l'évolution du fonctionnement de l'aide sociale à l'enfance (ASE), le rapport de l'observatoire national de l'enfance en danger (ONED) de décembre 2006 précise, qu'au-delà la volonté de réaffirmer le droit des usagers, il est question de la notion de subsidiarité de l'action publique par rapport au « pouvoir d'agir » des personnes. Dans ce contexte, il est explicitement fait référence à l'approche formalisée par Le Bossé. Dans l'ouvrage dirigé par Gourvil et Kaiser (2008), cité précédemment à propos de *l'empowerment*, il est fait référence, à plusieurs reprises, aux travaux de Le Bossé. Un chapitre rédigé par Jouffray et Bousquet (2008) relate la formation-action menée dans un institut régional de travail social par Le Bossé.

Ainsi, aujourd'hui, l'approche centrée sur le DPA retient l'attention d'intervenants de plus en plus nombreux, conscients des limites des seules références qu'ils ont privilégiées jusqu'à présent et de l'intérêt de la prise en compte d'une telle approche élaborée à partir de pratiques ayant donné la preuve de leur efficacité.

2. L'INTERET DE LA REFERENCE A L'APPROCHE CENTREE SUR LE DPA DANS LA CONDUITE DES INTERVENTIONS SOCIO-EDUCATIVES

La référence au DPA nous semble tout à fait pertinente, en France, pour enrichir les pratiques d'interventions socio-éducatives à propos, entre autres, des trois caractères suivants : l'affirmation de l'action comme levier de changement, la prise en compte des connaissances expérientielles de la personne ou collectivité concernée par l'intervention, la décentration de la seule dimension individuelle au profit de la prise en compte des caractères contextuels. C'est en référence à la récente législation et aux évolutions sociétales que nous privilégions ces trois caractères.

2.1 L'AFFIRMATION DE L'ACTION COMME LEVIER DU CHANGEMENT

Comme l'indique le rapport de l'ONED (2007), « [...] durant de longues années, l'intervention était ancrée sur un modèle clinique, par une analyse psychosociale linéaire de la situation familiale, en termes de cause à effet » (p.74). De plus, la situation était appréhendée à partir du seul discours parental. La récente législation française confirme l'intérêt des modalités d'interventions reposant sur une pratique de « faire avec, être avec » (ONED, 2007). Il s'agit alors d'observer les pratiques familiales et d'aider à améliorer ces pratiques. De telles modalités prennent en compte les critiques formulées à l'encontre des actions des intervenants répondant à une demande d'aide concrète et matérielle par une offre de soutien abstrait et psychologique. Les méfaits de telles façons de faire sont aujourd'hui bien connus. En effet, elles peuvent être interprétées comme une violence symbolique et cause de l'intériorisation d'une image négative (De Gaulejac, 1996) et, de plus, ne contribuent en rien à la résolution du problème. La référence à l'approche centrée sur le DPA peut contribuer à remédier à de tels méfaits et mettre en évidence l'intérêt de l'action comme moyen de valorisation des acteurs, de diminution du sentiment d'impuissance. En effet, être en mesure de s'attribuer le mérite de la réussite d'une action, aussi mineure puisse-t-elle paraître, permet de développer, non seulement, sa confiance en soi mais également des compétences techniques et sociales ainsi qu'une reconnaissance sociale. Une posture professionnelle visant à favoriser le « faire avec » la personne ou la collectivité en situation de difficulté repose sur la négociation de la cible et des modalités de changement avec celle-ci. Ce que l'approche centrée sur le DPA propose.

2.1 LA PRISE EN COMPTE DES CONNAISSANCES EXPERIENTIELLES

À ce jour, un important pourcentage des mesures de protection de l'enfance est judiciaire (77% au 31 décembre 2005, selon le rapport de l'ONED de décembre 2007), un pourcentage bien inférieur, contractualisé. Plusieurs rapports (Cathala-Naves, 2000 ; Roméo, 2001) consacrés aux

pratiques d'interventions socio-éducatives soulignent la difficulté des professionnels à négocier le contenu de l'intervention avec la personne ou la collectivité qu'elle concerne. En effet, la plupart du temps, les professionnels se réfèrent au modèle médical dans lequel « on sait ce qui est bon pour l'autre » et dans lequel on nie tout intérêt aux propositions de cette personne ou collectivité. Un tel positionnement crée une forte dissymétrie entre interlocuteurs, entrave la négociation et ne contribue pas à l'élaboration de solutions contextualisées. L'approche centrée sur le DPA incite à la reconnaissance, par les professionnels, de la valeur des connaissances issues de l'expérience et les aide à se repositionner. Une telle dynamique est conforme à la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui fait des droits des usagers une préoccupation centrale dans la conduite de toute intervention ; à travers, par exemple, la participation incontournable de l'utilisateur à l'élaboration du contrat de séjour ou du « document individuel de prise en charge ». Une telle dynamique va également dans le sens de la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance et incitant les intervenants à engager une vraie collaboration avec les familles. Ainsi, le rapport de l'ONED (2007) cité précédemment souligne l'intérêt « [...] d'amener la famille à construire ses propres réponses, ou co-construire avec d'autres parents des solutions face aux difficultés rencontrées dans l'éducation de l'enfant au quotidien » (p.74).

2.3 LA DECENTRATION DE LA SEULE DIMENSION INDIVIDUELLE

Sous couvert de qualité de service et de respect du droit des usagers, les intervenants sociaux tendent à organiser leurs pratiques selon des modes individualisants (Aballéa, 2006 ; Gourvil, 2008), provoquant des effets délétères sur les personnes concernées par les interventions ; et ce, au détriment des actions sur les contextes ou les institutions. Alors que l'on sait aujourd'hui, par exemple, que toute intervention socio-éducative ne prenant pas en compte les proches et le réseau social de l'enfant ou l'adolescent concerné par la mesure ne peut être efficace. Comme le met pleinement en évidence l'approche centrée sur le DPA, ne pas prendre en compte les éléments contextuels dans l'élaboration et la mise en œuvre du changement, c'est faire reposer sur la seule personne ou collectivité concernée par la situation la responsabilité des obstacles rendant la situation délétère. C'est aggraver cette situation. Le même rapport de l'ONED (2007, p. 79) précise que

[...] les prises en charge plus collectives font émerger des possibilités, des ouvertures, des échanges entre parents sur des éléments concrets de la vie quotidienne. Des réajustements de comportements se font entre eux, de manière naturelle ce qui évite, dans certaines situations, un vécu persécutif, une stigmatisation, des culpabilités. [Le collectif] permet de rompre l'isolement et peut se prolonger par des interactions entre les familles à l'extérieur. (p.79)

L'approche centrée sur le DPA est susceptible de favoriser l'élaboration et la mise en œuvre de conditions permettant de telles organisations collectives (groupe d'entraide ou de soutien, par exemple) ainsi que d'interventions tenant compte des contextes dans lesquels les personnes ou les collectivités pensent important de provoquer des changements.

Si notre propos porte sur l'intérêt de la référence de l'approche centrée sur le DPA dans les situations de difficultés sociales, cette référence est tout à fait pertinente concernant les situations de handicap. En effet, si nous ne réduisons pas le handicap à la déficience et considérons qu'il « résulte de l'interaction entre la déficience, l'incapacité qui en découle et l'environnement physique, social et culturel » (Stiker, 2007, p. 59), l'approche centrée sur le DPA permet de prendre en compte la situation handicapante dans toutes ces dimensions et évite la centration sur la seule déficience de la personne. Elle incite ainsi à traiter les facteurs environnementaux et contribue donc au respect de la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Cette succincte présentation vise à donner une idée de l'émergence, en France, de la référence à l'approche centrée sur le DPA ainsi que de ses potentialités pour contribuer à la nécessaire évolution des pratiques d'interventions sociales. Cette évolution est balisée, par exemple, par l'actuel remaniement de la formation des intervenants socio-éducatifs. Ainsi, la formation d'assistant de service social et celle d'éducateur spécialisé ont récemment été réformées : en juin 2004, pour la première, en juin 2007, pour la seconde. La référence à l'approche centrée sur le DPA nous semble tout à fait pertinente pour accompagner ces réformes. Les assistants de service social doivent être formés aussi bien à l'intervention sociale d'aide à la personne qu'à l'intervention sociale d'intérêt collectif. Ils ont à croiser ces deux types d'intervention de façon à ne plus isoler le sujet de son environnement. Ils ont à développer leurs compétences à initier, promouvoir, piloter des actions collectives et de groupes, à mobiliser les ressources environnementales, à élaborer des plans d'intervention conclus avec la participation des intéressés. Les éducateurs spécialisés sont censés posséder les compétences nécessaires pour accompagner, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes ou des groupes en difficulté. Comme le précise l'annexe 1 de l'arrêté du 20 juin 2007, ils sont chargés d'aider, entre autres, « à la mise en œuvre de pratiques d'actions collectives en direction des groupes et des territoires » (p. 3).

En novembre 2008, les journées nationales d'étude de l'association nationale des assistants de service social (ANAS) avaient pour intitulé : « Développer notre pouvoir d'agir individuel, professionnel, institutionnel : de nouveaux repères théoriques et pratiques ». Le Bossé a introduit ces journées en présentant l'approche centrée sur le DPA. Le programme de cette manifestation, le grand nombre de participants (plus de 600), et l'attention portée par ces participants attestent de l'intérêt croissant des praticiens français pour cette approche.

REFERENCES

- Aballéa, F. (2006). Les formations du travail social au risque de la psychologie. Dans Bresson, M. (Dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale : Mythes et réalités* (pp. 169-175). Paris : L'Harmattan.
- Alinski, S. (1976). *Manuel de l'animateur social*. Paris : Editions du Seuil.
- Arrêté II du 20 juin relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. (2007). [http : // www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)
- Barreyre, J. Y., Bouquet, B. (2006). *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard.
- Bouchard, J. M. (1988). De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : Une relation qui se construit. Dans Durning, P. (Dir.), *Education familiale. Un panorama des recherches internationales* (pp.157-184). Vigneux : Matrice.
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat.
- Cathala, B., Naves, P. (2000). *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection*. Igas/Igsj. Disponible sur <http://www.justice.gouv.fr/publicat/igsj060a.htm>
- Conseil Supérieur du Travail Social. (1998). *L'intervention sociale d'aide à la personne*. Rennes : Editions de l'Ecole Nationale de la Santé Publique.
- Conseil Supérieur du Travail Social. (2007). *Le travail social confronté aux nouveaux visages de la pauvreté et de l'exclusion*. Rennes : Editions de l'Ecole Nationale de la Santé Publique.
- Dane, C. (2007). L'empowerment, un concept pour la France ?, *Vie sociale*, 2, 59-72.
- Delhay, J. P. (1997, Octobre). *Introduction : approche du concept, premières définitions*. Communication présentée à la 58^{ème} journée régionale de gérontologie non publiée, Saint-Étienne, France.
- Donzelot, J., Mevel, C., Wyvekens, A. (2003). *Faire société. La politique de la ville aux Etats-Unis et en France*. Paris : Editions du Seuil.
- Doumenc, I., Groc, I. (1998). South Bronx : Un contrepoint américain, *Esprit*, mars-avril, 222-238.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.

- Dufort, F., Le Bossé, Y. (2002). La psychologie communautaire et le changement social. Dans Dufort, F et Guay. J. (Dir.), *Agir au cœur des communautés* (chapitre 1, pp. 7-31). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- De Gaulejac, V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Estèbe, P. (2008). Les métiers de la ville, *Esprit*, mars-avril, 48-59.
- Etienne, C. (2004). *Les travailleurs sociaux et le conseil de vie social en CHRIS : Vers des approches collectives favorisant l'« empowerment » des usagers*. Document de synthèse pour le diplôme d'études approfondies non publié, Conservatoire National des Arts et Métiers, Chaire « Travail social, action sociale et société », Paris.
- Gendreau, G. (1995). *Partager ses compétences. Des pistes à explorer*. Montréal : Sciences et culture.
- Godet, J. M. (2008). Quelle formation pour le développement social local ? Dans Gourvil, J. M., Kaiser, M. (Dir.), *Se former au développement social local* (préambule, pp. XV-XVIII). Paris : Dunod.
- Gourvil, J. M., Kaiser, M. (Dir.). (2008). *Se former au développement social local*. Paris : Dunod.
- Gourvil, J. M. (2008a). Sortir du traitement de la souffrance de la « modernité ». Dans Gourvil, J. M., Kaiser, M. (Dir.), *Se former au développement social local* (chapitre 1, pp. 3-22). Paris : Dunod.
- Gourvil, J. M. (2008b). Le développement social local, questions de méthodes. Dans Gourvil, J. M., Kaiser, M. (Dir.), *Se former au développement social local* (chapitre 11, pp. 125-144). Paris : Dunod.
- Jouffray, C., Bousquet, C. (2008). La formation aux pratiques citoyennes. Dans Gourvil, J. M., Kaiser, M. (Dir.), *Se former au développement social local* (chapitre 23, pp. 283-294). Paris : Dunod.
- Jouve, B. (2006). Editorial. L'empowerment : Entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement, *Géographie, économie, société*, 1 (8), 5-15.
- Kaiser, M. (2008). Vers la territorialisation des politiques sociales. Dans Gourvil, J. M., Kaiser, M. (Dir.), *Se former au développement social local* (chapitre 2, pp. 23-37). Paris : Dunod.
- Le Bossé, Y. (2003a). « De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol 16 (2), 30-51.

Le Bossé, Y. (2003b). La surdétermination des compétences parentales dans les mandats de protection de la jeunesse : Un exemple d'aliénation ordinaire, *Sauvegarde de l'enfance*, 58 (1-2), 49-56.

Le Bossé, Y., Vallerie, B. (2005). La formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (empowerment) : Quelques applications, *Les politiques sociales*, 3-4, 10-21.

Louargant, S. (2005, décembre). *Entre utopies et citoyenneté : le développement social urbain comme acteur de l'intermédiation*. Communication présentée à l'action sociale et les villes : mutations des métiers, Grenoble.

Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : Approches et enjeux, *Service social*, 44 (1), 69-93.

Observatoire National de l'Enfance en Danger. (2006). *Deuxième rapport annuel au Parlement et au Gouvernement de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger*. Décembre. Disponible sur <http://www.oned.gouv.fr>

Observatoire National de l'Enfance en Danger. (2007). *Troisième rapport annuel au Parlement et au Gouvernement de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger*. Décembre. Disponible sur : <http://www.oned.gouv.fr>

Roméo, C. (2001) *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. Rapport remis à Madame Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'enfance et aux personnes handicapées. Disponible sur http://enfance.loiret.com/cgloiret/pdf/2001_rapport_ROMEO_relations_parents_enfants_professionnels_protection_enfance_pdf

Stiker, H. J. (2007). Des définitions du handicap. Etude critique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, avril, 55-64.

Vallerie, B. (2002). *La prise d'une décision comme moment éducatif. Adolescents en situation de difficulté, suppléance familiale en accueil résidentiel et pouvoir d'agir*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Vallerie, B., Le Bossé, Y. (2003). Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : Etude appliquée à une situation de suppléance familiale, *Sauvegarde de l'enfance*, 58 (4-5), 144-155.

Vallerie, B. (2005). L'empowerment, outil de libération... ou d'aliénation, *Direction(s)*, 24 (nov), 47-48.

Vallerie, B. (2006). Suppléance familiale et développement du pouvoir d'agir des personnes : Premiers repères. Dans Pourtois, J. P. et Desmet, H. (Dir.), *La bientraitance en situation difficile. Comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables* (pp. 233-242). Paris : L'Harmattan.

Vallerie, B., Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : De son expérimentation à son enseignement, *Les Sciences de l'Education-Pour l'Ere Nouvelle*, 39 (3), 87-100.

PRESENTATION DE L'AUTEUR

Bernard Vallerie est maître de conférences à l'Université Pierre Mendès-France, IUT 2 département « carrières sociales » à Grenoble. Il est membre du CREF, équipe « Education familiale et interventions sociales auprès des familles » de l'Université Paris Ouest-Nanterre La défense, (EA 1589). Bernard.vallerie@iut2.upmf-grenoble.fr