

# BIEN-ÊTRE, DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PERSONNES ET DES COLLECTIVITÉS ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

## WELL-BEING, EMPOWERMENT AND LIFELONG LEARNING

Manon Chamberland, Bruno Bourassa et Yann Le Bossé

Volume 38, numéro 2, 2017

LE BONHEUR 3.0 (2<sup>e</sup> partie)  
HAPPINESS 3.0 (2<sup>nd</sup> part)

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1040771ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1040771ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue québécoise de psychologie

ISSN

2560-6530 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chamberland, M., Bourassa, B. & Le Bossé, Y. (2017). BIEN-ÊTRE, DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PERSONNES ET DES COLLECTIVITÉS ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 65–79. <https://doi.org/10.7202/1040771ar>

Résumé de l'article

Ce texte propose une réflexion sur la notion du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (empowerment) et sa pertinence pour soutenir concrètement le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un premier temps, une brève problématique permet d'identifier trois défis pour les praticiens de la relation désireux de soutenir le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un deuxième temps, quelques précisions conceptuelles conduisent à cerner en quoi le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités constitue une alternative toujours d'actualité pour soutenir le bien-être défini en référant aux plans personnel, relationnel et communautaire. Dans un troisième temps, la recherche collaborative est présentée comme une piste prometteuse pour dégager des avenues d'actions dans la poursuite de cette finalité.

**BIEN-ÊTRE, DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES  
PERSONNES ET DES COLLECTIVITÉS ET APPRENTISSAGE TOUT  
AU LONG DE LA VIE**

**WELL-BEING, EMPOWERMENT AND LIFELONG LEARNING**

**Manon Chamberland<sup>1</sup>**  
*Université Laval*

**Bruno Bourassa**  
*Université Laval*

**Yann Le Bossé**  
*Université Laval*

« Qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être? » (Nussbaum, 2012, p. 32) Cette question, à la base de l'approche des capacités proposée par Amartya Sen, incite à s'attarder à ce qui soutient le développement de la qualité de vie et du bien-être des populations au sein des pays (Nussbaum et Sen, 1993; Sen, 2009). Selon Nussbaum (2012), une tâche pressante pour les gouvernements consiste à tenir compte du fait que les citoyens de leur pays aspirent à des vies sensées. Or, pour soutenir la réalisation de ces aspirations, cela nécessite de mettre en place des conditions sociales, économiques et politiques qui y sont favorables, ce qui interpelle les praticiens de la relation (psychologues, conseillers d'orientation, travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants...) (Doucet et Viviers, 2016). Cette contribution au numéro spécial sur le bonheur tente d'envisager le bien-être d'après la perspective du « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » (Le Bossé, 2003; 2012). Cette expression traduit, mais aussi précise conceptuellement le terme en anglais « empowerment » (Rappaport, 1987; TEngland, 2008). Ce phénomène d'intérêt, historiquement bien présent en travail social et en psychologie communautaire, s'avère une piste pertinente pour soutenir le bien-être et les aspirations des personnes et des collectivités en raison des retombées qui y sont associées (Breton, 2012; Togni, 2016).

Le présent texte propose une réflexion sur cette pertinence et porte plus précisément sur les défis posés aux praticiens qui s'interrogent à propos de la finalité de leurs actions dans la visée de sociétés plus justes (Arthur et Collins, 2014). Dans un premier temps, une brève problématique permet d'identifier trois défis pour les praticiens de la relation désireux de soutenir le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie (Alheit et Dausien, 2005). Dans un deuxième temps, quelques précisions conceptuelles conduisent à cerner en quoi le développement du pouvoir

---

1. Adresse de correspondance : Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation - Université Laval, 2320 rue des Bibliothèques, bureau 666, Québec (QC) G1V 0A6. Téléphone : 418-656-2131, poste 7766. Courriel : [manon.chamberland@fse.ulaval.ca](mailto:manon.chamberland@fse.ulaval.ca)

d'agir des personnes et des collectivités constitue une alternative toujours d'actualité pour soutenir le bien-être défini en référant aux plans personnel, relationnel et communautaire (Nelson et Prilleltensky, 2010). Dans un troisième temps, la recherche collaborative est présentée comme une piste prometteuse pour dégager des avenues d'actions dans la poursuite de cette finalité.

### DES DÉFIS POSÉS AUX PRATICIENS DE LA RELATION

Pour Noddings (2013), si le 19<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> siècle furent marqués par la valorisation de l'autonomie en Amérique du Nord, les enjeux du 21<sup>e</sup> siècle incitent plutôt à reconnaître l'importance des liens d'interdépendance entre les individus. Ainsi, « [...] nous devons nous demander ce que les écoles devraient faire pour relever les défis démocratiques et globaux : comment nous pouvons renouveler notre engagement envers des préoccupations rattachées à l'intégrité et au bien-être des autres » (Noddings, 2013, p. 11) (notre traduction). Cette tâche interpelle les praticiens de la relation et pose différents défis, notamment en ce qui concerne l'éducation et la vie au travail.

#### Mutations du travail

Sources d'apprentissages et d'accomplissements, lieux de construction des identités, les idéaux démocratiques poursuivis par l'éducation et la vie au travail ainsi que les conditions dans lesquelles ils se déroulent sont cependant mis à rude épreuve (Blustein, 2013). En effet, au cours des dernières décennies, la mondialisation, la prégnance des thèses associées au néolibéralisme, les développements technologiques et la plus grande compétitivité entre les entreprises ont contribué à l'avènement de plusieurs mutations sur le marché du travail (Castel, 2009). D'une majorité d'emplois typiques, c'est-à-dire aux horaires réguliers, à temps plein et avec une possibilité de permanence, une majorité d'emplois semblent désormais incertains, atypiques et précaires, c'est-à-dire aux horaires irréguliers et à temps partiel (Fournier, Poirel et Lachance, 2016), ce qui se répercute sur les conditions de vie (Fillion, 2015). D'une certaine prévisibilité des parcours professionnels, il est dorénavant plus fréquent de faire face à une imprévisibilité des événements qui exercent une influence dans les trajectoires socioprofessionnelles des individus (Savickas *et al.*, 2010). D'un développement linéaire des cheminements de carrière, les bifurcations se font plus nombreuses (Niles et Harris-Bowlsbey, 2017) tout comme les périodes de transitions (Guichard, 2015). Par rapport à ces changements, les individus peuvent en venir à ressentir une plus grande pression pour développer une mobilité professionnelle en plus d'alimenter une forme d'incertitude relativement à l'avenir. Ces mutations et leurs effets, amplement documentés dans les dernières décennies, notamment en sciences de l'orientation, en psychologie et en sociologie du travail

(Blustein, 2013; Field, 2010; Fournier, Poirel et Lachance, 2016), peuvent être illustrés par la citation suivante : « Ce présent change l'idée du futur » (Nota et Rossier, 2015, p. 3) (notre traduction). Ce climat d'incertitude pose plusieurs défis pour les praticiens de la relation qui souhaitent soutenir le bien-être des personnes et des collectivités qu'ils accompagnent.

#### Des défis pour les praticiens de la relation

Au cours des dernières décennies, au sein de plusieurs pays industrialisés, la prégnance des thèses associées au néolibéralisme, le développement de sociétés du savoir, les crises financières et les mutations survenues sur le marché du travail ont donné lieu à la remise en question de l'État-providence (Castel, 2009; Paugam, 2004) et la mise en place de modèles sociaux qui reposent sur une logique de la contrepartie (Hamzaoui, Léonard et Lebrun, 2010; Namian et Binet, 2016). Cela peut avoir pour effet d'entraîner une plus grande responsabilisation remise aux individus, perçus comme étant les principaux maîtres d'œuvre de leur parcours (Astier, 2009; Bernier, 2011), et se résumer en une injonction d'autonomie qui entre en contradiction avec une « autonomie qui rime avec épanouissement » (Bellot et Goyette, 2011, p. 314). Selon Bellot et Goyette (2011), cette dernière est rattachée à un processus de reconnaissance sociale :

[...] qui permet à l'individu de s'éprouver tout en se liant à l'autre pour donner un sens à sa construction identitaire. Dans cette élaboration, où tous cheminent et bâtissent ensemble, devenir autonome peut se fonder dans un rapport où chacun s'implique, où la citoyenneté a un sens parce que chacun construit son monde et participe à la construction du monde de l'autre (p. 315).

Ces constats conduisent à identifier un premier défi pour les praticiens de la relation désireux de soutenir le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie : contribuer à la création de liens d'interdépendance et de lieux de participation significatifs propices aux apprentissages (Bélanger, 2015). Le soutien social et l'intégration dans des réseaux significatifs permettent de développer des liens d'entraide et de réciprocité qui contribuent au bien-être (Maidment et Macfarlane, 2011). Les praticiens de la relation sont donc invités à valoriser ces ressources que sont ces liens qui se développent entre les personnes et à remettre en question un discours où la valeur repose surtout sur des termes marchands (Maidment et Macfarlane, 2011). Ces derniers sont amenés à prendre une distance avec ce discours, combiné à la prégnance des thèses associées au néolibéralisme qui entraînent une plus grande responsabilisation dévolue aux individus pour améliorer leur sort et faire face à l'incertitude. Cela soulève alors un deuxième défi, celui d'entretenir une conscience critique (Brookfield, 2012).

Lorsque les gens pensent de manière critique, ils remettent en question les hypothèses fondamentales sur la façon dont les problèmes sont définis. Ils posent les grandes questions de la vie : qu'est-ce qui constitue l'apprentissage? Comment organisons-nous les sociétés et les communautés pour encourager la compassion ou l'équité? (Brookfield, 2012, p. 9)

Ces deux premiers défis incitent les praticiens de la relation à réfléchir à la finalité de leurs actions auxquelles il est possible de rattacher un troisième défi : accroître les possibilités de choix afin de soutenir le bien-être. Ce défi est approfondi, entre autres, par les travaux d'Amartya Sen et de Martha Nussbaum à propos de l'approche des capacités (Nussbaum et Sen, 1993; Sen, 2009), c'est-à-dire ce qui permet de répondre à la question « Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être? » (Nussbaum, 2012, p. 39). Cette approche invite à s'interroger sur les conditions présentes ou absentes pour soutenir les opportunités de choix des personnes. « Il ne s'agit donc pas simplement des capacités dont une personne est dotée, mais des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social, économique » (Nussbaum, 2012, p. 39). Nussbaum<sup>2</sup> (2012) identifie une liste de dix capacités centrales permettant de vivre une vie humainement digne.

En outre, dans un large ensemble de domaines, insister sur la dignité dictera des choix politiques qui protègent ou soutiennent l'autonomie, plutôt que des choix qui infantilisent les gens et les traitent comme des récipiendaires passifs de bénéfices (Nussbaum, 2012, p. 52).

Or, même si ces trois défis peuvent mobiliser les praticiens de la relation, les réaliser peut sembler difficile (Arthur et Collins, 2014). Notamment en raison du fait qu'ils ont à agir dans des contextes de travail qui ne se révèlent pas toujours compatibles avec ces défis (Blustein, 2013; Gonin, Grenier et Lapierre, 2012; Grimard et Zwick Monney, 2016; Richard, 2013).

### Des transformations des conditions de travail des praticiens de la relation

Au cours des dernières décennies, les praticiens de la relation ont vu les conditions d'exercice de leur travail se dégrader (Ife, 2013; McLaughlin, 2010). Les changements démographiques et les mutations survenues sur le marché du travail ont conduit les états à réorganiser substantiellement

---

2. Développer plus amplement l'approche des capacités nous éloignerait du propos de cet article. Nussbaum (2012) énumère ce qu'elle appelle les dix « capacités centrales » : 1. La vie; 2. La santé du corps; 3. L'intégrité du corps; 4. Les sens, l'imagination et la pensée; 5. Les émotions (comme la capacité d'aimer); 6. La raison pratique; 7. L'affiliation (sans discrimination); 8. Le respect des autres espèces; 9. Le jeu; 10. Le contrôle sur son environnement (politique et matériel).

les modalités de soutien offertes en santé et services sociaux ainsi qu'en éducation (Namian et Binet, 2016; Castel, 2009). Nombreux sont les écrits qui ont documenté l'introduction de principes de gestion propres au secteur marchand de même que leurs effets pour les praticiens de la relation (Chauvière, 2010; de Gaulejac, 2014; Grenier, Bourque et St-Amour, 2016; Larivière, 2013; Richard, 2013). Dans la recherche d'un plus grand contrôle des coûts consacrés aux mesures d'accompagnement, l'adoption de principes managériaux propres au monde des affaires contribue à placer une plus grande pression sur les professionnels (Grenier *et al.*, 2016). Pris entre une augmentation des demandes et des dispositifs qui encadrent leur travail, ceux-ci se retrouvent devant l'injonction d'innover tout en se conformant à des standards de pratiques et de performance bien définis (Wittorski, 2015). Nombreux sont les auteurs qui évoquent cette standardisation (Gonin *et al.*, 2012; Grenier *et al.*, 2016; LeGoff, McAll et Montgomery, 2005; Leveridge, 2003; Namian et Binet, 2016), peu compatible avec la complexité des situations vécues par les personnes et les collectivités que les professionnels rencontrent. Très visible dans le secteur de l'aide à l'emploi, en éducation et en travail social (Gonin *et al.*, 2012; Le Goff *et al.*, 2005; Namian et Binet, 2016; Viviers et Dionne, 2016), cette standardisation des pratiques entre en contradiction avec le sens que les praticiens de la relation accordent à leur travail et peut entraîner au moins trois conséquences : l'instrumentalisation, une perte de sens et l'individualisation des problèmes sociaux.

Devant l'augmentation des mesures de contrôle et le peu d'influence qu'ils perçoivent avoir sur les conditions qui encadrent leur travail, les praticiens de la relation peuvent d'abord en venir à se sentir instrumentalisés, c'est-à-dire d'accomplir des tâches qui leur sont imposées (Namian et Binet, 2016; Viviers et Dionne, 2016). Il peut s'en suivre une perte de sens lorsque le travail s'éloigne de leurs aspirations (Fournier *et al.*, 2016; Wittorski, 2015). Ces deux premières conséquences peuvent avoir des répercussions sur l'identité professionnelle (Richard, 2013). Enfin, une troisième conséquence consiste en une individualisation des problèmes sociaux où leur définition ainsi que les pistes d'action pour les résoudre reposent uniquement sur des changements personnels (Castel, 2009; Namian et Binet, 2016). Ces critiques, et les conséquences qu'elles entraînent, ne sont pas nouvelles (Seidman et Rappaport, 1986). Alors que les deux premières conséquences évoquées ont bien été mises en évidence dans des recherches récentes portant sur les impacts des transformations des contextes de pratiques (Cohen-Scali, 2015; Gonin *et al.*, 2012; Grenier, Bourque et St-Amour, 2016; Larivière, 2013; Richard, 2013; Viviers et Dionne, 2016), la troisième conséquence rejoint un des aspects qui avait contribué à la création du champ disciplinaire de la psychologie communautaire (Le Bossé et Dufort, 2001; Saïas, 2009), soit celui de dépasser une lecture « individualisante » des problèmes et

prendre appui sur les ressources présentes au sein des communautés pour exercer des changements sur les inégalités et contribuer au développement des personnes et des collectivités. Dans la prochaine section, un bref rappel de contributions issues du champ disciplinaire de la psychologie communautaire permettra de mettre en relief en quoi le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Le Bossé, 2003) constitue une alternative pertinente pour accroître les possibilités de choix (Nussbaum, 2012) et le bien-être.

### BIEN-ÊTRE ET DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PERSONNES ET DES COLLECTIVITÉS

Souvent employé de manière interchangeable avec la notion de bonheur ou de mieux-être (Barker Caza et Wrzesniewski, 2013; David, Boniwell et Conley Ayers, 2013), l'intérêt pour le bien-être n'est pas nouveau dans les champs disciplinaires des relations à autrui. Dans le champ de la psychologie positive, tenter de comprendre l'expérience optimale ainsi que la manière dont les situations sont interprétées est au cœur des travaux de Csikszentmihalyi (2004). Ceux-ci ont tenté de rendre compte comment des personnes arrivent à être heureuses et à conserver un sentiment d'intégrité malgré des conditions difficiles (Seligman et Csikszentmihalyi, 2014). Alors que la psychologie avait traditionnellement été orientée vers un objectif curatif, les recherches en psychologie positive s'inscrivent davantage dans une perspective préventive en tentant d'élucider les vertus rattachées au bonheur (Seligman et Csikszentmihalyi, 2014).

En invitant à se prémunir d'une vision du bien-être qui serait exclusivement rattachée à l'individu, certains travaux en psychologie critique (Parker, 2015; Prilleltensky et Stead, 2013) soulignent l'importance pour les professionnels d'agir pour exercer un changement des conditions qui s'avèrent dommageables pour les personnes et les collectivités qu'ils accompagnent plutôt que de se conformer aux modèles induits par les thèses associées au néolibéralisme (Fischer, 2008; Prilleltensky et Stead, 2013). Cela rejoint en partie des travaux en psychologie communautaire où Nelson et Prilleltensky (2010) définissent le bien-être comme étant lié à la satisfaction des besoins personnels, organisationnels, relationnels et communautaires. Sur le plan individuel, le bien-être se manifeste par un plus grand sentiment de contrôle, la possibilité de faire des choix, l'estime de soi, un plus grand sentiment de compétence et d'indépendance ainsi que la connaissance de ses droits. Sur le plan relationnel, le bien-être est associé à un réseau de relations satisfaisantes et à la participation à la collectivité ou à la vie politique (Togni, 2016). Sur le plan communautaire, la personne est en mesure d'avoir accès aux différentes ressources que sont le logement, l'éducation, un revenu et un emploi (Nelson et

Prilleltensky, 2010). Le bien-être est donc envisagé comme résultant des transactions entre la personne et les environnements dans lesquels elle se situe (Nelson et Prilleltensky, 2010). Ainsi défini, le bien-être semble étroitement relié à l'empowerment, un phénomène d'intérêt en psychologie communautaire (Le Bossé, 2003; 2012; Rappaport, 1987; Saïas, 2009) ainsi que dans une pluralité de champs disciplinaires tel que le travail social (Lemay, Lussier-Therrien, Proulx, Charest et Lefebvre, 2015; Ninacs, 2008), le counseling (McWhirter, 1991; 1998), l'éducation (Chamberland, 2014) et la santé (Aujoulat, Marcolongo, Bonadiman et Deccache, 2008; Ryan *et al.*, 2012).

#### De l'empowerment au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités

L'empowerment n'est pas un phénomène nouveau (Levy Simon, 1994). En travail social, il est associé à plusieurs mouvements sociaux (Levy Simon, 1994). Les actions de pionnières du mouvement des « résidences sociales » (*Settlement Houses*) permettent d'introduire en quoi il s'agit d'une piste pertinente pour soutenir le bien-être des personnes et des collectivités. En se rapprochant au plus près de ce que vivaient les populations qu'elles désiraient connaître, les pionnières de ce mouvement, telle que Jane Addams, ont contribué à documenter concrètement les conditions de vie et de travail de ces populations, ce qui a conduit, notamment, à l'adoption de réformes importantes contribuant ainsi à l'amélioration de ces conditions (Addams, 1899; 1910). Jane Addams et ses collaboratrices cherchaient à aller à la rencontre des personnes et de leurs aspirations, à soutenir la création d'un voisinage aux liens significatifs, à favoriser les occasions de rencontres, car, tout comme pour John Dewey (1938), l'expérience, partagée avec d'autres, constituait une source d'apprentissages mutuels (Breton, 2005). Mais de manière plus précise, qu'est-ce que l'empowerment?

En travail social, Solomon (1976), qui a mené des travaux avec des populations afro-américaines aux États-Unis, définit l'empowerment comme étant un « [...] Processus à travers lequel des personnes appartenant à une catégorie sociale stigmatisée dans leur parcours de vie peuvent être soutenues pour développer et augmenter des habiletés pour l'exercice d'une influence interpersonnelle ainsi qu'un rôle plus valorisé au sein de la société » (p. 6) (notre traduction). Cette définition rend compte du développement ou de la redécouverte d'habiletés et des actions posées qui ont des répercussions identitaires et sociales.

En counseling, McWhirter (1991; 1998) définit l'empowerment comme un processus qui souligne l'interdépendance entre les personnes et les communautés :



Processus par lequel les personnes, les organisations ou les groupes deviennent (a) conscients des dynamiques de pouvoir au travail et dans leur contexte, (b) développent les habiletés nécessaires et la capacité d'obtenir un contrôle raisonnable dans leur vie, (c) exercent ce contrôle sans contrevenir aux droits des autres et (d) supportent l'empowerment des autres au sein de leur communauté (McWhirter, 1991, p. 224; notre traduction).

Enfin, en psychologie communautaire, les travaux de Rappaport (1987) ont permis de rendre compte du potentiel de ce phénomène et de s'attarder aux savoirs et aux initiatives que les personnes déploient déjà relativement à une situation qui leur pose problème : « [...] l'empowerment est un processus, un mécanisme par lequel les personnes, les organisations et les communautés développent une maîtrise de leurs affaires » (Rappaport, 1987, p. 122) (notre traduction). Au cœur de ce processus figure la reconnaissance des savoirs que détiennent les personnes (Rappaport, 1987).

Même si l'empowerment est régulièrement évoqué, les développements à propos de sa conceptualisation et son opérationnalisation sont toujours nécessaires. En effet, cette notion a fait aussi l'objet de plusieurs critiques (Bacqué et Biewener, 2013; Bay-Cheng *et al.*, 2006; Eliasoph, 2011; Parazelli et Bourbonnais, 2017) en raison, notamment, de son emploi fréquent dans une pluralité de champs disciplinaires et de la difficulté de traduire ce terme tout en conservant son potentiel évocateur de l'action qu'il suppose. Enfin, une autre critique souligne les écarts entre ce qui est présumé et réalisé par les praticiens de la relation (Bay-Cheng *et al.*, 2006; Eliasoph, 2011). Selon Le Bossé (2003), les traductions antérieures (appropriation, responsabilisation, habilitation, pouvoir d'influence) ne permettaient pas de rendre compte des valeurs de justice sociale et de promotion de la diversité manifestes en psychologie communautaire (Le Bossé et Dufort, 2001), ni d'exprimer la reconnaissance des savoirs des personnes et des collectivités. Il propose l'expression « développement du pouvoir d'agir » en référence au processus et suggère l'expression « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » en ce qui concerne la finalité des pratiques sociales dans la poursuite de sociétés plus justes (Le Bossé, 2012; Nussbaum, 2012).

Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités est un processus aux retombées à la fois personnelles et sociales, qui implique la collaboration de différents acteurs (McWhirter, 1998; TEngland, 2008) et se caractérise par un approfondissement de son expérience (Chamberland et Le Bossé, 2014; Chandler et Jones, 2003; Solomon, 1976), une compréhension renouvelée par l'action dont les retombées se manifestent, entre autres, sur les plans identitaires et communautaires

(Rappaport, 1987; Ninacs, 2008; Solomon, 1976). Au cœur de ce processus, la conscience critique (Freire, 2006) permet de découvrir les présupposés à la base des pensées et des actions, d'en vérifier leur validité à partir de différents points de vue afin d'agir à partir de cette nouvelle compréhension (Brookfield, 2012). En quoi le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités constitue une piste pertinente pour élargir les possibilités de choix et soutenir le bien-être?

Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités permet de relier les différentes dimensions du bien-être, tel que défini par Nelson et Prilleltensky (2010). Sur le plan *personnel*, le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités se manifeste par une plus grande maîtrise de ce qui est important pour elles (Rappaport, 1987), la redécouverte ou le développement d'habiletés (Ninacs, 2008), une relecture de son expérience et du monde (Freire, 2001; 2006; Rappaport, 1987), ce qui peut avoir un effet non seulement sur l'estime et la confiance en soi, (Ninacs, 2008) ou encore le sentiment d'efficacité personnelle (Le Bossé, 2012), mais aussi sur la défense de ses droits (Breton, 1999). Sur le plan *relationnel*, ce phénomène est régulièrement associé à la participation (Ninacs, 2008) en raison des possibilités d'actions avec d'autres (Chamberland, 2014; Togni, 2016). Enfin, sur le plan *communautaire*, le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, en tant que phénomène et finalité, se traduit par la recherche d'un meilleur accès aux ressources nécessaires pour vivre dignement. À l'instar des actions posées par les pionnières du mouvement des résidences sociales (Levy Simon, 1994), cette finalité s'avère pertinente pour relever les trois défis auxquels sont conviés les praticiens de la relation pour soutenir l'éducation tout au long de la vie : 1. contribuer à la création de liens d'interdépendance et de lieux de participation significatifs propices aux apprentissages; 2. entretenir une conscience critique; 3. accroître les possibilités de choix. La pensée et le dialogue (Freire, 2006) mis au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Lee, 2001; Lemay *et al.*, 2015) en font une finalité prometteuse et toujours d'actualité pour soutenir des conditions propices au bien-être. Quelles avenues d'actions et de recherches envisager pour agir vers cette finalité?

## LA RECHERCHE COLLABORATIVE

En raison des transformations qui caractérisent plusieurs contextes de pratiques actuels (Cohen-Scali, 2015; Gonin *et al.*, 2012; Grenier *et al.*, 2016) et pour contrecarrer les conséquences que sont l'instrumentalisation (Namian et Binet, 2016), la perte de sens (Fournier *et al.*, 2016; Wittorski, 2015) et une appréhension strictement individuelle des problèmes sociaux (Castel, 2009; Namian et Binet, 2016), s'attarder autrement à l'expérience

des praticiens de la relation constitue une avenue de recherche pour soutenir concrètement le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie.

La recherche collaborative se distingue d'autres modalités de recherche, car elle poursuit une « double vraisemblance » (Desgagnés, 2007) : le développement des connaissances scientifiques et la mise en œuvre d'un changement relativement à un problème rencontré. Le chercheur et le praticien ont des expertises complémentaires (Morrissette, 2013). Les praticiens sont envisagés comme détenant déjà une compétence et une capacité réflexive à propos du problème identifié. Il s'agira, dans certains cas, d'explicitier les savoirs propres à une situation donnée dans laquelle les praticiens ont été amenés à agir (Morrissette, 2013) ou encore de s'attarder à une situation qui pose actuellement problème afin de réfléchir à des opportunités que les praticiens souhaiteront tenter pour résoudre une impasse ou un problème (Bourassa, Fournier, Goyer et Veilleux, 2013; Bourassa, Picard, Le Bossé, Leclerc et Fournier, 2016; Le Bossé, Bourassa, Fournier et Roy-Lafrenière, 2016) et développer ainsi un plus grand sentiment de maîtrise de ce qui est important pour eux (Rappaport, 1987; Tengland, 2008). Dans les deux cas de figure, la recherche collaborative, par sa visée démocratique et la reconnaissance qu'elle accorde aux savoirs des différents acteurs en présence (Morrissette, 2013; Bourassa *et al.*, 2013; Bourassa *et al.*, 2016), laisse entrevoir un potentiel de changement concret pour les praticiens désireux de s'interroger sur leurs pratiques et les conditions dans lesquelles elles se déroulent (Chamberland et Le Bossé, 2013).

En plus de contribuer à développer différents savoirs pertinents pour les pratiques d'accompagnement, ces dispositifs sont aussi susceptibles de contribuer à des changements dans les conditions de travail des praticiens de la relation où certains milieux vont instaurer des espaces de réflexion propices aux échanges et à l'aide mutuelle (Bourassa *et al.*, 2013; Bednarz, Cavicchiolo, March et Tomassini, 2011). Parmi les conditions évoquées par les professionnels pour favoriser un bien-être au travail (Larivière, 2013) figurent la possibilité de réfléchir à des situations avec des pairs, d'être considéré pour ses compétences, de pouvoir se réaliser et d'apprendre. La recherche collaborative semble donc une avenue pertinente pour contribuer à ces conditions. Qui plus est, elle permet de rendre compte de quelle manière les praticiens de la relation, à l'instar des pionnières des résidences sociales, peuvent contribuer à soutenir le développement du pouvoir d'agir et le bien-être des personnes et des collectivités.

### Conclusion

Dans un contexte où les mutations survenues sur le marché du travail sont susceptibles de se répercuter sur les conditions de vie et de travail

des personnes, les incitant ainsi à développer des capacités réflexives pour faire face à l'imprévisibilité des événements, les multiples transitions et l'incertitude, ce texte proposait une réflexion sur la pertinence du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et le bien-être. Plus précisément, s'ils souhaitent contribuer concrètement à l'avènement de sociétés plus justes (Nussbaum, 2012), les praticiens de la relation peuvent être interpellés par les différents défis posés au 21<sup>e</sup> siècle (Noddings, 2013) que sont le développement de liens significatifs favorables à la participation, entretenir une conscience critique et accroître les possibilités de choix et de bien-être. La recherche collaborative constitue une avenue de recherche pertinente pour contribuer au développement des connaissances à propos de ce processus et de cette finalité. En reconnaissant l'expérience des uns et les autres, tant les praticiens de la relation que les chercheurs peuvent contribuer à développer des initiatives propices à la démocratie (Dewey, 1983).

#### RÉFÉRENCES

- Addams, J. (1899). A function of the social settlement. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 13(3), 33-55.
- Addams, J. (1910). Charity and social justice. *The North American Review*, 192(656), 68-81.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Arthur, N. et Collins, S. (2014). Counsellors, counselling, and social justice: The professional is political. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 48(3), 171-185.
- Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, 152(2), 52-58.
- Ajoulat, I., Marcolongo, R., Bonadiman, L. et Deccache, A. (2008). Reconsidering patient empowerment in chronic illness: A critique of models of self-efficacy and bodily control. *Social Science & Medicine*, 66(5), 1228-1239.
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris, France : La Découverte.
- Barker Caza, B. et Wrzesniewski, A. (2013). How work shapes well-being. Dans S. A. David, I. Boniwell et A. Conley Ayers (dir.), *The Oxford handbook of happiness* (p. 693-710). Oxford, Grande-Bretagne : Oxford University Press.
- Bay-Cheng, L. Y., Lewis, A. E., Stewart, A. J. et Malley, J. E. (2006). Disciplining "Girl Talk": The paradox of empowerment in a feminist mentorship program. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 13(2), 73-92.
- Bednarz, F., Cavicchiolo, E., March, S. et Tomassini, M. (2011). Reflective practice, appreciative regard and organizational wellbeing : an experience in Swiss employment services. *Reflective Practice*, 12(2), 265-279.
- Bélangier, P. (2015). *Parcours éducatifs. Construction de soi et transformation sociale*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bellot, C. et Goyette, M. (2011). Les paradoxes de l'autonomie. Dans M. Goyette, A. Pontbriand et C. Bellot (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques* (p. 309-316). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité : Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Blustein, D. L. (2013). The Psychology of working: A new perspective for a new era. Dans D. L. Blustein (dir.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (p. 3-18). New York, NY : Oxford University Press.
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. et Veilleux, A.-D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (p. 9-40). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y., Leclerc, C. et Fournier, G. (2016). Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe : apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement. Dans B. Bourassa et M.-C. Doucet (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle* (p. 11-43). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Breton, M. (1999). The relevance of the structural approach to group work with immigrant and refugee women. *Social Work with Groups*, 22(2/3), 11-29.
- Breton, M. (2005). Learning from social group work traditions. Dans A. Malekoff et R. Kurland (dir.), *A quarter century of classics (1978-2004) Capturing the theory, practice, and spirit of social work with groups* (p. 107-120). New York, NY : The Haworth Press.
- Breton, M. (2012). Small steps toward social justice. *Social Work with Groups*, 35(3), 205-217.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : Travail protections, statut de l'individu*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Chamberland, M. (2014). *Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : un aperçu des pratiques avec des femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires de Montréal, Bruxelles et Grenoble*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Chamberland, M. et Le Bossé, Y. (2013). « Qui apprend de qui? » Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et recherche collaborative : une invitation à la mise en commun des savoirs? Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (p. 101-130). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chamberland, M. et Le Bossé, Y. (2014). Rendre visible l'invisible : savoirs et prises de conscience de femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires. *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, 4(1), 31-44.
- Chandler, S. K. et Jones, J. (2003). "You have to do it for the people coming": Union organizing and the transformation of immigrant women workers. *Affilia*, 18(3), 254-271.
- Chauvière, M. (2010). *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris, France : La Découverte.
- Cohen-Scali, V. (2015). Nouveaux enjeux sociaux et interventions de conseil des professionnels des Permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) et des Missions Locales. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) constructions dans les métiers de l'humain?* (p. 95-108). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Csikszentmihaly, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris, France : Robert Laffont.
- David, S. A., Boniwell, I. et Conley Ayers, A. (2013). Introduction. Dans S. A. David, I. Boniwell et A. Conley Ayers (dir.), *The Oxford handbook of happiness* (p. 1-8). Oxford, Grande-Bretagne : Oxford University Press.
- de Gaulejac, V. (2014). *La société malade de la gestion : Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris, France : Seuil.
- Desgagnés, S. (2007). Le défi de co-production de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY : Touchstone.

- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation*. Lausanne, Suisse : L'Âge d'Homme.
- Doucet, M.-C. et Viviers, S. (2016). Introduction. Dans M.-C. Doucet et S. Viviers (dir.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (p. 1-10). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Eliasoph, N. (2011). *Making volunteers. Civic life after welfare's end*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Field, J. (2010). Preface. Dans K. Ecclestone, G. Biesta et M. Hughes (dir.), *Transitions and learning through the lifecourse* (p. xvii-xxiv). New York, NY : Routledge.
- Filion, D. (2015). Les inégalités sociales en éducation. Dans J. Vinet et D. Filion (dir.), *Pauvreté et problèmes sociaux* (p. 85-102). Montréal, Québec : Fides.
- Fisher, P. (2008). Wellbeing and empowerment: the importance of recognition. *Sociology of Health and Illness: A Journal of Medical Sociology*, 30(4), 583 - 598.
- Fournier, G., Poirel, E. et Lachance, L. (2016). Mutations du travail, transitions et rôles de vie, construction identitaire et sens du travail. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 1-25). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France : La Découverte.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Paris, France : Éditions Éres.
- Gonin, A., Grenier, J. et Lapierre, J.-A. (2012). Impasses éthiques des politiques sociales d'activation. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 166-186.
- Grenier, J., Bourque, M. et St-Amour, N. (2016). La souffrance psychique au travail : une affaire de gestion? *Intervention*, 144, 9-20.
- Grimard, C. et Zwick Monney, M. (2016). Les capacités d'agir des travailleurs sociaux. *Pensée plurielle*, 43(3), 85-95.
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. Dans L. Nota et J. Rossier (dir.), *Handbook of life design : From practice to theory and from theory to practice* (p.11-26). Boston, MA : Hogrefe Publishing.
- Hamzaoui, M., Léonard, D. et Lebrun, M. (2010). Participation des vulnérables dans la société d'insertion. *Les politiques sociales*, 3-4, 23-33.
- Ife, J. (2013). *Community development in an uncertain world: Visions, analysis and practice*. Cambridge, Grande-Bretagne : Cambridge University Press.
- Larivière, C. (2013). Le mieux-être des travailleurs sociaux au travail. *Reflets*, 19(2), 72-84.
- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec, Québec : Ardis.
- Le Bossé, Y., Bourassa, B., Fournier, G. et Roy-Lafrenière, J. (2016). La recherche-action comme outil de changement : un positionnement épistémologique illustré par une démarche de coconstruction des connaissances sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Dans B. Bourassa et M.-C. Doucet (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle* (p. 45-60). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Le Bossé, Y. et Dufort, F. (2001). Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire : vers une épistémologie du changement social. Dans F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (p. 33-74). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lee, J. A. B. (2001). *The empowerment approach to social work practice: Building the beloved community*. New York, NY : Columbia University Press.
- Le Goff, F., McAll, C. et Montgomery, C. (2005). *La transformation du communautaire : expériences d'intervention auprès de jeunes sans-emploi*. Montréal, Québec : Éditions Saint-Martin.
- Lemay, L., Lussier-Therrien, M., Proulx, I., Charest, G. et Lefebvre, N. (2015). Prendre contact avec les parents dans le contexte de la protection de l'enfance : quel pouvoir exercer? Les professionnels révèlent leurs stratégies axées sur l'empowerment. *Sciences & actions sociales*, 2(2), 1-29.

## Bien-être et développement du pouvoir d'agir

---

- Leveridge, M. J. (2003). Mac-social work : The routinisation of professional activity. *Social Work/Maatskaplike Werk (Stellenbosch, SA)*, 38(4), 354-362.
- Levy Simon, B. (1994). *The empowerment tradition in american social work: A history*. New York, NY : Columbia University Press.
- Maidment, J. et Macfarlane, S. (2011). Crafting communities : Promoting inclusion, empowerment, and learning between older women. *Australian Social Work*, 64(3), 283-298.
- McLaughlin, K. (2010). Control and social work : A reflection on some twenty-first century developments. *Practice : Social Work in Action*, 22(3), 143-154.
- McWhirter, E. H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 69, 222-227.
- McWhirter, E. H. (1998). An empowerment model of counsellor education. *Canadian Journal of Counseling/Revue canadienne de counseling*, 32(1), 12-26.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Namian, D. et Binet, J. (2016). Politiques d'activation et nouvelles « frontières » du travail social. Dans L. Negura (dir.). *L'intervention en sciences humaines : l'importance des représentations* (p. 99-128). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nelson, G. et Prilleltensky, I. (2010). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Hampshire, Grande-Bretagne : Palgrave Macmillan.
- Niles, S. G. et Harris-Bowlsbey, J. (2017). *Career development interventions* (5<sup>e</sup> éd.). Boston, NJ : Pearson.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21<sup>st</sup> Century*. New York, NY : Teachers College Press.
- Nota, L. et Rossier, J. (2015). Introduction. Dans L. Nota et J. Rossier (dir.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (p. 3-8). Boston, MA : Hogrefe Publishing.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris, France : Flammarion.
- Nussbaum, M. et Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford, Grande-Bretagne : Oxford University Press.
- Parazelli, M. et Bourbonnais, M. (2017). L'empowerment en travail social. Perspectives, enseignements et limites. *Sciences et actions sociales*, 6, 1-29.
- Parker, I. (2015). *Handbook of critical psychology*. New York, NY : Routledge.
- Paugam, S., Fournier, G. et Bourassa, B. (2004). *La précarité professionnelle : effets individuels et sociaux. Entretien du CRIEVAT-Laval avec Serge Paugam*. Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Prilleltensky, I. et Stead, G. B. (2013). Critical psychology, well-being, and work. Dans D. L. Blustein (dir.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (p. 19-36). Oxford, Grande-Bretagne : Oxford University Press.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment / exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Richard, S. (2013). L'autonomie et l'exercice du jugement professionnel chez les travailleuses sociales : substrat d'un corpus bibliographique. *Reflets*, 192(2), 111-139.
- Ryan, P., Ramon, S. et Greacen, T. (2012). *Empowerment, lifelong learning and recovery in mental health. Towards a new paradigm*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Saïas, T. (2009). Cadre et concepts-clés de la psychologie communautaire. *Pratiques psychologiques*, 15(1), 7-16.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., . . . Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (*life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Seidman, E. et Rappaport, J. (1986). *Redefining social problems*. New York, NY : Plenum Press.

- Seligman, M. et Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. Dans M. Csikszentmihalyi (dir.), *Flow and the foundations of positive psychology* (p. 279-298). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Grande-Bretagne : Harvard University Press.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed community*. New York, NY : Columbia University Press.
- Tengland, P.-A. (2008). Empowerment: A conceptual discussion. *Health Care Analysis*, 16(2), 77-96.
- Togni, S. J. (2016). The Uti Kulintjaku project: The path for clear thinking. An evaluation of an innovative, aboriginal-led approach to developing bi-cultural understanding of mental health and wellbeing. *Australian Psychologist*, 1-12.
- Viviers, S. et Dionne, P. (2016). Politiques publiques et métiers relationnels : Analyse de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec. Dans M.-C. Doucet et S. Viviers (dir.), *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (p. 87-103). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) constructions dans les métiers de l'humain?* (p. 31-42). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.

#### RÉSUMÉ

Ce texte propose une réflexion sur la notion du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (empowerment) et sa pertinence pour soutenir concrètement le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un premier temps, une brève problématique permet d'identifier trois défis pour les praticiens de la relation désireux de soutenir le bien-être et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un deuxième temps, quelques précisions conceptuelles conduisent à cerner en quoi le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités constitue une alternative toujours d'actualité pour soutenir le bien-être défini en référant aux plans personnel, relationnel et communautaire. Dans un troisième temps, la recherche collaborative est présentée comme une piste prometteuse pour dégager des avenues d'actions dans la poursuite de cette finalité.

#### MOTS CLÉS

---

développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, empowerment, bien-être, apprentissage tout au long de la vie, intervention sociale, recherche collaborative

---

#### ABSTRACT

This article examines the notion of empowerment of individuals and communities, and its relevance in terms of concretely supporting well-being and lifelong learning. First, we present a brief outline of the research problem, identifying three challenges for practitioners in the helping professions seeking to support well-being and lifelong learning. Second, we set out the conceptual groundwork, showing how empowering individuals and communities continues to represent a relevant alternative for supporting well-being, defined in personal, relational and community-based terms. Third and lastly, collaborative research is presented as a promising avenue for bringing out possible actions in view of this goal.

#### KEYWORDS

---

empowerment, well-being, lifelong learning, social intervention, collaborative research

---