

L'intervention en soutien à l'empowerment : Du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide

Louise Lemay

Jeunesse et marginalités : faut-il intervenir ?
Volume 20, numéro 1, automne 2007

URI : id.erudit.org/iderudit/016983ar

DOI : [10.7202/016983ar](https://doi.org/10.7202/016983ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN 0843-4468 (imprimé)
1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Louise Lemay "L'intervention en soutien à l'empowerment : Du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide." *Nouvelles pratiques sociales* 201 (2007): 165–180. DOI : [10.7202/016983ar](https://doi.org/10.7202/016983ar)

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal, 2007

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

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

NPS

L'intervention en soutien à l'empowerment

*Du discours à la réalité. La
question occultée du pouvoir
entre acteurs au sein des
pratiques d'aide*

Louise LEMAY
Département de service social
Université de Sherbrooke

L'empowerment se situe au cœur du discours dans de nombreux domaines de la vie sociale. Le modèle suscite l'engouement, voire domine. Toutefois, son application tous azimuts questionne. Après un survol du concept, l'article porte sur les stratégies généralement prescrites en soutien à l'*empowerment* individuel ou collectif et les paradoxes rencontrés



quand il s'agit de promouvoir la prise de décision autonome des personnes. L'examen critique des écrits révèle l'importance d'étudier les rapports de pouvoir entre intervenants et clients et leurs effets sur la prise de pouvoir des clients sur l'intervention: une condition au renouvellement démocratique des pratiques d'*empowerment*.

Empowerment has gained a central place in the discourses of many spheres of social life. However, its loose and widespread application is indeed questionable. After reviewing the concept, the following article examines the strategies generally prescribed for supporting the empowerment of the individuals or groups and the paradox often encountered by practitioners when promoting their clients' autonomous decisions. A critical examination of the literature affirms the importance of studying power relationships between clients and practitioners and their consequences on client's capacity to assume power within an intervention. The article proposes a new perspective for renewing the democratic approach to empowerment.

INTRODUCTION

L'*empowerment* n'est pas un concept nouveau. Depuis plus de deux décennies, il connaît un essor important. Un nombre exponentiel de recherches ou d'interventions au Québec, aux États-Unis ou en Europe, s'inspirent du concept parfois traduit par l'*appropriation*, l'*autonomisation* ou le *pouvoir d'agir* (LeBossé, 2003). Appliqué à des domaines très diversifiés, il rallie des théoriciens et praticiens de tous horizons et s'immisce désormais au cœur des politiques d'action de nombreux organismes engagés dans la lutte contre l'exclusion, la pauvreté et les inégalités sociales.

Pourquoi un tel engouement ? Dans le domaine de l'intervention sociale, il repose en partie sur l'échec relatif des modèles traditionnels dits *experts* (Swift et Levin, 1987 ; Rappaport, 1981 ; LeBossé, 1996). L'*empowerment* met en relief les compétences des personnes, proclame le principe de relations égalitaires, vante les vertus du pouvoir partagé. Avec autant d'atouts, il est difficile de s'y opposer.

L'*empowerment* reconnaît les inégalités sociales et promeut le pouvoir des personnes. Or, la question centrale du pouvoir au sein du rapport d'aide est peu explorée dans les écrits sur l'*empowerment* alors que la psychologie sociale et la sociologie en traitent largement (Lemay, 2005). Peut-être est-il paradoxal de s'y intéresser, l'*empowerment* étant un modèle démocratique

fondé sur l'autodétermination des personnes. Cette négligence tient peut-être au fait que le pouvoir est souvent associé à la domination. Or, le pouvoir se situe au cœur de toute relation humaine ; il renvoie à l'action, à la capacité de créer une différence dans le cours des événements (Giddens, 1987). L'acte d'intervenir suppose une directivité, car il vise à changer des choses dans la vie des personnes, donc exercer du pouvoir (Giddens, 1987).

Comment le pouvoir s'exerce-t-il dans le quotidien du rapport intervenant-client ? Qu'en est-il au juste des pratiques réellement déployées en soutien à l'empowerment des personnes ? Peu d'études examinent le pouvoir des acteurs concernés ou l'évaluation qu'ils font de leur rapport. Or, négliger de considérer cette question centrale en contexte de pratique d'empowerment risque de produire l'effet contraire à celui escompté (Lemay, 2004). Penser le renouvellement démocratique des pratiques (Parazelli, 2004) a pour but de mettre au jour les contradictions entre le cadre théorique et ses efforts d'application et de se questionner sur les rapports de pouvoir qui favorisent ou non de telles pratiques, en dépit de leurs bonnes intentions. Cet article s'inscrit dans cette perspective.

Après un survol des croyances et principes d'action qui orientent la pratique d'empowerment, j'examine l'un de ses principes directeurs : l'égalité des acteurs. J'expose ensuite les stratégies généralement prescrites, puis je soulève quelques paradoxes qui apparaissent lorsque le discours est confronté à la réalité. Enfin, la conclusion ouvre sur des pistes de réflexion et de recherches en vue d'une plus grande démocratisation de l'empowerment. Ma réflexion s'appuie sur l'examen d'écrits sur l'empowerment ayant abordé la relation de pouvoir et sur les discussions menées au cours des quinze dernières années avec plusieurs intervenants sociaux qui poursuivaient des activités de perfectionnement axées sur l'examen de leur pratique d'empowerment auprès de jeunes et de familles en difficulté (Lemay, 2006).

L'EMPOWERMENT : CROYANCES ET GRANDS PRINCIPES D'ACTION

Baucoup a déjà été dit sur l'empowerment. Rappelons qu'il renvoie au processus pour acquérir du pouvoir, à la capacité de l'exercer et au degré réel de contrôle exercé par les personnes (Staples, 1990). Il évoque un sens de contrôle sur sa vie et la capacité de changer des choses dans le monde qui nous entoure (Rappaport, 1985). Il s'agit d'un concept multidimensionnel, renvoyant à une idéologie, un processus ou un résultat (Dunst, Trivette et LaPointe, 1992). C'est aussi un concept multiniveau. Il s'applique aux personnes, organisations ou communautés, l'empowerment psychologique étant l'expression du concept à un plan individuel (Zimmerman et Rappaport, 1988).

Au siècle dernier, différents mouvements ont caractérisé l'intervention sociale aux États-Unis ou au Canada : l'approche conscientisante (Freire, 1997), structurelle (Lévesque et Panet-Raymond, 1994 ; Breton, 1994, 1999 ; Alinsky, 1976) ou écologique (Rappaport, 1981, 1987). Nous convenons que l'*empowerment* est de nature écologique : il considère l'ensemble des facteurs influençant la prise de pouvoir des personnes. Malgré le consensus théorique sur l'importance de considérer à la fois l'individu et son contexte (LeBossé, 1996), les conceptions de l'*empowerment* diffèrent selon le niveau d'analyse et d'intervention considéré (individu, groupe, communauté) ou le paradigme utilisé (Drolet et Charpentier, 1997).

Néanmoins, la pratique s'appuie sur certaines croyances entourant la conception de l'humain, des problèmes, du changement et des conditions générales requises pour le guider. Ainsi, l'*empowerment* suppose : 1) la présomption de compétence des personnes, 2) la prise en compte des dimensions individuelles et sociales des problèmes, 3) la reconnaissance des facteurs d'inégalité sociale comme obstacles au développement des compétences, 4) la reconnaissance de la capacité d'autodétermination des personnes vues comme des agents actifs capables d'évoluer et de transformer leur environnement social pour répondre à leurs besoins (voir le tableau 1).

Un principe directeur : l'égalité des acteurs

L'*empowerment* propose un renversement des rapports traditionnels entre experts et usagers. De nature *égalitariste*, il reconnaît les compétences des plus vulnérables et valorise la *complémentarité des compétences professionnelles et expérientielles* (Rappaport, 1981 ; LeBossé, 1996 ; Breton, 1994). La relation égalitaire est un principe clé pour orienter les échanges entre acteurs. Peu abordée dans les écrits sur l'*empowerment*, l'égalité renvoie : à l'humanité commune des personnes (Simon, 1994), à leur degré égal d'investissement (Breton, 1994) ou à la prise de décision partagée (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1996). Certains ont caractérisé la relation axée sur l'*empowerment* de *collaboration* (Simon, 1994 ; Rappaport, 1981), *partenariat* (Dunst et Paget, 1991 ; Bouchard *et al.*, 1996), *alliance* (Simon, 1994) ou *col-légialité* entre un partenaire *senior* et un partenaire *junior* (Breton, 1994).

TABLEAU 1

Croyances et principes généraux d'action

CROYANCES	PRINCIPES D'ACTION
Vision de l'humain <i>La présomption de compétences</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les personnes ont des compétences. • Elles ont la capacité d'en développer de nouvelles. • Elles sont capables d'autodétermination. 	<ul style="list-style-type: none"> • Miser sur les forces et ressources. • Reconnaître les facteurs de motivation à agir. • Valoriser la diversité d'expression des compétences et du pouvoir. • Établir une relation égalitaire.
Vision des problèmes <i>La reconnaissance des dimensions individuelles et collectives des problèmes</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Leurs problèmes ont aussi une dimension collective. • Le déficit de pouvoir peut résulter d'un manque d'accès aux ressources requises pour l'exercer ou développer des compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas considérer les personnes comme la cause unique des problèmes rencontrés. • Les soutenir à reconnaître les dimensions collectives des problèmes, les conditions qui constituent des freins à leur prise de pouvoir.
Vision du changement <i>L'importance de l'action et de la conscientisation</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Le changement résulte d'une interaction entre les facteurs individuels, motivationnels et environnementaux. • Il requiert un processus de conscientisation et des actions concrètes enracinées dans le milieu de vie naturel des personnes. • Il se réalise par les personnes concernées. • Il prend la forme de solutions diverses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir à tous les plans (individuel, collectif). • Favoriser l'accès aux ressources. • Créer des occasions de dialogue entre les personnes. • Soutenir les actions significatives du point de vue des personnes. • Reconnaître la diversité des solutions possibles.

Dans la tradition du travail social, précise Simon (1994), l'alliance repose sur : un sentiment partagé d'urgence face aux problèmes auxquels la personne est confrontée, un engagement conjoint dans la résolution démocratique des problèmes et une centration sur l'humanité commune des acteurs en dépit de leurs différences de classe, de race, d'éducation, etc. Dans le domaine de la santé, Dunst *et al.* (1992) définissent le partenariat en se référant aux transactions interpersonnelles incluant le partage du pouvoir dans la relation, un style d'aide proactif, la réciprocité, la communication ouverte, la confiance mutuelle, le respect, la coopération. Empruntant au domaine des affaires, Dunst et Paget (1991) évoquent une association entre personnes qui reconnaissent leur rôle mutuel, veulent et acceptent de s'engager, sont liées par des droits et des responsabilités et contribuent en termes de ressources et d'expertises. Enfin, selon Bouchard *et al.* (1996 : 23), le partenariat est un « rapport d'égalité [...] dans la prise de décision par consensus » et la coopération, « l'opérationnalisation » de cette décision qui implique « le partage des tâches et responsabilités ».

L'*empowerment* suppose de redéfinir la relation de pouvoir et d'obtenir un accord mutuel sur les rôles de chacun (Ackerson et Harrison, 2000; Breton, 1994; Cohen, 1998). Or, de quel pouvoir parle-t-on? Paradoxalement, ce concept est fort peu exploré dans les écrits sur l'*empowerment*. Des auteurs examinent des définitions de l'*empowerment* pour y déceler les conceptions sous-jacentes du pouvoir et les implications au plan de la relation entre les acteurs. Le pouvoir renvoie à des dimensions internes aux individus (croyances, motivations, attentes) et à un besoin intrinsèque pour l'auto-détermination (Conger et Kanungo, 1988) ou encore à un construit relationnel, le pouvoir des acteurs étant fonction de leur degré de dépendance ou d'interdépendance (Swift et Levin, 1987). Par exemple, une conception du pouvoir-dépendance oriente vers le développement de conditions pour augmenter le pouvoir des personnes et réduire celui des intervenants (Hasenfeld, 1987). Or, une conception inspirée plutôt de la synergie ne considère pas le pouvoir en termes quantitatifs, mais comme une ressource extensible et renouvelable (Swift et Levin, 1987).

Selon Simon (1994), l'*empowerment* s'oppose au paternalisme caractérisant les approches traditionnelles de « bienfaiteur » ou de « libérateur » en travail social, lesquelles conduisent à agir dans l'intérêt des personnes, sans leur consentement et avec l'intention d'être bon pour l'autre. Dans la tradition de l'*empowerment*, l'intervenant ou l'intervenante encourage plutôt les personnes à définir elles-mêmes la situation souhaitée et de s'en considérer digne. Il les aide à envisager les étapes à franchir, pas à pas, dans un lien de réciprocité où il guide en offrant une aide technique et émotionnelle. Ainsi, l'*empowerment* renvoie à l'établissement d'un rapport d'interdépendance où chacun apprend et évolue d'une manière mutuellement bénéfique.

LES STRATÉGIES PRESCRITES EN SOUTIEN À L'EMPOWERMENT

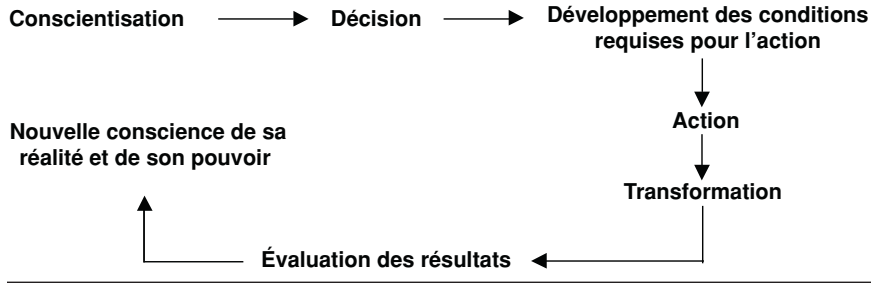
L'un des obstacles à l'intervention tient à la confusion qui règne encore autour du concept et de son application (Lemay, 2005; Côté et Durand, 2002; Ackerson et Harrison, 2000). Comment soutenir concrètement l'*empowerment* (individuel ou collectif) des personnes? Des auteurs y ont réfléchi et prescrit certaines stratégies à privilégier.

Rappelons que l'*empowerment* suppose un double mouvement de conscientisation et d'action par lequel les personnes développent des conditions leur permettant d'agir par elles-mêmes et d'exercer un plus grand contrôle sur des dimensions qu'elles jugent importantes dans leur vie. Ce processus variable et continu inclut les étapes suivantes: 1) une conscientisation au regard de sa réalité (individuelle ou collective), 2) une décision concernant l'action à mener et le développement des conditions requises

(ressources et compétences), 3) des actions en vue d'une transformation (des personnes ou des systèmes sociaux), 4) l'évaluation des résultats et 5) une nouvelle conscience de soi (individu ou groupe; voir la figure 1).

FIGURE 1

Processus général d'empowerment individuel ou collectif



Examinons les principales stratégies en soutien à : a) la conscientisation, b) à la prise de décision et à l'action et c) à l'évaluation des résultats¹.

a) Le soutien à la conscientisation

L'intervenante ou l'intervenant accueille les personnes, reconnaît leurs compétences et jette, dès le début, les bases d'une relation de complémentarité avec elles. Leur participation active est sollicitée tout au long de l'intervention; il ne peut s'agir de collaboration si l'on contrôle jusqu'où et comment elles doivent participer (Breton, 1994). Soutenir la conscientisation (individuelle ou collective) suppose de les écouter et d'accueillir leurs histoires comme étant vraies, de légitimer leurs connaissances et de les aider à «acquérir une voix». L'attitude fondamentale est celle de l'explorateur cherchant à saisir ce qu'elles pensent et veulent vraiment, plutôt que d'orienter l'intervention en fonction de sa propre évaluation des besoins (Cowger, 1994; Breton, 1999).

Il s'agit d'aider les personnes à nommer leur propre vision de leur réalité: leurs réactions et sentiments vécus, ce qui est important pour elles (aspirations, projets), leurs conditions objectives de vie dans les systèmes où elles évoluent et, enfin, les compétences et ressources dont elles disposent ainsi que les contraintes à la réalisation de leurs projets. Cela demande

1. Voir LEMAY (2004) pour des tableaux synthèse des stratégies en lien avec les différentes étapes.

d'adopter avec elles une vision «écologique» de la compétence, comprise comme la résultante d'une interaction entre trois composantes : individuelle, motivationnelle et environnementale (Breton, 1994).

L'intervenant, muni d'une vision globale, aide les personnes à reconnaître que leurs problèmes ne relèvent pas uniquement de déficits individuels mais aussi d'échecs des systèmes sociaux et que le manque de ressources limite leur pouvoir d'agir (Rappaport, 1981 ; Dunst *et al.*, 1992). La prise de conscience des domaines où elles exercent peu de contrôle et des conditions qui provoquent leur état psychologique d'impuissance joue un rôle primordial pour la mobilisation et le changement (Swift et Levin, 1987 ; Damant, Paquet et Bélanger, 2000 ; Conger et Kanungo, 1988). Elle permet de cibler les actions requises pour le changement (individuel ou social).

En service social, plusieurs considèrent, d'un point de vue structurel, l'aspect contraignant des systèmes et l'absence de pouvoir de certaines personnes en raison de leur appartenance à un groupe social donné (Staples, 1990 ; Breton, 1994). Les conditions d'oppression agissent sur leur représentation de la réalité et de leur action. Devenue intériorisée, l'oppression consiste à croire « *que leur avenir est déterminé par les actions d'autrui plutôt que par elles-mêmes* » (McCubbin, Cohen et Dallaire, 2003 : 6). Ainsi, une première transformation liée à la conscientisation consiste à « changer de point de vue » sur soi et sur sa réalité. L'intervenant doit donc parfois mettre en question l'image négative que les personnes ont d'elles-mêmes (Breton, 1999).

L'accès à un groupe de référence et l'établissement d'un dialogue véritable (Freire, 1997) facilitent le cheminement des personnes vers le développement d'une conscience : 1) sociale (je ne suis pas seul à éprouver ce problème), 2) collective (mes problèmes sont aussi fonction de mes conditions de vie) et 3) politique (je suis un citoyen ayant la capacité et le droit d'agir sur mon environnement ; Breton, 1994). C'est dans un groupe de référence « qu'apparaît le plus clairement l'association étroite (l'inséparabilité) entre difficultés privées et problèmes publics » (Breton, 1999 : 45). Depuis une approche structurelle, la conscientisation est mise au service d'un changement social ; l'action des membres activistes a une portée sociale et politique (Breton, 1999). Ce but d'*empowerment* doit être transmis au groupe dès le départ.

En contexte d'aide individuelle, l'intervenant doit susciter la participation des personnes dans d'autres formes de soutien, voire consacrer davantage de temps à développer et à soutenir l'émergence de groupes d'entraide, plutôt qu'à mettre l'accent sur l'aide unilatérale (Rappaport, 1985). Le contexte de groupe offre le potentiel de réduire le déséquilibre du pouvoir structurel qui existe au sein du rapport d'aide ; il pose toutefois le défi de créer un lien de réciprocité avec chacun des membres et à faire face à la force du nombre (Simon, 1994).

b) Le soutien à la prise de décision et à l'action

Cette phase consiste à décider du but (réalisation) et des moyens (conditions) requis pour l'atteindre, puis à poser des gestes concrets en vue du changement. Le soutien consiste à « activer la créativité » des personnes pour qu'elles décident elles-mêmes plutôt que de les orienter ou de leur dicter quoi faire (Breton, 1999; Alinsky, 1976). La réflexion autonome est essentielle. « Pour que l'expérience de l'action confirme leurs nouvelles perceptions, l'action choisie doit réellement leur appartenir, c'est-à-dire être une action qui découle de leur réflexion et non pas de la réflexion et conclusions d'autres personnes (les experts) » (Breton, 1999: 50).

L'habileté à prendre des décisions est incontournable. L'intervenant crée donc des opportunités de consultation et stimule les personnes à participer activement aux décisions qui affectent leur bien-être (Dunst *et al.*, 1992). Il procure toute l'information disponible pour qu'elles prennent des décisions éclairées; il collabore à la recherche de solutions mais ne partage pas de façon égale le pouvoir de décider (Dunst et Paget, 1991). Les personnes font leurs propres choix, confrontant parfois les attentes de l'intervenant. Le soutien à l'autonomie implique donc un certain « laisser-aller » (Gutiérrez, GlenMaye et DeLois, 1995). Cette attitude s'oppose au paternalisme qui consiste à croire qu'en raison de ses connaissances ou de son statut, l'intervenant sait mieux ce dont les personnes ont besoin et a le droit ou la responsabilité de décider pour elles. Elles doivent avoir le « dernier mot »; cela implique de les aider à choisir les actions qui leur conviennent (Breton, 1994,1999).

Passer à l'action suppose d'accéder aux ressources requises, de s'engager dans des activités significatives et de contrer les obstacles à l'action. Cela requiert à la fois la motivation, la possibilité et la compétence pour le faire (Swift et Levin, 1987). La mobilisation des ressources ainsi que le développement personnel sont des essentiels à l'empowerment (Scheid et Walkowiak, 2002). Une dimension centrale du soutien consiste donc à rétablir, consolider ou créer des liens entre les personnes et les différentes ressources (sociales, matérielles, etc.) requises dans leur situation (Simon, 1994).

Considérant la capacité de changement des personnes et la diversité des moyens pour conduire l'action (Rappaport, 1981), l'intervenant encourage le recours aux diverses formes de soutien (naturel ou professionnel) jugées utiles par les personnes. Par exemple, l'*advocacy* fait souvent partie des pratiques d'empowerment (Swift et Levin, 1987). Elle vise à contrer les obstacles à l'accès aux services et à enseigner aux personnes des stratégies de revendication et de défense de leurs droits afin qu'elles gèrent elles-mêmes leurs besoins et diminuent leur dépendance à l'égard des institutions (Hasenfeld, 1987). Or, cette pratique a des limites; elle produit parfois

des changements améliorant la vie des personnes, mais contribue peu à modifier leur relation de pouvoir avec les institutions. Elle a parfois des effets contraires à l'*empowerment* quand l'intervenant agit sans le consentement ni la connaissance des personnes dont il défend les intérêts (Swift et Levin, 1987).

c) Le soutien à l'évaluation des résultats

Ici l'intervenant aide les personnes à évaluer les actions réalisées, leurs effets et les conditions qui en expliquent l'efficacité ou l'échec. Les résultats d'*empowerment* renvoient à un sentiment de contrôle (attributions, émotions, cognitions, etc.) et à une capacité réelle de mener une action efficace (Staples, 1990). L'atteinte des buts est un indicateur de l'habileté à agir efficacement, mais elle ne suffit pas. Les personnes doivent développer la capacité d'attribuer le changement à leurs propres efforts et actions et se percevoir comme des agents actifs dans la production des résultats (Staples, 1990; Dunst et Paget, 1991).

L'intervenant soutient aussi les personnes dans l'évaluation des effets de leurs actions sur l'environnement. Le pouvoir n'existe pas dans un vacuum, rappelle Breton (1994), mais bien au sein de relations qui imposent certaines limites. Enfin, il les aide à évaluer les conditions de réalisation de leurs actions, notamment, l'aide professionnelle reçue. Cela suppose la capacité de porter un regard critique sur l'intervention et sur ses effets, tant sur la vie des personnes que sur la relation de collaboration avec elles. Simon (1994) rappelle que ceux qui axent leur pratique sur l'*empowerment* ont l'obligation d'en faire l'examen pour la rendre consciente. Malgré l'accent mis sur les résultats d'*empowerment*, de plus en plus de travaux soulignent l'importance d'évaluer les pratiques d'aide. Quelques instruments sont orientés en ce sens (Simon, 1994; LeBossé, 1996; Dunst *et al.*, 1996).

L'*empowerment* implique que les personnes acquièrent la capacité de faire une analyse critique de leur environnement social et politique, de confronter le pouvoir des autres par le conflit et de contribuer à le changer. Or, ces compétences doivent s'exercer au sein du rapport d'aide et contribuer à y produire des changements (Rappaport, 1981). L'*empowerment* doit être compris comme « un processus visant à modifier les relations de pouvoir » et entraînant « un changement bidirectionnel de la part des personnes possédant peu ou pas de pouvoir et de celles qui détiennent le pouvoir et l'autorité dans différents systèmes » et une « rééquilibration des forces en jeu » (Scheid et Walkowiak, 2002: 9).

L'EMPOWERMENT, DU DISCOURS À LA RÉALITÉ

Devant ce discours égalitariste, il y a lieu d'examiner comment les acteurs concernés conçoivent et *partagent* leur pouvoir dans des contextes réels d'intervention. Comment l'idéal d'égalité et de transformation réciproque s'incarne-t-il? Force est de constater sur le terrain qu'il soulève de nombreux paradoxes, notamment au regard du soutien à la prise de décision.

Il n'est pas toujours facile de laisser les personnes prendre leurs propres décisions et vivre les conséquences de leurs choix (Gutiérrez *et al.*, 1995). Côté et Boulet (1996: 91) constatent que «les décisions affectant la vie des personnes sont souvent prises par les responsables des interventions et des organismes, non par les personnes concernées». Or, encourager cette autonomie rend perplexe quand les décisions de personnes vulnérables compromettent leur sécurité ou celle d'autrui. En protection de la jeunesse, par exemple, la participation des parents est remise en question, voire dénoncée alors que la responsabilité professionnelle consiste parfois à ne pas les laisser décider seuls (Côté et Boulet, 1996; Healy, 1998). Une idéologie centrée sur l'autodétermination soulève alors bien des contradictions. Selon Ackerson et Harrison (2000), le principal dilemme des intervenants consiste à encourager les personnes à reprendre du contrôle sur leur vie, tout en continuant, malgré leur intention, d'en contrôler certaines dimensions. Centré sur les forces des personnes, l'intervenant doit conserver un esprit critique, reconnaître les problèmes et ne pas perdre de vue sa fonction d'aide qui implique aussi «de guider et d'établir des limites, d'après les circonstances» (Côté et Boulet, 1996: 97).

Certaines problématiques (santé mentale, déficits intellectuels, négligence, abus, etc.) sont vues comme une *barrière* à la décision autonome. Des intervenants disent alors renoncer à une pratique d'*empowerment* (Ackerson et Harrison, 2000; Gutiérrez *et al.*, 1995). Côté et Durand (2002) se demandent si l'*empowerment* est un concept «universellement et inter-culturellement applicable»? De tels propos font réfléchir. Le soutien à l'*empowerment* requiert-il la prise de décision et l'action autonome? Quand l'intervenant doit décider, peut-on encore parler d'*empowerment*? *Des interventions* du type «faire avec» ou «faire pour» sont-elles forcément en contradiction avec cette pratique?

En dépit de contraintes réelles à la participation des personnes, certaines réactions nuisent à l'*empowerment*: la difficulté de croire en la possibilité de changement de certaines personnes (Saint-Jacques *et al.*, 2000), la frustration devant le temps requis pour le changement et l'absence de résultats à court terme; la déception face à certaines de leurs décisions autonomes; la difficulté de répondre aux exigences de son organisation,

etc. (Gutiérrez *et al.*, 1995). Les jugements à l'égard de certaines personnes agissent sur la motivation à les inviter à participer activement, confirment leurs limites et compromettent l'intervention axée sur l'*empowerment* (Swift et Levin, 1987; Côté et Boulet, 1996; Ackerson et Harrison, 2000).

Trivette *et al.*, (1996) montrent pourtant que l'adhésion à l'idéologie d'*empowerment* est une condition associée à la réalisation d'interventions qui concordent avec ce modèle. D'autres soulèvent plutôt l'écart existant entre le discours et l'action des intervenants (Côté et Boulet, 1996) ou entre ce qu'ils disent faire et ce qu'ils font, d'où l'importance de faire l'étude systématique des conduites plutôt que de s'en tenir au seul discours (Bouchard *et al.*, 1996). Il importe donc d'examiner ce lien Conditions-Pratiques-Résultats, soit, les stratégies concrètes mises en œuvre, leurs conséquences et les conditions dans lesquelles les échanges «égalitaires» se réalisent, précisément, les conditions requises à la prise de pouvoir des personnes sur l'intervention qui les concerne.

Peu d'études sur l'*empowerment* portent sur la perception qu'ont les acteurs de leur rapport de pouvoir (Lemay, 2005; Guterman et Bargal, 1996; Cohen, 1998). Une pratique centrée sur le partage du pouvoir est-elle possible dans un contexte où les relations d'aide sont encadrées par une structure hiérarchique de pouvoir? (Cohen, 1998.)

En ce qui concerne les relations avec les professions d'aide et de services, le client peut-il se placer en situation de demande d'aide [...] sans céder – en tout ou en partie – son pouvoir sur lui-même et sur sa vie? [...] Ce sont là des questions cruciales, tant pour les usagers que pour les professions aidantes (McCubbin *et al.*, 2003: 35).

VERS UNE PLUS GRANDE DÉMOCRATISATION DE L'EMPOWERMENT

L'*empowerment* exige une conscience du caractère politique de l'intervention. La relation d'aide doit être envisagée comme un rapport social caractérisé par des inégalités de pouvoir (Lemay, 2005; Hasenfeld, 1987; Cowger, 1994; Cohen, 1998). Par conséquent, ce rapport doit constituer un lieu d'actualisation du changement social, ce qui implique que l'intervenant le transforme afin d'y inclure la prise de pouvoir des personnes. Or, on constate que les cibles de changement se situent plus souvent en dehors du système immédiat de la relation d'aide. Cette négligence tient peut-être au fait que les acteurs sont vus comme des partenaires dans la poursuite d'un objectif commun (Hasenfeld, 1987). De plus, l'idéologie égalitaire, située au cœur du discours sur l'*empowerment*, contribue sans doute à négliger la question des inégalités au sein du rapport d'aide.

L'espace relationnel dans lequel évoluent intervenants et clients offre un potentiel expérientiel propice à l'exercice de la démocratie. Le citoyen, «sujet de droit» jouissant de la «liberté de conscience et d'expression» (Mesure et Savidan, 2006: 143), doit avoir le pouvoir de soumettre à son propre jugement les conditions de ce rapport social et d'exister comme acteur plutôt qu'objet d'intervention. L'objectif de transformation des rapports sociaux en vue d'une plus grande justice sociale rejoint fondamentalement les valeurs propres au service social. Ne pourrait-il pas devenir une cible commune permettant de créer un pont entre les approches psychosociales et communautaires?

L'enjeu du renouvellement démocratique des pratiques axées sur l'*empowerment* réside dans la capacité de soumettre à la discussion avec les personnes concernées la définition et l'évaluation des pratiques professionnelles. Le défi consiste à faire face au conflit et à transformer ce rapport sous leur influence. Or, cette difficulté tient au processus même d'apprentissage: la tendance à répéter ce que l'on sait faire plutôt qu'à critiquer les pratiques établies et à innover (Lemay, 2005; Côté et Boulet, 1996).

Si «l'utopie de l'*empowerment*» s'avère un projet réalisable, il importe «d'en faire un bilan et de souligner les travers qui ne manqueront pas d'apparaître au fil des expériences» (LeBossé, 1996: 140). Le discours égalitaire invite à examiner les barrières à l'*empowerment* ainsi que la relation de pouvoir entre acteurs, et à questionner les approches qui augmentent le pouvoir des uns plutôt que celui des autres (Gutiérrez *et al.*, 1995). Quelles inégalités traversent ce rapport d'aide? La pratique d'*empowerment* modifie-t-elle ce rapport social et à quelles conditions? En quoi les acteurs concernés se perçoivent-ils égaux ou différents?

Le pouvoir est omniprésent et se situe même au cœur des rapports d'aide axés sur l'*empowerment*. Ses formes sont multiples: le savoir, le statut et le positionnement social, les conditions matérielles d'existence, les expériences de privilèges ou d'injustices, etc. Or, comment s'exerce le pouvoir professionnel en soutien à la conscientisation et à l'action des personnes? Plus précisément, il importe d'examiner le rapport de pouvoir avec des personnes en situation de grande vulnérabilité afin de définir les conditions d'une pratique d'*empowerment* adaptée à leur réalité et besoins complexes. Les contextes d'intervention offrent-ils tous un potentiel d'expérience démocratique? Quand des conditions sont définies unilatéralement, peut-on s'attendre à observer des effets d'*empowerment*?

Considérant l'idéal de transformation des rapports sociaux, la question trop souvent occultée des rapports de pouvoir entre intervenants et clients doit être remise au cœur de la recherche et des écrits sur l'*empowerment*.

Dans quelle mesure les personnes sont-elles incitées à porter un regard critique sur l'intervention ? Ont-elles un droit de parole sur l'intervention et cela change-t-il réellement quoi que ce soit ? Le renouvellement démocratique de la recherche dans ce domaine exige de prendre en compte le point de vue des personnes et de considérer les stratégies réellement déployées et leurs effets. Le savoir critique produit doit refléter la complexité des rapports de pouvoir situés en contexte, ainsi que les conditions de leur structuration, et ce, en vue de produire une réelle prise de pouvoir des personnes citoyennes sur l'intervention qui les concerne.

BIBLIOGRAPHIE

- ACKERSON, B. J. et W. D. HARRISON (2000). « Practitioners' Perceptions of Empowerment », *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 81, n° 3, 238-244.
- ALINSKY, S. (1976). *Manuel de l'animateur social*, Paris, Seuil.
- BOUCHARD, J. M., PELCHAT, D. et P. BOUDREAU (1996). « Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 17, n° 1-2, 21-34.
- BRETON, M. (1999). « Les étapes de l'empowerment en régime démocratique : vers un modèle de pratique », *Intervention*, vol. 109, 43-53.
- BRETON, M. (1994). « On the Meaning of Empowerment and Empowerment-Oriented Social Work Practice », *Social Work with Groups*, vol. 17, n° 2, 23-37.
- COHEN, M. B. (1998). « Perceptions of Power in Client/Worker Relationships », *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 79, n° 4, 433-442.
- CONGER, J. A. et R. N. KANUNGO (1988). « The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice », *Academy of Management Review*, vol. 13, n° 3, 471-482.
- CÔTÉ, B. et D. DURAND (2002). « Femmes immigrantes et Empowerment », *Rapport Synthèse*, vol. 6, n° 1, 4.
- CÔTÉ, C. et H. BOULET (1996). « Les compétences des clients et de leurs familles : des ressources à utiliser davantage », *Intervention*, vol. 102, 91-100.
- COWGER, C. D. (1994). « Assessing Client Strengths: Clinical Assessment for Client Empowerment », *Social Work*, vol. 39, n° 3, 262-268.
- DAMANT, D., PAQUET, J. et J. BÉLANGER (2000). « Analyse du processus d'empowerment dans des trajectoires de femmes victimes de violence conjugale à travers le système judiciaire », *Criminologie*, vol. 33, n° 1, 73-95.
- DROLET, M. et A. CHARPENTIER (1997). « L'empowerment et l'intervention familiale individualisée : Démarche de conceptualisation et pistes pour la pratique », Actes du VI^e Symposium québécois sur la famille, Trois-Rivières, octobre 1997)

NPS, vol. 20, n° 1

- DUNST, C. J. et K. D. PAGET (1991). « Parent-Professional Partnerships and Family Empowerment », dans M. J. FINE, *Collaboration with Parents of Exceptional Children*, Brandon, VT, Clinical Psychology Publishing Co, 25-44.
- DUNST, C. J., TRIVETTE, C. M. et D. W. HAMBY (1996). « Measuring the Helping Practices of Human Services Program Practitioners », *Human Relations*, vol. 49, n° 6, 35-54.
- DUNST, C. J., TRIVETTE, C. M. et N. LAPOINTE (1992). « Toward Clarification of the Meaning and Key Elements of Empowerment », *Family Science Review*, vol. 5, n° 1-2, 111-130.
- FREIRE, P. (1997). « Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté », dans R. TESSIER et Y. TELLIER, *Théories du changement social intentionnel. Participation, expertise et contraintes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 217-255.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses universitaires de France.
- GUTERMAN, N. B., et D. BARGAL (1996). « Social Worker's Perceptions of Their Power and Service Outcomes », *Administration in Social Work*, vol. 20, n° 3, 1-20.
- GUTIÉRREZ, L. M., GLENMAYE, L. et K. A. DELOIS (1995). « The Organizational Context of Empowerment Practice: Implications for Social Work Administration », *Social Work*, vol. 40, n° 2, 249-258.
- HASENFELD, Y. (1987). « Power in Social Work Practice », *Social Service Review*, vol. 61, n° 3, 469-483.
- HEALY, K. (1998). « Participation and Child Protection: The Importance of Context », *British Journal of Social Work*, vol. 28, 897-914.
- LEBOSSÉ, Y. (2003). « De "l'habilitation" au "pouvoir d'agir": vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, 30-51.
- LEBOSSÉ, Y. (1996). « Empowerment et pratiques sociales: illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 9, n° 1, 127-145.
- LEMAY, L. (2006). « Développer une pratique réflexive: une compétence incontournable. Le cas de la formation continue en empowerment », *Revue en marche. Dossier n° 6*, décembre 2006. Montréal, Ordre des conseillères et conseillers en orientation et des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec, 11-13.
- LEMAY, L. (2005). *Conditions et conséquences des pratiques d'empowerment. Une étude interdisciplinaire et intersystémique des rapports de pouvoir Professionnels <-> Clients*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LÉVESQUE, J. et J. PANET-RAYMOND (1994). « L'évolution et la pertinence de l'approche structurelle », *Service Social*, vol. 43, n° 3, 23-39.
- MCCUBBIN, M., COHEN, D. et B. DALLAIRE (2003). *Obstacles à l'empowerment en travail social: vers un changement professionnel dans les interventions en santé mentale*, Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la santé et de la prévention (GRASP), Travaux en cours n° 10.

- MESURE, S. et P. SAVIDAN (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses universitaires de France.
- NINACS, W.A. (1995). « Empowerment et service social: approches et enjeux », *Service social*, vol. 44, n° 1, 69-93.
- OUELLET, F., RENÉ, J.-F., DURAND, D., DUFOUR, R., et S. GARON (2000). *L'empowerment dans Naître égaux – Grandir en santé*, Montréal, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-centre.
- PARAZELLI, M. (2004). « Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, n° 1, 9-32.
- RAPPAPORT, J. (1987). « Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology », *American Journal of Community Psychology*, vol. 15, n° 1, 121-148.
- RAPPAPORT, J. (1985). « The Power of Empowerment Language », *Social Policy*, vol. 16, n° 2, 15-21.
- RAPPAPORT, J. (1981). « In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention », *American Journal of Community Psychology*, vol. 9, n° 1, 1-25.
- SAINT-JACQUES, M.-C., LESSARD, G., BEAUDOIN, A. et S. DRAPEAU (2000). *Les pratiques d'implication parentale dans l'intervention en protection de la jeunesse*, Québec, Université Laval.
- SCHEID, P. et J.-N. WALKOWIAK (2002). *Un nouveau regard sur l'inclusion et les stratégies d'accès à l'emploi*. Synthèse du rapport du groupe thématique de la Commission européenne sur le volet INTEGRA. En ligne, <[http://europa.eu.int/somm/employment_social/equal/data/document/TFG8FR\\$.rtfempowerment](http://europa.eu.int/somm/employment_social/equal/data/document/TFG8FR$.rtfempowerment)>.
- SIMON, B. L. (1994). *The Empowerment Tradition in American Social Work*, New York, Columbia University Press.
- STAPLES, L. H. (1990). « Powerful Ideas About Empowerment ». *Administration in Social Work*, vol. 14, n° 2, 29-42.
- SWIFT, C. et G. LEVIN (1987). « Empowerment: An Emerging Mental Health Technology », *Journal of Primary Prevention*, vol. 8, n° 1-2, 71-94.
- TRIVETTE, C. M., DUNST C. J., HAMBY D. W. et N. J. LAPOINTE (1996). « Key Elements of Empowerment and Their Implications for Early Intervention », *Infant-Toddler Intervention: The Interdisciplinary Journal*, vol. 6, n° 1, 59-73.
- ZIMMERMAN, M. A., et J. RAPPAPORT (1988). « Citizen Participation, Perceived Control, and Psychological Empowerment », *American Journal of Community Psychology*, vol. 15, n° 5, 725-750.