

# **L'apprentissage expérientiel comme mode de formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités**

Bernard VALLERIE

Université Pierre Mendès France, IUT2 département « carrières sociales », Grenoble (France) et centre de recherche « éducation et formation », axe « éducation familiale et interventions sociales auprès des familles », Université Paris Ouest-Nanterre la Défense (E.A. 1589).

Bernard.vallerie@iut2.upmf-grenoble.fr

Maître de conférences

## **Résumé**

Le praticien privilégiant l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités vise à aider celles-ci à franchir l'obstacle qu'elles considèrent comme source d'impuissance, d'impossibilité d'agir. Dans le cadre des pratiques sociales, la pertinence de la référence à cette approche n'est plus à démontrer. Nous étudions ici l'intérêt de séquences d'analyse de pratiques référées à cette approche, en début de formation d'éducateur spécialisé. Pour ce faire, nous examinons 5 de telles séquences en prenant en compte, d'une part, le modèle d'analyse élaboré par Le Bossé, d'autre part, le concept de modèle d'action développé par Bourassa, Serre et Ross. Les résultats confirment la valeur d'un apprentissage expérientiel pour favoriser l'appropriation, par les étudiants, des composantes de cette approche.

## **Mots clés**

Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, apprentissage expérientiel, analyse de pratiques.

## **1. Introduction**

En France, plusieurs raisons sont susceptibles d'inciter les praticiens du social à interroger les modèles qui guident leurs modalités d'intervention.

D'abord, ils sont, depuis plusieurs années, confrontés à de multiples changements tant sociétaux qu'institutionnels et ont à faire à l'émergence de nouvelles catégories sociales ; en particulier, les « normaux inutiles » (Donzelot et Estèbe, 1994, p. 26), personnes tout à fait aptes au travail mais qui n'en trouvent pas du fait de sa raréfaction. Les politiques sectorielles et catégorielles mises en place jusqu'alors, basées sur la relation d'aide et le schéma de réparation, ne sont plus efficaces pour tenir compte de la multiplicité et de la complexité des situations de précarité et de désaffiliation.

Puis, s'agissant des registres de la protection de l'enfance et des interventions auprès des personnes en situation de handicap, la nouvelle législation (loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) modifie profondément leurs champs, leurs missions et leurs organisations. Cette législation préconise, entre autres, des pratiques permettant une réelle prise en compte des personnes ou groupes dans l'élaboration et la conduite des interventions les concernant ; modalité peu usitée jusqu'alors.

Enfin, les très récentes réformes de tous les diplômes d'état des professions du social ont provoqué un important remaniement des formations et certifications autorisant l'accès à ces professions. Ainsi, s'agissant de l'éducation spécialisée, formation à l'« accompagnement social et éducatif spécialisé » et à la « conception et conduite de projet éducatif spécialisé » représente les deux tiers des enseignements théoriques des trois années d'études.

L'émergence et le développement de pratiques balisées par ces repères sont susceptibles d'être favorisés par la référence à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA).

Le Bossé (2008), professeur à l'Université Laval de Québec, définit le « pouvoir d'agir » comme « la possibilité concrète pour des personnes ou des collectivités d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle ils s'identifient ». Contrôle recouvre ici l'idée de capacité à influencer ou à réguler les éléments significatifs de notre vie quotidienne. Selon l'approche centrée sur le DPA, l'aide professionnelle consiste alors à réunir les conditions susceptibles de favoriser une restauration du rapport à l'action des personnes ou collectivités n'étant plus en situation de réguler les événements de leur vie.

En France, cela fait plus de 5 années que quelques praticiens du social se réfèrent à l'approche centrée sur le DPA. Certains d'entre eux ont pu profiter de formations-actions conduites par Le Bossé. Plusieurs travaux sont actuellement menés pour préciser le contenu de cette approche et les conditions de sa mise en œuvre. Nous contribuons à cette dynamique en abordant ici la formation à cette approche. Ainsi, nous présentons une étude de terrain réalisée, lors de séquences d'analyse de pratiques organisées à partir du modèle élaboré par Le Bossé, auprès d'étudiants en formation d'éducateur spécialisé « voie directe » de 1<sup>ère</sup> année. C'est la première fois, dans ce centre de formation, que de telles séquences sont mises en œuvre et nous nous interrogeons à propos de leur pertinence. Cette étude est donc élaborée à partir de la question suivante : quel est l'intérêt d'organiser des séquences d'analyse de pratiques référées à l'approche centrée sur le DPA, pour des étudiants en 1<sup>ère</sup> année de formation d'éducateur spécialisé ?

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à cette question, d'abord, nous exposons succinctement, d'une part, l'approche centrée sur le DPA, ses composantes et le modèle

d'analyse des pratiques organisé à partir de 4 axes, d'autre part, quelques repères concernant la démarche d'apprentissage expérientiel et, plus particulièrement le concept de modèle d'action développé par Bourassa, Serre et Ross (2003). Puis, nous présentons la méthodologie retenue lors de cette étude. Enfin, nous rendons compte des résultats que nous discutons.

## **2. Contexte théorique**

Approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et démarche d'apprentissage expérientiel constituent les références privilégiées pour organiser cette étude.

### **2.1 L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités**

Nous présentons les principales caractéristiques de l'approche et le modèle d'analyse construit par Le Bossé.

#### **2.1.1 Les principales caractéristiques de l'approche**

C'est en étudiant les différentes traductions en usage du terme empowerment que Le Bossé (2004) a clarifié la relation entre la notion recouverte par ce terme et celle contenue dans l'expression « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » (DPA). Il a privilégié cette expression pour circonscrire la notion d'empowerment. Elle ne constitue pas qu'une simple traduction du terme anglo-saxon, mais indique l'intérêt porté à ce que l'approche ainsi dénommée considère comme le cœur du phénomène. En effet, l'empowerment réfère à un ensemble de réalités très distinctes : renversement d'un pouvoir établi, acquisition d'un pouvoir politique, renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, etc. S'agissant des pratiques sociales, l'empowerment, convoqué pour traiter de la lutte contre

les inégalités sociales, est définie comme « un processus, un mécanisme par lequel les personnes, les organisations et les communautés encouragent la participation communautaire, les actions collectives, l'entraide » (Rappaport, 1987, p. 122). Le but du praticien se référant à l'empowerment est de contribuer à ce que la personne ou la collectivité concernée par l'intervention acquiert les moyens nécessaires à l'amélioration de ses conditions de vie.

La posture du praticien est fondée sur le modèle du passeur. Il est alors bien question d'affranchissement et non d'adaptation. L'expertise du praticien repose essentiellement sur son habileté à accompagner la conduite du changement. L'intervention s'avère pertinente lorsqu'elle contribue au franchissement des obstacles associés à la détérioration du passage à l'action. L'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépendant à la fois des opportunités issues de l'environnement (cadre législatif, disponibilités budgétaires, ressources diverses, etc) et des capacités de la personne ou de la collectivité à exercer ce pouvoir (compétences, motivation à agir, etc.), le praticien est amené à prendre en compte ces 2 registres lorsqu'il intervient.

En s'appuyant sur l'étude des caractéristiques d'interventions ayant contribué au DPA de personnes ou de collectivités, Le Bossé a construit un modèle d'analyse des pratiques.

### **2.1.2 Le modèle d'analyse de Le Bossé**

Ce modèle est organisé à partir de 4 axes considérés comme autant de conditions nécessaires au DPA des personnes accompagnées. Ces 4 axes sont :

- L'adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte » ;
- La négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec la personne ou le groupe concerné ;
- La prise en compte des contextes d'application ;
- L'introduction d'une démarche d'action conscientisante.

L'intervenant se référant à l'axe « adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte » » s'assure que sa pratique prend en compte, de façon concomitante, les obstacles concrets entravant la personne ou le groupe accompagné et le développement de leurs capacités d'adaptation. Il n'est alors pas question, par exemple, de raisonner en se limitant aux seuls traits de personnalité mais de développer une compréhension nuancée du rôle de la personne dans l'avènement ou le maintien de sa situation.

L'axe « négociation de la définition du changement visé et de ses modalités avec la personne ou le groupe concerné » invite l'intervenant à négocier, avec celle ou celui qui s'estime concerné par le changement, la cible de changement et la démarche à mettre en œuvre pour tenter de réussir ce changement. Il s'agit bien d'une négociation et non d'une simple consultation.

L'axe « prise en compte des contextes d'application » oblige l'intervenant à s'interroger sur la manière dont il tient compte des spécificités de chaque situation dans la conduite de ses interventions. Cet axe signifie qu'il n'est pas possible d'envisager les mêmes modalités de changement d'une situation à une autre.

En prenant en compte l'axe « introduction d'une démarche d'action conscientisante », l'intervenant met en place les conditions susceptibles de permettre à la personne ou au groupe concerné de prendre conscience des éléments personnels et structurels ayant contribué, d'une part, à la détérioration de leur situation, d'autre part, à l'amélioration de cette situation, à la démarche de changement ayant favorisé cette amélioration. La personne ou le groupe concerné peut ainsi remarquer les compétences, les savoirs, le sentiment de confiance en soi qu'il a développés à cette occasion.

Le modèle distingue les personnes « concernées » qui doivent composer concrètement avec les conséquences de l'intervention et les personnes « impliqués » qui ont un intérêt dans l'évolution de la situation mais qui n'ont pas pour autant à composer directement avec ses

conséquences. Ainsi, les usagers ou ayants droit font, la plupart du temps, partie des premières, les professionnels, des secondes.

La mise en œuvre de la référence à l'approche centrée sur le DPA nécessite un apprentissage car elle « implique sur une modification en profondeur des bases identitaires traditionnellement associées aux pratiques sociales » (Le Bossé, 2006). En effet, remise en question de la dichotomie individu/environnement, redéfinition des bases de l'expertise visant à une logique de négociation, redéfinition de la fonction de l'aide professionnelle dans la résolution des problèmes sociaux à travers une contribution plus active des personnes accompagnées dans la résolution de leur problème, caractérisent la posture professionnelle compatible avec cette conception de l'intervention. La modalité de formation privilégiée est l'apprentissage expérientiel.

## **2.2 L'analyse de pratiques : une composante de l'apprentissage expérientiel**

La formation des éducateurs spécialisés repose sur une pédagogie de l'alternance : 1450 heures d'enseignement et 15 mois de stages. Cette modalité d'organisation est donc susceptible de favoriser la construction, d'une part, de connaissances issues de savoirs théoriques, d'autre part, de connaissances issues du rapport réflexif à sa pratique ; organisation pertinente car l'action nécessite la mobilisation de ces deux types de savoir, chacun ayant besoin de l'autre pour se produire. L'importance, en cours de formation, des temps favorisant l'émergence et le développement de ce second type de connaissances est énoncée dans le décret du 20 juin 2007 réformant le diplôme d'état. Ce sont ces temps, dénommés analyse de pratiques, qui font l'objet de cette étude.

### **2.2.1 L'apprentissage expérientiel**

Lewin, Dewey, Piaget et Kolb, entre autres, ont mis en évidence la nécessité d'agir pour apprendre. L'acquisition de nouvelles connaissances impose de vivre une expérience en rapport avec le domaine de connaissances visées, expérience articulée avec une réflexion. Selon ce modèle, apprendre c'est être capable de faire ce qui était impossible auparavant, c'est modifier sa vision du monde et ses relations à celui-ci. Il n'est pas question d'une simple mémorisation d'informations. Ainsi, l'enseignant ne se contente pas de transmettre un savoir mais il se préoccupe également du mode d'appropriation de ce savoir par chaque élève. En effet, seuls les savoirs théoriques peuvent être enseignés, les savoirs d'action étant issus de l'expérience.

Les compétences sur lesquelles repose l'éducation spécialisée sont constituées, en grande partie, de ces seconds savoirs. Comme l'énoncent de nombreux auteurs, aucune théorie n'autorise, aujourd'hui, l'éducation spécialisée à constituer un ensemble de références permettant d'explicitier les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Ainsi, il est question, dans les critiques de ces auteurs, de « prêt-à-porter cognitif » (Le Poulitier, 1989, p. 73), de « disciplines juxtaposées » (Marpeau, 2000, p. 17), d' « initiation dans une perspective « applicationniste » » (Lassaire, 2004, p. 37), d' « immaturité structurelle et conceptuelle de la condition socio-éducative » (Brichaux, 2004, p. 11). Préciser l'organisation de l'alternance permet de prendre en compte ces critiques et représente une source potentielle de qualité.

### **2.2.2. L'analyse de pratiques référée au modèle des 4 axes**

En nous référant à Geay (2007) et Boutanquoi (2008), nous distinguons la supervision de l'analyse de pratiques. S'agissant de la première, elle est centrée sur ce qui est mis en jeu personnellement dans l'exercice professionnel. Dans la seconde, on ne travaille pas le registre de l'intimité ; elle permet d'explorer de manière approfondie une situation, d'élaborer ce qui se vit au quotidien et constitue un lieu d'élucidation et de co-construction de sens.

Nous privilégions l'expression « analyse de pratiques » à celle d'« analyse des pratiques ». Selon Altet (2000, p. 26), la première suggère « plutôt un travail sur des pratiques effectives, observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne » alors que la seconde « correspond à des pratiques en général ».

Les séquences d'analyse de pratiques ont pour but de contribuer à la professionnalisation de praticiens réflexifs, c'est-à-dire de praticiens prenant leurs propres actions comme objets de réflexion, développant ainsi des savoirs d'action et s'appropriant des savoirs théoriques auxquels adosser leurs interventions. Il s'agit alors pour chaque participant de construire ses connaissances à partir d'actions dans lesquelles il était impliqué.

Les séquences d'analyse de pratiques étudiées ici sont organisées en référence au modèle des 4 axes de Le Bossé. Elles visent à ce que chacun s'approprie les composantes de l'approche centrée sur la DPA en s'appuyant sur son vécu et en mettant en œuvre un changement réfléchi selon ce modèle. Les modalités d'échange mises en œuvre lors de ces séquences sont également inspirées par la méthode réflexive basée sur le concept de modèle d'action.

### **2.2.2. Le concept de modèle d'action**

En s'inspirant des recherches sur la science-action menées par Argyris et Schön et des travaux de l'école de Palo Alto sur le constructivisme et les théories du changement, Bourassa, Serre et Ross ont élaboré une méthode réflexive visant à aider les praticiens à apprendre de leur expérience et, plus particulièrement dans les situations jugées comme inefficaces.

Les modèles d'action sont définis, par Bourassa et collab. (id., p. 60), comme « des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage ». Réfléchir sur son modèle d'action consiste à l'explicitier et l'analyser. Il s'agit alors d'une remise en question de ses représentations et de ses intentions et non seulement de ses

stratégies. La réflexion est organisée à partir de la description, d'abord, du contexte dans lequel s'inscrit l'intervention, puis, des séquences interactives de l'intervention, en termes de faits et non d'interprétations, enfin, du modèle d'action, c'est-à-dire, d'une part, des intentions qui ont guidé le choix des stratégies, d'autre part, des composantes centrales des représentations (interprétations des faits, émotions, valeurs, croyances) de la personne conduisant l'intervention.

Se référer au modèle d'action vise à organiser la réflexion au cours des séquences d'analyse de pratiques et à préciser la mise en œuvre du modèle des 4 axes,.

### **3. Méthodologie**

Cette étude concerne les séquences d'analyse de pratiques organisées pour des élèves éducateurs spécialisés, en 1<sup>ère</sup> année « voie directe ».

Au cours du 1<sup>er</sup> semestre de cours (septembre 2008 - novembre 2008), l'approche centrée sur le DPA a été abordée au cours de 2 heures d'enseignement. Il est évident que cet enseignement ne permet aucunement l'appropriation de cette approche par les étudiants mais vise à attirer leur attention à propos de certaines démarches telles la négociation ou l'action conscientisante. A l'issue de ce 1<sup>er</sup> semestre de cours, ces étudiants ont effectué leur 1<sup>er</sup> stage « sur le terrain » ; stage d'une durée de 6 semaines (décembre 2008 – janvier 2009). A l'issue du second semestre de cours (janvier 2009 – mars 2009), les étudiants retournent, sur le même lieu de stage, pour 12 semaines (avril 2009 – juillet 2009). Durant le second semestre, 5 séquences d'analyse de pratiques d'1 heure 30, élaborées à partir du modèle des 4 axes, ont été organisées. Ainsi, 5 étudiants disposent chacun d'un temps pour réfléchir à une situation de stage dans laquelle il était impliqué ; situation qui compte pour lui et qu'il choisit comme sujet de réflexion.

### **3.1 Les sujets**

Afin de faciliter l'appréhension des résultats, nous présentons le terrain de stage et l'intervention étudiée de chacun des 5 étudiants ayant participé à ces séquences dans le paragraphe « résultats ». Ces 5 étudiants se sont engagés volontairement dans ces séquences. L'organisation de ces séquences n' a donc pas permis aux 24 étudiants de la promotion de tous profiter d'un tel travail. Certains autres ont eu l'opportunité de s'engager dans des séquences référées au modèle psychanalytique conduites par d'autres enseignants.

### **3.2 L'instrumentation**

Le recueil de données est organisé à partir des 5 séquences d'analyse de pratiques étudiées. Toutes ont donné lieu à un enregistrement phonique intégral puis à une retranscription écrite de l'enregistrement. Nous sommes le seul auditeur. Une fois l'exploitation des enregistrements achevée, nous les effaçons. Nous conduisons ces séquences. Notre principal interlocuteur était l'étudiant concerné par la séquence mais les autres étudiants participant avaient toute latitude pour intervenir.

Pour Bourassa et collab. (id.), il est souvent peu approprié d'entreprendre le travail réflexif avec les élèves en attaquant d'abord les problèmes d'inefficacité, façon de faire susceptible de provoquer le développement d'une perception négative chez ces élèves. Ces auteurs invitent à organiser la réflexion à partir de situations récentes vécues comme efficaces.

Notre questionnement tendait donc à permettre à l'étudiant de préciser la situation qu'il voulait étudier. Étaient ainsi examinés, à propos de cette situation, le contexte dans lequel elle se déroulait, l'intention qui la soutenait, le processus mis en œuvre et les effets repérés à l'issue de l'intervention, les émotions ressenties, les valeurs et les croyances convoquées. Cet examen visait ainsi l'explicitation :

- des personnes concernées par la situation et des personnes impliquées dans cette situation ;
- des intentions et des enjeux respectifs des uns et des autres dans la situation ;
- des connaissances de chacune d'entre elles relatives à la situation ;
- des marges de manœuvre de chacune d'entre elles ;
- des pistes de solutions envisageables ;
- des processus de négociation mis en œuvre ;
- des enseignements tirés de cette séquence, par les uns et par les autres.

Ces questions visent donc à examiner la situation en fonction des 4 axes du modèle de Le Bossé.

### **3.3 Déroulement**

La réalisation de cette étude dépendait de la mise en place des séquences d'analyse de pratiques organisées en référence à l'approche centrée sur le DPA. En effet, c'est la 1<sup>ère</sup> fois que pareilles séquences sont mises en œuvre dans ce centre de formation. Ce qui a nécessité quelques négociations au sein de l'équipe des enseignants. En France, s'agissant de ce type de travail, animation par un psychologue et référence au modèle psychanalytique sont le plus souvent privilégiées.

Le rythme des séquences était hebdomadaire. Elles se sont déroulées de la mi-janvier à la mi-février. Suite à chaque analyse de pratiques, nous retranscrivions l'échange et tentions alors de repérer les modifications intéressantes à introduire, à propos du questionnement, lors de la séquence suivante.

### **3.4 Méthode d'analyse des résultats**

L'analyse de contenu des échanges est réalisée en fonction des réponses aux questions énoncées plus haut, et donc des 4 axes du modèle de Le Bossé. Mais, le questionnaire n'a pas été mis en œuvre dans l'ordre de cet énoncé. En effet, nous avons d'abord laissé notre interlocuteur décrire la situation en lui faisant préciser, au fur et à mesure, certains caractères en lien avec le questionnaire. Ainsi, ce n'est qu'une fois ces précisions énoncées que le problème étudié a pu être formulé. A l'issue de l'échange, nous nous sommes assuré d'avoir autorisé une réflexion sur chacun des 4 axes.

Sont ainsi privilégiés l'émergence et le développement des connaissances nécessaires à l'accompagnement de changements : connaissance permettant le repérage et l'articulation des différentes expertises en présence (celles des professionnels et celles des usagers), connaissances utiles à l'élaboration et à la mise en oeuvre de processus de négociation entre usagers et professionnels, connaissances favorisant la prise en compte des caractéristiques du contexte, des singularités de chaque situation (les enjeux respectifs de tous les usagers et professionnels), connaissances contribuant à la prise de conscience, par les usagers, des connaissances qu'ils ont développées lors du changement.

#### **4. Résultats**

Pour chacune des 5 séquences, après avoir succinctement énoncé les principales caractéristiques de la situation étudiée, les résultats sont présentés à partir du traitement des données concernant :

- le problème tel qu'il se pose pour l'étudiant ;
- les observations réalisées par rapport aux 4 axes du modèle ;
- la piste d'action envisageable pour la seconde partie de stage.

##### **4.1 Etudiante « A »**

L'étudiante « A » effectue son stage dans un service de prévention spécialisée. La situation présentée concerne ses interventions auprès d'une jeune adulte cherchant à se construire une indépendance dans la vie quotidienne. Cette jeune mère (Laura, 22 ans) d'une petite fille (3 ans), dont le compagnon est incarcéré pour longue durée, vit dans la famille de celui-ci (11 personnes dans un appartement comportant 3 chambres). Une fois sa relation avec Laura établie, « A » s'est interrogée à propos du but à viser dans le cadre des interventions qu'elle comptait mener : l'aide à la recherche d'un emploi et la prise de cet emploi, la relation entre celle-ci et sa fille, ou la relation à son compagnon ? Finalement, « A » a épaulée Laura dans la recherche et la prise d'un emploi.

*Problème étudié :* « A » se demande si ce choix de contenu d'intervention a été pertinent. Si l'intérêt de son soutien pour l'emploi ne lui fait aucun doute, ne pas avoir traité la relation mère-fille lui pose problème.

A l'issue de cette séquence, « A » dit avoir repéré :

- l'absence de négociation à propos du contenu des interventions qu'elle a menées ;
- l'aspect normatif très présent dans sa réflexion lorsqu'elle énonce, par exemple : « j'ai mis *trop* longtemps à créer du lien avec elle », « ses copines sont *trop* jeunes », « elle ne passe pas *beaucoup* de temps avec sa fille » ;
- l'encombrement cognitif provoqué par le grand nombre d'avis énoncés par les uns et les autres à propos de Laura ;
- les obstacles créés par les a priori de l'équipe sur les supposées incapacités de Laura ou les motivations du compagnon ;
- l'intérêt des échanges partagés avec Laura qui ont permis à celle-ci, d'une part, de prendre conscience des qualités dont elle faisait preuve lors de cette prise d'emploi, d'autre part, de s'exprimer à propos de sa relation avec sa fille dans des termes différents de ceux qu'elle utilise en présence de ses copines.

*Piste d'action pour la seconde partie de stage* : Profiter de la confiance développée avec Laura pour lui proposer des temps susceptibles de favoriser l'affermissement de la relation mère-fille (partage avec elle et sa fille d'activités de loisir, par exemple). Ces temps ne pourront être envisagés que s'ils présentent un intérêt aux yeux de Laura et s'ils sont négociés.

#### **4.2 Etudiante « B »**

L'étudiante « B » effectue son stage dans un service de protection de l'enfance proposant un hébergement en accueil d'urgence à des parents dont l'enfant ou l'un des enfants est âgé de moins de 3 ans. Elle n'a pas focalisé sa réflexion sur une seule situation mais sur des interventions (entretiens, visites à domicile) au cours desquelles elle a éprouvé des difficultés à gérer, d'une part, son sentiment de domination à l'encontre des personnes accueillies, d'autre part, sa subjectivité.

*Problème étudié* : « B » se demande comment gérer le caractère dissymétrique de la relation entre professionnels et personnes aidées et l'importance de la subjectivité.

A l'issue de cette séquence, « B » dit avoir repéré :

- la difficulté de gestion des préjugés des autres membres de l'équipe ;
- la difficulté à justifier ses interprétations ;
- l'impossibilité de vouloir tout repérer soi-même, que rien n'échappe ;
- l'intérêt de prendre en compte le point de vue des personnes auprès desquelles on intervient.

*Pistes d'action pour la seconde partie de stage* : mener des évaluations ne reposant pas uniquement sur ses propres interprétations. Réfléchir à la place de la parole des parents dans les décisions à prendre, que ce soit en vue de leur admission au service ou en cours d'accompagnement.

### **4.3 Etudiant « C »**

L'étudiant « C » effectue son stage dans une maison d'enfants à caractère social (MECS) accueillant des adolescents de 17 ans en difficultés sociale et familiale. L'atmosphère y régnant actuellement est très tendue entre équipe et adolescents. La situation qu'il a choisie d'étudier porte sur une altercation verbale avec 2 adolescents. Il s'en est fallu de peu, selon lui, qu'au cours de cette altercation, ils en « viennent aux mains ». Sa réaction aux comportements des 2 adolescents, jugée par lui-même comme violente, lui a fait peur. Il cherche le moyen de ne pas reproduire pareille réaction en cas de provocation.

*Problème étudié* : Comment éviter de se laisser entraîner dans une escalade de réactions violentes face à des adolescents provocants ?

A l'issue de cette séquence, « C » dit avoir repéré :

- la nécessité de ne pas perdre de vue le but d'un dispositif de suppléance familiale et de ne pas limiter le travail à « faire respecter le cadre » ;
- l'intérêt de favoriser l'instauration d'une confiance mutuelle en ayant la possibilité de se connaître mutuellement ;
- la difficulté à sensibiliser les membres de l'équipe à une idée ne relevant pas des routines ;
- la confiance que les 2 adolescents concernés lui portent.

*Pistes d'action pour la seconde partie de stage* : Partager des activités avec les adolescents afin de « les connaître et qu'ils me connaissent » : activités de loisir ou de bricolage (pour réparer les dégâts commis), par exemple. Se donner les moyens de s'intéresser à leur parcours de vie.

### **4.4 Etudiante « D »**

L'étudiante « D » effectue son stage dans une maison d'enfants à caractère social (MECS) accueillant des enfants et adolescents âgés de 3 à 18 ans en difficultés sociale et familiale. Elle a ressenti comme violentes les relations entre l'équipe éducative et les adolescents et estime « ne pas avoir été à la hauteur » ; ce qui lui fait dire qu'elle « n'est pas faite pour ce travail ». Après avoir détaillé quelques situations, « D » a énoncé qu'« il y avait des conseils qu'elle n'aurait pas dû écouter » car ils l'ont terriblement embarrassée. Ainsi, par exemple, dès son arrivée à la MECS, on lui a conseillé de « se vieillir » en donnant un âge supérieur au sien (25 ans et non 22) pour « être plus crédible auprès des adolescents » ; conseil qui a accentué son doute par rapport à ses capacités personnelles.

*Problème étudié* : comment ne pas se laisser enfermée dans certains modes d'emploi ?

A l'issue de cette séquence, « D » dit avoir repéré :

- la nécessité de faire part de son propre point de vue à l'équipe ;
- la nécessité de ne pas « prendre argent comptant tous les conseils qu'on lui donne » ;
- l'intérêt de négocier avec les adolescents le contenu des activités de loisirs plutôt que de rester dans la logique : « ils ont été renvoyés de l'école, on ne leur propose rien » ;
- l'impact de l'atmosphère générale sur ses propres interventions.

*Piste d'action pour la seconde partie de stage* : Argumenter ses points de vue auprès de l'équipe afin de mettre en œuvre des interventions en congruence avec sa façon d'être.

#### **4.5 Etudiante « E »**

L'étudiante « E » effectue son stage au sein du service « jeunes majeurs » d'une maison d'enfants à caractère social (MECS). Ce service accueille des adolescents âgés de 17 à 21 ans en difficulté sociale et familiale dans des logements individualisés. A l'issue de cette 1<sup>ère</sup> période de stage, elle est surprise du peu de travail relationnel, proposé par les éducateurs, entre les adolescents et leur famille respective. En effet, pour elle, si l'adolescent est en

difficulté, c'est « qu'il existe un déficit au niveau de sa famille à l'origine du placement et qu'il est nécessaire de traiter ce déficit ».

*Problème étudié* : quel travail avec les familles envisager ?

A l'issue de cette séquence, « E » dit avoir repéré :

- la nécessité de fonder le projet et d'en énoncer les grandes lignes avant de le lancer ;
- la nécessité de construire le projet avec l'équipe éducative ;
- l'intérêt d'un projet comportant une action et non basé uniquement sur des échanges verbaux.

*Piste d'action pour la seconde partie de stage* : si la réflexion avec l'équipe débouche sur l'intérêt de soutenir le projet de travail sur les relations entre adolescent(s) le désirant et parent(s), mettre en œuvre les conditions les invitant à partager des activités.

#### **4.6 Synthèse des résultats**

Ces 5 séquences d'analyse de pratiques nous permettent de relever la prise de conscience, par l'étudiant concerné par la situation, de l'intérêt :

- de la prise en compte du point de vue des personnes concernées ou / et des membres de l'équipe lors de l'élaboration du contenu de l'intervention (« A », « B », « D », « E ») ;
- du repérage et de la prise en compte des a priori, des préjugés des autres membres de l'équipe (« A », « B », « C », « D ») ;
- de la prise en compte du contexte dans l'élaboration de l'intervention (« C », « D ») ;
- de l'explicitation précise de ses propres enjeux ou / et de ses interprétations (« B », « D », « E ») ;
- de l'action (« A », « C », « D », « E ») ;

- de l'élaboration et de l'explicitation de son projet lors de son retour en stage (tous les étudiants).

L'absence d'un étudiant dans un de ces registres ne signifie pas qu'il n'est pas accédé à ce registre mais que ce registre n'a pas été l'objet de préoccupation dans la situation traitée.

Ces résultats indiquent que, le plus souvent, l'étudiant n'aide pas l'utilisateur ou les utilisateurs concernés par la situation à tirer profit de celle-ci, à travers une démarche d'action conscientisante. Lui-même serait susceptible d'approfondir une telle démarche pour son propre profit. La démarche de négociation est très peu mise en œuvre alors que la plupart des situations étudiées nécessitent une telle démarche. Ces 5 étudiants ont éprouvé d'importantes difficultés pour traiter certaines composantes contextuelles, tels les préjugés de l'équipe éducative.

## **5. Conclusion**

Ces 1<sup>ères</sup> séquences d'analyse de pratiques ont donc permis, aux étudiants engagés dans ces séquences, de réfléchir à propos de leur 1<sup>er</sup> stage en se référant à l'approche centrée sur le DPA. Grâce aux prises de conscience réalisées, ces étudiants ont ainsi eu l'opportunité d'établir un lien entre cette approche et une situation qui les a marqués ; ce qui constitue une 1<sup>ère</sup> étape dans le processus de développement de leur propre pouvoir d'agir.

Suite à la seconde partie de ce premier stage, une deuxième série de séquences organisées sur le même modèle sera mise en œuvre, en début de deuxième année de formation, et de même à l'issue du deuxième stage, au cours de cette même deuxième année, et du troisième stage, en fin de troisième année. Ce ne sera qu'à l'issue de toutes ces phases alternant stages et analyses de pratiques que nous serons susceptible de nous prononcer quant à l'appropriation de l'approche centrée sur le DPA.

L'appropriation, par les étudiants en formation d'éducateur spécialisé, de l'approche centrée sur le DPA est susceptible de favoriser l'élargissement de leur vision de leur profession. En effet, une telle approche les aide à se décentrer, d'une part, de la seule dimension individuelle des interventions, d'autre part, du modèle médical dans lequel « on sait ce qui est bon pour l'autre ».

S'agissant des interventions organisées à partir de la seule dimension individuelle, et ne prenant pas en compte la dimension structurelle, on en connaît les impacts négatifs sur la personne concernée par ce type d'interventions : stigmatisation, infantilisation, double victimisation, entre autres (Le Bossé, 2003). Ainsi, non seulement, on ne contribue en rien à la résolution du problème dont certaines composantes relèvent de la dimension structurelle (accès aux ressources, aux informations, etc.) mais on aggrave la situation.

A propos de la référence au modèle médical, elle écarte la prise en compte des connaissances expérientielles de la personne ou la collectivité concernée, démarche qui entrave toute co-construction de projets, de solutions et est contraire à la législation française récemment décrétée. Les préconisations de l'observatoire national de l'enfance en danger (ONED, 2007, p. 78) les incitent à interroger leur position d'expert pour tendre vers celle de « facilitateur ». Il ne s'agit plus de faire des projets « pour » mais des projets « avec ». Cette obligation vise à inverser le pourcentage de mesures judiciaires et de mesures contractualisées car aujourd'hui, plus de 70 % des mesures d'assistance éducative sont de nature judiciaire. La réussite de cette dynamique repose, entre autres, sur le développement, chez les professionnels, de la culture de la négociation ; dynamique susceptible d'être favorisée par la référence à l'approche centrée sur le DPA. Ce type d'incitation était déjà énoncé, il y a une dizaine d'années, entre autres, dans un rapport du conseil supérieur du travail social (1998, p. VIII), destiné au ministre des affaires sociales. Ce rapport souligne que « l'empowerment vient s'inscrire en rupture avec des logiques de réponses institutionnelles où le problème de la personne finit par

être la personne à problème ou *comme* problème, indépendamment des conditions dans lesquelles elle se trouve, et interroge le pouvoir d'expertise même du travailleur social qui met en œuvre ces réponses ».

Les interventions organisées, par exemple, à partir de la dynamique de développement social local, renouvellent les modalités de pratique en évitant psychologisation et individualisation et en initiant solidarité et coopération (Gourvil et Kaiser, 2008).

Cette étude comporte une limite importante car elle rend compte d'un processus en cours et ne peut donc s'appuyer sur une évaluation prenant en compte les effets ou les absences d'effet éventuellement repérés à l'issue de ce processus. Nous avons tenu à la mettre en œuvre pour préciser notre démarche en centre de formation, sans attendre la fin de la formation des étudiants concernés. Il s'agit ainsi, selon nous, d'un véritable processus d'évaluation visant à réguler, à améliorer la démarche de formation pendant qu'elle se déroule.

Cette étude, à visée exploratoire, indique l'intérêt d'une démarche de formation basée sur le modèle d'apprentissage expérientiel pour favoriser l'appropriation de l'approche centrée sur le DPA. Il est évident que pareilles évaluations à propos des phases suivantes de la formation seront incontournables pour préciser ces 1<sup>ers</sup> résultats.

### **Références bibliographiques**

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boutanquoi, M. (2008). *L'analyse des pratiques, un espace de création de pratiques collectives bientraitantes*. Communication aux journées nationales d'étude en service social. Montpellier (France), 7 nov.

Brichaux J. (2004). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation et l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

Conseil Supérieur du Travail Social. (1998). *L'intervention sociale d'aide à la personne*. Rennes, France : Editions de l'Ecole Nationale de la Santé Publique.

Donzelot, J., Estèbe, P. (1994). *L'Etat animateur. Essai sur la politique de la ville*. Paris, France : Esprit.

Geay A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*, 172, 27-38.

Gourvil, J. M., Kaiser, M. (sous la direction de). (2008). *Se former au développement social local*. Paris, France : Dunod.

Lassaire J. P. (2004). *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. Paris, France : L'Harmattan.

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

Le Bossé, Y. (2004). « De l'habilitation » au « pouvoir d'agir » vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 30-51.

Le Bossé, Y. (2006). *Développement du pouvoir d'agir et formation des praticiens*. Communication à l'IRTS Lanquedoc-Roussillon. Montpellier (France), mai.

Le Bossé, Y. (2007). Formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA) : étude des modalités optimales de supervision. *Travailler le social*, 38-39-40.

Le Bossé, Y. (2008). *Le développement du pouvoir d'agir personnel et collectif: Une alternative crédible ?* Communication aux Journées nationales d'étude de l'association nationale des assistants de service social (ANAS). Montpellier (France), 6-8 novembre.

Le Poutier F. (1989). « Les descriptions psychologiques dans le travail social : organisation interne et propriétés sociocognitives ». Dans J. M. Monteil, J. M. Fayol, *La psychologie scientifique et ses applications* (pp. 237-255). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Marpeau J. (2000). *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

Observatoire national de l'enfance en danger. (2007). *Rapport annuel au parlement et au gouvernement de l'Observatoire national de l'enfance en danger*, décembre.  
[www.oned.gouv.fr](http://www.oned.gouv.fr).

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention : toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15 (2), 121-148.