

EMPOWERMENT, POUVOIR D'AGIR EN ÉDUCATION

À LA CROISÉE ENTRE THÉORIE(S), DISCOURS ET PRATIQUE(S)

Empowerment, Agency in Education Theory, Discourse and Practice

Au cours des dernières décennies, la référence à l'*empowerment*, et à la suite aux notions de pouvoir d'agir (*agency*), de compétences, de capacités qui l'accompagnent (Maury, 2011), est l'objet d'un intérêt marqué en France tant dans le champ de la recherche que dans les domaines de l'intervention éducative et sociale. La place grandissante qu'elle a prise dans le domaine de l'éducation, en lien notamment avec le développement des « éducations à », vient en réponse aux impératifs européens visant l'intégration sociale et culturelle des individus, leur autonomisation dans toutes les sphères de la vie, au-delà du seul cadre scolaire. Il s'agit pour l'école, idéalement, d'aller au-delà des pédagogies à dominante transmissive, et de permettre aux élèves de vivre des situations complexes, des expériences « empouvoirantes » (Freire, 2013 [2006]), dans un processus actif de construction personnelle, porté par un projet de transformation de la société, et incluant les dimensions sociales et politiques (Liquète & Maury, 2007).

Le terme *empowerment*, d'origine anglo-saxonne, est difficile à traduire. En 2006, la commission générale de terminologie et de néologie a retenu « autonomisation » comme équivalent, avec pour définition « [un] processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel » (*Bulletin officiel* n° 4, 26 janvier 2006). De l'autonomisation à l'*empowerment* cependant, des nuances sont perceptibles, même si les deux notions font référence à un même processus de capacitation, et à l'enclenchement d'une dynamique, dans un mouvement d'auto-émancipation : capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), à agir en conformité avec sa propre loi (*nomos*), sans être guidé par un autre, pour l'autonomie (Kant, 1985) ; capacité d'affranchissement, de mobilisation, d'initiative et de contrôle, par appropriation ou (ré)appropriation d'un pouvoir sur la réalité quotidienne, pour l'*empowerment* (Rappaport, 1987 ; Shor, 1992).

En tant que processus, l'*empowerment* passe ainsi par le renforcement du pouvoir d'agir, conjuguant approches individuelle et sociale (Rowlands, 1997 ; Solava & Alkire, 2007 ; Bacqué & Biewener, 2015) : un pouvoir de... compris comme une énergie, un pouvoir génératif, qui place les acteurs en capacité de faire, et d'être promoteurs de changement ; un pouvoir sur... relatif à la capacité de décider, d'exercer une action (une prise de pouvoir) sur les choses et sur les autres ; et un pouvoir avec... dans le sens de faire et construire avec, à un niveau collectif, dans une perspective de transformation sociale. Nous pourrions ajouter

un pouvoir contre... dans le sens de développer une capacité d'agir contre l'inertie des choses, de s'affranchir des contraintes, de transgresser l'ordre social via une action transformatrice et créatrice.

Version réorganisée de l'autonomisation, porteuse d'un potentiel émancipateur, l'entrée *empowerment* s'est forgée au croisement de différents champs et nourrie de plusieurs héritages. Selon l'histoire retracée par Valérie Peugeot (2015), dans la lignée de Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (2015), le terme *empowerment*, apparu dans la mouvance du « *community organizing* » (Alinsky, 1976), a pris corps dans les années 1960-1970 aux USA dans le cadre des luttes féministes, antiracistes et des luttes des gays et lesbiennes.

Dans les pays des Suds, notamment en Amérique latine, c'est autour de la figure et de la pensée du philosophe et pédagogue brésilien Paulo Freire que se sont développés les mouvements d'éducation populaire, empruntant à sa théorie de la conscientisation, qui irrigue les réflexions sur l'éducation en tant que pratique sociale (Freire & Macedo, 1987). Le terme est également réapproprié aux USA, par des travailleurs sociaux en référence à Saul Alinsky, dans le cadre de leur travail au sein de la communauté africaine-américaine. Ce n'est que plus récemment que le terme a trouvé un écho en France, en lien avec la faible réception de Paulo Freire (Gonzalez-Monteagudo, 2002), sinon dans le monde de l'éducation populaire, ou dans celui de l'éducation aux médias (Carlsson *et al.*, 2008 ; Barbey, 2008). Et il connaît un regain d'intérêt aujourd'hui, dans le contexte du développement du numérique, notamment dans le champ des « cultures informationnelles » (Maury, 2013), tandis que les technologies du numérique sont appelées, dans une démarche qui se veut inclusive (Proulx, 2011 ; Rebillard, 2011), à réduire les asymétries d'information.

Mais si le terme se diffuse très vite au-delà du continent américain, auprès d'acteurs différents, c'est selon des orientations politiques bien opposées. Parmi les trois conceptions de l'*empowerment* généralement distinguées – radicale, socio-libérale, néolibérale –, la conception radicale, qui correspond à l'acception originelle, a pour enjeu la transformation de la société capitaliste (Hill Collins, 1990), comme le répète avec force la féministe africaine-américaine bell hooks, tout au long de ses essais, développant une « pédagogie engagée » (hooks, 1994 ; Hedjerassi, 2016). À mesure qu'elle se diffuse cependant, s'éloignant de ses références initiales, la notion perd en radicalité, et tout particulièrement telle qu'elle est reprise dans les discours des grandes institutions, nationales et internationales, ou dans ceux des politiques publiques : est alors souvent mise en avant la capacité individuelle des acteurs (*vs* action collective) à développer leur propre potentiel de créativité et de productivité, des acteurs invités à être toujours plus autonomes et performants. Sous couvert d'affranchissement et/ou d'affirmation de soi, l'idée de capacitation peut alors conduire à une vision normative des transformations à l'œuvre, ou à une forme d'instrumentalisation, faisant reposer sur les acteurs la responsabilité de leur émancipation, et de leurs échecs.

À travers ce numéro, ce sont ces dynamiques d'*empowerment*, entre approche individuelle et approche sociale, qui sont interrogées, au regard de la réalité des pratiques. Avec comme l'appel y invitait, une attention particulière portée aux déplacements en cours, dans un contexte de transformations technologiques et d'évolutions sociétales, et aux zones de tension qui traversent le champ – et les pratiques pédagogiques ou éducatives –, entre normes sociales et/ou scolaires et projet d'*empowerment*/autonomie :

- les décalages entre attentes institutionnelles, projet d'autonomie, et réalisations concrètes ;

- la tension entre « éduquer » et « émanciper » : quelle place pour l'émancipation en éducation ? comment s'articulent processus d'apprentissage et acquisition d'un pouvoir ? ;
- la tension entre projet d'*empowerment* et souci du résultat (injonction à, approche fonctionnaliste) ;
- la tension entre « (ré) appropriation » et « intériorisation » de règles et/ou normes : vision émancipatrice ou libératrice, créatrice de changement vs vision conformisante, adaptative (affiliation) voire assujettissante ?
- la rhétorique de la responsabilisation (« agir de manière éthique et responsable ») : entre autonomie-devoir (ajustement à des attendus, des exigences) et autonomie-pouvoir (se créer de nouvelles possibilités) ;
- la tension entre « esprit critique » et « citoyenneté responsable » ;
- la présence/absence de la dimension politique dans le projet d'*empowerment*.

FIGURES DE L'EMPOWERMENT, DYNAMIQUES, TENSIONS, IMPENSÉS

Les articles rassemblés dans ce dossier apportent des éclairages sur ces questions, conjuguant réflexions théoriques et données issues de recherches empiriques, balayant différents terrains, dans et hors contexte scolaire, et différentes « éducation à ». Les références à Paulo Freire y sont nombreuses, elles constituent une sorte de fil conducteur, suivant l'idée que le pouvoir ne se donne pas, mais qu'il se prend et se développe, ce qui passe par un agir transformateur, mis ici à l'épreuve des différents terrains étudiés. À l'opposé de l'idée parfois avancée, que la notion d'*empowerment*, dans un contexte de mondialisation, serait en crise, le dossier témoigne de la vivacité des débats et des réflexions s'y rapportant, qui revisitent ses fondements – et ses approches – pour mieux en saisir les métamorphoses. Car si l'idée d'une perte de radicalité des pratiques d'*empowerment* est bien présente dans certains textes, en référence au modèle radical freirien, les questionnements et les pratiques présentés, au-delà de leur variété et des contradictions dont ils sont porteurs, ont en commun de convoquer et se nourrir des théories de la transformation sociale ; ils explorent les déclinaisons du pouvoir d'agir dans ses principes, dans son essence même, à sa racine, ce qui signe ainsi une forme de radicalité. Dans ce processus, la culture et l'éducation sont un vecteur essentiel, abordées comme « une aventure créatrice », sur un mode conscientisant (vs bancaire), visant à la compréhension des situations, et du monde, et à l'agir sur/dans ce monde « en devenir permanent ».

C'est toute la dynamique de ce dossier qui, derrière l'agir social et la fabrique des savoirs, interroge tout autant la rhétorique du faire et l'imaginaire de la participation, que la question des modélisations, des normes, standards et référentiels qui y sont associés, ou encore la référence de plus en plus présente au bien-être, à l'épanouissement personnel et à la bienveillance...

Sur l'ensemble des quinze contributions, une majorité traite de problématiques transversales, se prêtant à des croisements de regards et/ou des mises en débat, au-delà des analyses et études portant sur des formes locales et situées d'*empowerment*, avec leurs contraintes propres et leurs tensions. Ce qui fait la richesse de ce numéro de *Spirale* mais rend aussi délicat tout classement en fonction de rubriques préétablies :

- 3 articles font référence à l'éducation populaire, dans différents contextes (Théâtre de l'opprimé ; ATD Quart-Monde ; Groupes de Pédagogie et d'Animations Sociale) ;
- 3 à l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI), sous plusieurs entrées (culture informationnelle, ÉMI, littératie médiatique), en lien avec l'éducation à la citoyenneté, et pour l'un d'entre eux en se centrant sur la dimension numérique (plateformes éducation médias-citoyenneté) ;
- 2 à l'étude de pratiques numériques, relativement à des dispositifs socio-techniques spécifiques (classe inversée, services publics dématérialisés) ;
- 3 aux discours d'enseignants relativement à l'éducation au développement durable, à l'éducation à l'égalité des sexes, à la politique de démocratisation scolaire ;
- 2 à la protection de l'enfance, sous l'angle du pouvoir d'agir des parents et des professionnels travailleurs sociaux ;
- 2 aux processus d'*empowerment* pour des personnes paraplégiques et pour des militant·e·s politiques dans le contexte de l'État d'Israël.

Trois contributions se situent ainsi dans une perspective de changement social, et questionnent les pratiques militantes des mouvements d'éducation populaire. Attentives aux conditions qui rendent possibles les formes d'émancipation, elles en pointent les limites et les impensés : notamment quand les pratiques s'inscrivent dans une démarche citoyenne, perdant en radicalité, au risque d'un effacement des antagonismes, partie prenante des luttes émancipatrices, et d'une invisibilisation des cultures/savoirs populaires.

Dans sa recherche sur la pratique du Théâtre de l'opprimé au cours des années 1980 en France, Sophie Coudray met ainsi en évidence des tensions qui traversent cette pratique militante, à mesure que ce théâtre, originellement révolutionnaire, se rapproche de la politique de la ville. Selon les mots de la chercheuse, la figure de *l'habitant* se substitue alors à celle de *l'opprimé* et celle du « *spect-acteur* » se dissout dans celle du *citoyen*. Marquée par un infléchissement de la pratique vers une éducation à la citoyenneté, la poétique d'Augusto Boal y perd en radicalité, et se redéfinit comme une pratique socioculturelle, peu questionnante des structures de pouvoir en place. Est dès lors posée la question de la place de l'idéal démocratique de la participation et de la démarche d'*empowerment* dans ce projet. Si la participation à la vie démocratique au niveau du quartier ou de la ville offre l'opportunité d'une politisation des débats, et la possibilité pour des acteurs se sentant exclus de la scène politique d'en devenir acteurs, le projet semble peu porteur d'une dynamique de changement politique. Tourné vers le vivre ensemble, fondé sur le consensus davantage que la conflictualité, le paradigme citoyeniste paraît prolonger les contradictions et les impensés de la démocratie représentative plus qu'il ne permet de les dépasser *via* la démocratie participative.

Autre projet d'*empowerment* radical, celui des militants d'ATD Quart-Monde, étudié par Alex Roy dans sa contribution. Croisant théorie de la « conscientisation » (Freire) et théorie de la subjectivation, l'association a pour projet depuis les années 1960, l'émancipation politique des « personnes en situation de pauvreté », par l'acquisition d'un pouvoir collectif favorisant le passage d'« acteurs affaiblis » à « acteurs politiques ». Ce qui passe par un processus de conscientisation et un « faire ensemble », articulant composante réflexive et « agir transformateur », sans pour autant dissoudre les opinions singulières dans une opinion collective. Mais si la conscientisation est réciproque entre acteurs affaiblis et acteurs forts à l'intérieur du cadre protecteur de l'université populaire, le pro-

cessus montre ses limites hors de ce cadre. Est mis en évidence un plafond de verre dans la « division hiérarchique du travail militant » qui freine le processus de conscientisation : par souci d'efficacité, les acteurs affaiblis peuvent se trouver exclus des responsabilités et de certaines activités, notamment politiques (construction de revendications, représentations dans les instances...). Ce qui entre en contradiction avec les valeurs portées par ATD Quart Monde dès lors que le processus reproduit des effets de domination dans la répartition du travail militant.

Pour favoriser cet agir transformateur, les Groupes de Pédagogie et d'Animations Sociale (GPAS) qu'ont étudiés Hélène Le Breton et Guillaume Sabin dans le cadre d'une recherche-action en Bretagne, proposent de partir de la vie quotidienne des acteurs (enfants, familles), de leur(s) réalité(s). L'objectif est de les embarquer vers un ailleurs qui leur permette de développer leur pouvoir d'agir sur le monde, pour le transformer : « partir de et ne pas y rester », dans la ligne de la pédagogie freirienne, apprendre par la rencontre et l'échange, hors de toute approche standardisée. Ce sont la pratique du vélo et les pique-niques partagés qui sont au cœur de la pédagogie sociale expérimentée par les GPAS : des pratiques qui invitent à se décentrer et à « aller voir ailleurs », remettant en question les évidences, repoussant les limites du connu, et tissant des liens. Un écueil à éviter pour que cet agir soit pleinement transformateur est alors de ne pas remplacer une logique coloniale par une autre, selon les mots des auteurs.

Cet agir transformateur est également objet d'étude dans le monde éducatif, dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI) qui, par sa dimension transversale, se fonde sur une éducation à la citoyenneté, tout en convoquant une éducation à l'esprit critique. Et qui à ce titre, dans ses fondements, porte en elle des contradictions.

Procédant à une analyse discursive de la formule « esprit critique » dans les textes instituant l'ÉMI en France, Kaltoum Mahmoudi en pointe les contradictions au regard des enjeux affichés. Qu'il s'agisse de la formulation injonctive « faire entrer l'école dans l'ère du numérique » qui sert d'accroche et inscrit le recours discursif au pouvoir d'agir dans le modèle néolibéral ; l'esprit critique se voit instrumentalisé à des fins politiques de promotion du numérique et d'adhésion à la pensée informatique, et l'ÉMI appelée à jouer une fonction de régulation. Qu'il s'agisse de la corrélation action de s'engager/esprit critique, qui en contexte post-attentat envisage la mobilisation des capacités critiques de l'élève via des projets à dimension morale et citoyenne ; la culture de l'engagement est alors mise au service des valeurs et de la pensée républicaines, avec une visée socialisatrice plutôt que praxéologique. Qu'il s'agisse encore de l'association capacité de jugement/esprit critique, orientée vers le développement d'un pouvoir d'agir passant par l'élève par un processus d'autorisation, ce qui pose de fait la question d'un possible renversement du rapport de domination élève/environnement et de sa compatibilité avec l'ordre scolaire.

Avec la contribution de Julia Bihl qui s'appuie sur un projet de recherche collaboratif international (Belgique-Québec-France-Suisse), le questionnement est resserré autour de l'éducation aux médias et entend poser les modalités tant axiologiques que méthodologiques pour concevoir un dispositif évaluatif de compétences en littératie médiatique. À la différence du texte précédent qui n'oppose pas « enseignement de » et « éducation à », l'auteure situe sa réflexion, de nature théorique, dans le cadre d'une « éducation à » des valeurs, des attitudes. Selon une perspective environnementaliste, le développement d'un agir compétent est pensé *via* un accompagnement aidant à l'émergence de problématiques sociales sur lesquelles agir. Si ici aussi la visée est celle d'une transformation sociale, à ce stade

de la recherche, c'est en termes de projections, d'hypothèses et de points de vigilance, préoccupés des modes d'engagement et des conditions favorables à une démarche de conscientisation que ce processus est abordé.

Trois autres contributions dont une traite également d'ÉMI et d'éducation citoyenne envisagent le processus d'autonomisation dans une perspective critique au regard des pratiques numériques en développement ; référant à différents dispositifs sociotechniques, elles questionnent à l'occasion la place des outils et dispositifs dans la construction de compétences, de savoirs, et d'une posture critiques.

Tiphaine Carton et Nolwenn Trehondart explorent la plateformes de l'éducation aux médias et à la citoyenneté, et ses enjeux en termes d'émancipation. Rappelant au préalable, sous la forme du constat, la dimension critique des programmes, et partant du postulat que le design des dispositifs (ici *Ijourlactu-Les Reporters du monde* et Pix) n'est pas neutre, elles interrogent la portée idéologique de ces dispositifs et de leurs discours d'accompagnement, convoquant la sémiotique comme outil de conscientisation critique. L'étude révèle que, sous prétexte d'une libération des possibles, ces dispositifs valorisent l'action, la création, la participation comme moyen d'apprendre, et laissent peu de place – et de temps – au débat, à la contradiction, à la distanciation critique. A défaut de questionner les présupposés idéologiques sous-jacents (sur les médias, la citoyenneté, l'enseignement), ce sont l'adaptation agile, la flexibilité, l'individualisation qui prévalent, selon une vision idéale et « fluide » de l'apprentissage. Ce qui oriente vers des pratiques et une autonomie de surface, et laisse peu d'espace pour construire des savoirs et compétences info-communicationnels complexes et une posture critique. Ceci d'autant plus qu'intervient dans le même temps un effacement de la (re) médiation pédagogique et de la figure de l'enseignant.

Investigant le dispositif des « classes inversées », dans le cadre d'une recherche-action dans deux établissements du secondaire de la région Grand-est, Muriel Frisch interroge le rôle du numérique, mais aussi de l'information-documentation et des médias, comme potentiels leviers de changement : quelle place pour la formation d'un individu libre, engagé, responsable, dans un contexte éducatif qui, invoquant bonnes pratiques et compétences de base, voit se développer standards, référentiels, au service d'une « société apprenante » idéale ? C'est en termes d'engagement, de développement et réflexivité professionnels, et de rapport à l'information et au savoir que la question de l'*empowerment* est abordée, dans une perspective transformatrice et créatrice. L'analyse de données, en contre-transposition, partant « du Dire » et « du Faire », met en évidence que ce n'est pas « naturellement » selon les mots de la chercheuse, *via* les outils, le numérique, les médias utilisés en classe inversée que se développe le pouvoir de faire et d'agir, mais par un faisceau d'éléments qui se conjuguent et font système (articulant pouvoir « de », « avec », « contre »).

C'est un tout autre domaine, l'intervention sociale qu'étudie Mickaël Le Mentec, et un autre dispositif, la plateforme d'accompagnement des chômeurs, dématérialisée depuis 2016, qui fait obligation à ces derniers d'effectuer leurs démarches administratives (indemnités, retour à l'emploi) en ligne. En appui sur une enquête quantitative sur les réalités de l'*empowerment numérique*, complétée par une enquête par entretien auprès de personnes « peu à l'aise » avec le numérique, l'article pose la question du pouvoir de contrôle des acteurs face aux difficultés qui font obstacle au changement commencé. Les données recueillies mettent en évidence que la dématérialisation, en imposant un cadre normé et un devoir d'agir en passant par internet, peut être source d'incapacitation pour les usa-

gers, en fonction de leurs capacités cognitives et de leurs compétences numériques. Et qu'à l'inverse les Espaces publics numériques (EPN), en tant que lieux de socialisation, peuvent jouer un rôle capacitant, en renforçant le pouvoir d'agir de ceux qui les fréquentent, grâce à l'accompagnement tutoré (agir « avec ») et à l'agir par procuration (en appui sur le collectif).

Dans le domaine de la protection de l'enfance, Julie Chapeau et Manon Grandval partent du changement paradigmatique touchant les politiques et actions en direction des familles et de leurs enfants, de la recommandation, voire de l'injonction à développer le pouvoir d'agir des parents accompagnés.

Julie Chapeau s'intéresse aux pratiques professionnelles dans le cadre des enfants placés à domicile. Son texte s'appuie sur des observations ethnographiques et des entretiens auprès des travailleurs sociaux et de familles. L'analyse de ce corpus fait clairement ressortir les difficultés de la traduction des injonctions institutionnelles dans les pratiques. Paradoxalement, l'appel à développer « le pouvoir d'agir des parents » limite la capacité d'agir des professionnels et surtout la question que pose l'observation des pratiques est celle de perdre de vue la visée de protection pourtant à l'origine des mesures de placement à domicile. L'article met clairement au jour les tensions consécutives au changement dans la philosophie d'intervention, *a fortiori* lorsqu'il procède d'un processus d'institutionnalisation.

Le texte de Manon Grandval s'inscrit également dans ce contexte de changements dans le domaine de la protection de l'enfance, qui invite à développer le pouvoir d'agir des parents dont les enfants font l'objet d'une mesure de protection. L'article s'appuie sur des focus group et d'entretiens organisés pendant 3 ans auprès de professionnels et de parents, dans le cadre de 6 structures ayant mission de protection de l'enfance en Alsace. L'analyse de ces discours met au jour les tensions entre la visée institutionnelle et les réalités des parents, notamment les situations d'extrême vulnérabilité, qui constituent des obstacles majeurs à leur « pouvoir d'agir ». En miroir, ce changement paradigmatique questionne la place et les pratiques des professionnels, et leur propre capacité d'agir dans ce contexte contraint où il s'agit malgré tout de protéger l'enfant.

Si le texte de Cécile Redondo porte sur un autre domaine, celui de l'Éducation au Développement Durable (EDD), il interroge également la notion d'*empowerment* sous l'angle des professionnels, ici éducatifs. L'article propose un parcours qui confronte d'un côté la place croissante prise par cette notion dans les textes et les recherches dans le domaine éducatif de l'EDD et de l'autre sa place dans les discours de celles et ceux qui la mettent en œuvre, dans le secteur formel comme informel. Si la notion apparaît maintenant bien ancrée et stabilisée dans le champ scientifique, l'analyse des discours explicatifs et justificatifs (dégagés de cas issus de la littérature professionnelle et de questionnaires remplis par des professeurs des écoles et des enseignants du second degré) fait ressortir son absence explicite du côté des formateurs. À défaut d'un socle théorique et épistémologique clair, d'autres termes sont présents, que l'auteure rapproche de la notion d'*empowerment*, tels l'activité des élèves, leur engagement. Cette étude questionne le contraste entre la diffusion de la notion d'*empowerment* et les nombreux développements sur le plan théorique et son absence du côté des acteurs de l'EDD. Cela conduit l'auteure à appeler à renforcer sur le plan théorique et scientifique l'EDD dans la formation des personnels enseignants et éducatifs.

Le texte d'Elsa Le Saux-Pénault, qui s'inscrit également dans le cadre scolaire, interroge une autre forme d'éducation à, à savoir l'éducation à l'égalité des sexes. Dans le cadre d'une recherche-action-formation en direction de professeurs

des écoles et de leurs élèves, un dispositif est déployé pendant une année scolaire dans 10 classes, de la grande section maternelle jusqu'au CM2, prenant pour objet la littérature de jeunesse. À partir du corpus constitué d'entretiens auprès des enseignants, l'auteure met au jour la dynamique d'*empowerment* engagée par la participation à ce dispositif. Cette analyse souligne l'efficacité d'un tel dispositif de formation, qui a permis de dépasser les résistances habituellement observées face aux actions de formation à l'égalité entre les sexes. L'analyse très fine du dispositif met en avant les différentes étapes à suivre pour qu'il y ait appropriation des visées et des actions à déployer, ce que l'auteure lit comme une manifestation de leur pouvoir d'agir. Les actions doivent porter sur les 3 leviers suivants : les raisons, le pouvoir et les moyens d'agir. De même, les élèves, appelés à mener le travail de recherche sur les albums de littérature de jeunesse, ont pu développer leur esprit critique et leur pouvoir d'agir. Cette recherche fait ressortir la fécondité d'une telle approche (recherche-action-formation), qui, au-delà de l'égalité des sexes, gagnerait, selon l'auteure, à être expérimentée pour d'autres questions vives

Quant à Geneviève Mottet, elle s'intéresse à la manière dont des enseignants suisses du primaire appréhendent le potentiel d'*empowerment* des élèves « à risque » car issus de milieux populaires, dans un contexte de démocratisation des études, et ses limites relativement aux carrières scolaires de ceux-ci. Parmi les trois registres mobilisés dans les discours enseignants (volonté, capacité, bien-être), des registres qui ne s'excluent pas l'un l'autre, c'est sur celui du bien-être, en lien avec l'épanouissement personnel, que les enseignants semblent tout particulièrement s'accorder. Selon les conclusions de la chercheuse, cette acception – et transformation – de la notion d'*empowerment* n'est pas sans poser question : c'est une façon de faire correspondre les chances de formation objectives perçues chez les élèves avec les aspirations subjectives de ces derniers, exprimant ainsi un « sens des limites ». Ce qui ici aussi renvoie à un processus de responsabilisation des acteurs, situant l'*empowerment* du côté de l'action individuelle, et non du côté de l'action collective, tournée vers la lutte contre les inégalités. Sont ainsi soulignées l'euphémisation des rapports sociaux et l'occultation de la responsabilité structurelle de l'institution scolaire comme de celle des agents dans la (re)production des inégalités sociales.

Enfin, les contributions d'Elena Pont et de Tal Dor investiguent les processus et enjeux d'*empowerment* dans les parcours biographiques, sur le plan professionnel pour l'une, sur celui de la militance politique pour l'autre.

Le texte d'Elena Pont s'inscrit dans le contexte suisse, marqué par une politique enjoignant les personnes handicapées à occuper un emploi formel, et ce, à des fins d'économie. À partir du recueil de récits de vie auprès de 10 personnes paraplégiques (5 femmes, 5 hommes), la recherche reconstruit les trajectoires éducatives et professionnelles. L'enjeu est de comprendre les stratégies d'*empowerment* déployées par les personnes. L'auteure construit à partir de l'analyse de son corpus une typologie de modèles d'expérience d'*empowerment*. Le modèle de la compensation et à l'intérieur de la compétence différencielle (en regard de la déficience et du genre pour les femmes) s'avère sécurisant pour les trajectoires. Forte de ce résultat, l'auteure propose de prendre appui sur ces modèles dans le cadre de formations proposées aux personnes handicapées. La piste serait de s'appuyer sur la « pairémulation », c'est-à-dire la transmission de l'expérience par/pour les personnes handicapées. Il s'agirait également de mobiliser la pédagogie freirienne pour s'assurer de développer l'*empowerment* des personnes engagées. Le texte offre des pistes fort stimulantes de formation, qui demanderaient toutefois à être expérimentées et analysées.

Dans le texte de Tal Dor, il s'agit également de comprendre les parcours de formation et de transformation de militant·e·s citoyen·ne·s de l'État d'Israël. Pour ce faire, l'auteure, dans le cadre de sa recherche doctorale, a mené des entretiens biographiques en hébreu. Les personnes étaient invitées à se pencher sur leur propre « microhistoire » pour faire ressortir ce qui a joué dans la construction de leur conscience politique. Parmi la quinzaine de personnes sollicitées, l'auteure choisit de s'intéresser dans son article à une éducatrice Palestinienne citoyenne d'Israël. Son démontage du rôle de l'école et de la langue fait ressortir l'importance de l'éducation dans son processus d'*empowerment* et dans ses propres pratiques militantes politiques. Enfin ce texte permet d'interroger les dynamiques de pouvoir qui travaillent les situations de recherche, comme les épistémologies féministes du point de vue (Haraway, 2007 ; Hill Collins, 2000, 2016) l'ont mis clairement en exergue. Dans le contexte de cet entretien mettant en relation une personne du groupe dominant et celle du groupe dominé, la question des rapports de pouvoir et des positions sociales occupées se pose et elle est posée par l'interlocutrice elle-même, d'autant plus que l'entretien est mené en hébreu, langue dominante. Le miroir renvoyé par l'interlocutrice à la chercheuse fait ressortir les tensions en jeu dans la situation de cet entretien. La conscientisation des rapports de pouvoir et de la dissymétrie impliquée par les positions de l'une et de l'autre est nécessaire, mais suffit-elle à *transformer* la place des un·e·s et des autres, et surtout le contexte sociopolitique dans lequel s'insère cet échange ?

De la lecture des différents articles rassemblés dans ce dossier, il ressort que l'*empowerment* n'a rien d'une évidence, que c'est un processus complexe qui bouscule l'ordre des choses : du côté des acteurs amenés à opérer des déplacements pour s'affirmer dans leur singularité agissante, et devenir pleinement acteurs sociaux, et sujets de leur histoire ; et du côté des accompagnants (éducateurs et/ou professionnels), amenés à sortir de leur zone de confort, pour faire avec les contradictions et contraintes et dépasser les obstacles inhérents au processus. Car c'est en termes de rapports sociaux et de relations de pouvoir que l'*empowerment* est abordé, dans une perspective de libération, interrogatrice des approches adaptative et/ou morale ; ce qui passe par une prise de conscience, et à la suite un engagement des acteurs, générateur de changement en ce qu'il permet de transformer les logiques éducatives et/ou sociales à l'œuvre.

« Conscientisation » et « politique » constituent en ce sens des marqueurs, par leur présence plus ou moins insistante dans les textes, encore convient-il de différencier le mot et l'idée. Si l'idée de conscientisation est présente en toile de fond, de manière transversale au dossier, sous différentes déclinaisons (prise de conscience, conscience critique, démarche conscientisante...), le terme n'apparaît de manière centrale, en mot-clé et/ou dans le résumé, que dans quelques contributions (Roy, Bihl, Carton-Tréhondart, Dor). « Politique » est l'objet d'une présence plus diffuse et étale au fil des textes, mais dans une gradation, et avec des nuances : tantôt de manière frontale, référé à l'activisme, la politique de soi-même, la conscience politique des médias, partie prenante du processus de conscientisation ; tantôt pour pointer un risque de dépolitisation sous couvert de citoyenneté (nouvelle citoyenneté, politique d'activation à l'origine d'une confusion entre devoir d'agir et pouvoir d'agir, citoyenneté numérique...), ou de participation à la vie démocratique, portée par une promesse d'intégration, dans une forme d'acceptabilité de l'existant.

Les deux combinés permettent de situer, à la manière d'un curseur, les contributions, et les pratiques rapportées, sur une échelle de l'*empowerment* : suivant que celles-ci restent dans la veine radicale (selon l'idée que la conscientisation ap-

pelle des transformations radicales et l'engagement dans des luttes collectives), ou qu'elles s'attachent à en questionner et comprendre la portée radicale et critique, en fonction des contextes et des situations.

Ce qui participe à éclairer les évolutions en cours et en même temps à outiller un concept, déjà riche de nombreuses théorisations, à travers les appropriations dont il est l'objet aujourd'hui.

Yolande MAURY
Université de Lille
Nassira HEDJERASSI
LEGS UMR 8238
Sorbonne Université

Bibliographie

- Alinsky S. (1976) *Le manuel de l'animateur social. Une action directe non violente*. Paris : Le Seuil.
- Bacqué M.-H. & Biewener C. (2013) *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.
- Barbey F. (2009) *L'éducation aux médias. De l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*. Paris : Publibook.
- Carlsson U. et al. (2008) *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Göteborg : Nordicom.
- Freire P. (1974) *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Freire P. (2013 [2006]) *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Toulouse : Érès.
- Freire P. & Macedo D. (1987) *Literacy. Reading the Word & the World*. London : Bergin & Garvey.
- Genard J.-L. & Cantelli F. (2008) « Êtres capables et compétents. Lecture anthropologique et pistes pragmatiques » – *SociologieS*.
<http://journals.openedition.org/sociologies/1943>
- Gonzalez-Monteagudo J. (2002) « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle » – *Pratiques de Formation - Analyses* 43 (49-66).
- Haraway D. (2007) « Savoirs situés. La question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle » – in : L. Allard, D. Gardey et N. Magnan (éds.) *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences – Fictions - Féminismes* (107-143). Paris : Exils Éditeur [trad. de : Haraway D. J. (1988) « Situated Knowledge : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective » – *Feminist Studies* 14, 3 (575-599)].
- Hedjerassi N. (2016) « À l'école de bell hooks. Une pédagogie engagée de la libération » – *Recherches & Éducatives* 16 (39-50).
<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2498>
- Hill Collins P. (2000 [1990]) *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York : Routledge. Hill
- Collins P. (2016) *La pensée féministe noire*. Montréal : Les éditions du Remue-ménage (trad. D. Lamoureux).
- hooks b. (1994) *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.

- Kant E. (1985) *Critique de la faculté de juger. Suivi de : Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : Gallimard.
- Kellner D. & Share J. (2005) « Toward Critical Media Literacy : Core concepts, debates, organizations and policy » – *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education* 26, 3 (369-386).
https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2005_Kellner-Share_TowardsCriticalMediaLiteracy.pdf
- Liquète V. & Maury Y. (2007) *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Colin.
- Maury Y. (2011) « Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et *empowerment* » – *MEDIADOC* 7 (11-14).
<https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/hal-00994806>
- Maury Y. (2013) « D'une culture de l'information à une culture informationnelle : au-delà du "penser, classer, catégoriser" » – in : M. Frisch (éd.) *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche. Objets de recherche et pratiques « en éclosion »* (125-148). Paris : L'Harmattan.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01337273/document>
- Pereira I. (2017) « Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique » – *Tic & Sociétés* 11 (111-136).
<https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2279>
- Peugeot V. (2015) « Brève histoire de l'*empowerment*. À la reconquête du sens politique » – *Fing*.
<http://www.internetactu.net/2015/11/13/breve-histoire-de-lempowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique/>
- Poujol V. & Douard O. (2018) *L'émancipation comme condition du politique. L'agir social réinterrogé*. Saint-Denis : Edilivre.
- Proulx S. (2011) « La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel. Premières réflexions » – *Colloque Culture et barbarie : communication et société contemporaine. Hommage à Edgar Morin*, Athènes, 26-28 mai 2011.
- Rebillard F. (2011) « Du web 2.0 au web² ? Fortunes et infortunes des discours d'accompagnement des réseaux socio-numériques » – *Hermès* 59 (25-30).
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-1-page-25.htm>
- Rowlands J. (1997) *Questioning Empowerment. Working with Women in Honduras*. Dublin : Oxfam.
- Shor I. (1992) *Empowering education. Critical teaching for social change*. Chicago : University of Chicago Press.
- Solava I. & Alkire S. (2007) *Agency and Empowerment. Proposal for Internationally Comparable Indicators*. OPHI Working Paper.
<https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf>
- Vallerie B. & Le Bossé Y. (2006) « Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités. De son expérimentation à son enseignement » – *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 3, 39 (87-100).
<https://doi.org/10.3917/lsele.393.0087>

47 propositions ont été reçues pour ce dossier thématique, 26 ont été retenues, 4 auteurs ont abandonné ; sur 22 articles reçus, 15 ont été acceptés après expertise en double aveugle et révisions éventuelles.

Les expertises ont été réalisées par Daniel Bart, Annette Béguin, Joumana Boustany, Dominique-Guy Brassart, Rémi Casanova, Jean-François Cerisier, Laurence Corroy, Francis Danvers, Laurence Dedieu, Isabelle Delcambre, Benjamin Denecheau, Julie Denouel, Julie Deville, Hervé Duchauffour, Jérôme Eneau, Christiane Etévé, Pierre Fastrez, Cédric Fluckiger, Claire Ganne, Caroline Ibos, Johann Gunther-Egginger, Samuel Juhle, Alain Kiyindou, Isabelle Lacroix, Emmanuelle Leclercq, Anne Lehmans, Vincent Liquète, Marlène Loïcq, Maryan Lemoine, Éric Marlière, Christine Morin-Messabel, Doriane Montmasson, Gilles Monceau, Nicole Mosconi, Line Numa-Bocage, Dominique Ottavi, Maria Pagoni-Andreani, Joana Peixoto, Angelica Rigaudière, Anna Rurka, Irma Velez, Christian Verrier.