

Doctorat en sciences de l'éducation et en sciences politiques

Développement du sujet de recherche

---

Le développement du pouvoir d'agir comme processus éducatif

---

FOURCADE Hugo

Co-encadrement de Stéphanie RUBI et de Pascal TOZZI

Laboratoires LACES (EA7437) et PASSAGES (UMR 5319)

Ecole doctorale n°545 : Sociétés, politique, santé publique

Mots clefs : Pouvoir d'agir, Education populaire, *Empowerment*, Politisation, Dispositions sociales.

Janvier 2019

## Table des matières

Contextualisation.....	3
Les utilisations contemporaines de la notion de pouvoir d’agir .....	3
La dimension éducative de l’obtention d’une nouvelle capacité à agir .....	6
Pouvoir d’agir et politisation .....	9
Problématique.....	12
Méthodologie .....	13
Calendrier prévisionnel : .....	19
Bibliographie .....	20

## Contextualisation

### Les utilisations contemporaines de la notion de pouvoir d'agir

La notion de pouvoir d'agir, apparue en France depuis près de vingt ans maintenant, y circule depuis lors autant comme concept en sciences sociales que comme mot d'ordre dans des espaces sociaux et professionnels relativement divers (Bacqué, 2016). Comme le soulignait Claude Martin (2004) : « L'apparition d'une notion dans le débat public est souvent le signe de la construction d'un nouveau problème public ». Mais de quel problème s'agit-il alors ?

Si l'on suit une approche nominaliste, on observe avant tout l'utilisation de la notion de pouvoir d'agir dans les secteurs de l'animation socio-culturelle et de la politique de la ville, parallèlement à la thématique de la participation des publics. Le secteur de l'animation, héritier des mouvements d'éducation populaire, s'est considérablement transformé au cours des dernières décennies. Sa professionnalisation enclenchée à partir des années 70, couplée à une lente transformation de ses modes de financements via la raréfaction des subventions de fonctionnement et la multiplication des financements par projets (Hély, 2009), « crée chez les bénévoles comme chez les professionnels un sentiment de désarroi, une angoisse de l'identité professionnelle ou militante et une perte de sens globale » (Coti, 2016). La référence croissante au pouvoir d'agir peut alors y être lue comme la volonté de se réapproprier le sens de la pratique d'animation et sa finalité.

Mais le recours à l'idée de pouvoir d'agir dans le secteur de l'animation socioculturelle peut aussi s'analyser dans sa dimension paradoxale comme une injonction nouvelle faite aux acteurs associatifs par leurs financeurs. Ainsi par exemple, la caisse des allocations familiales (CAF), financeur privilégié des centres sociaux, évalue les structures auxquelles elle attribue l'agrément de centre social sur leur capacité à impliquer leurs bénéficiaires dans la tenue d'un diagnostic de territoire et la réponse qui y est apportée par la co-construction avec eux du projet associatif. Cet exemple montre ainsi bien la dimension paradoxale du recours aux principes de participation ou de pouvoir d'agir dans le secteur, et de la difficulté qui en découle d'identifier si ces recours procèdent plus de l'injonction contrainte ou d'une réappropriation de sens venant des bénévoles et des professionnels eux-mêmes.

D'autant que les CAF ne sont pas les seules institutions publiques à demander aux structures qu'elles financent une implication des publics auxquels elles s'adressent et l'on observe l'apparition d'un véritable impératif participatif ou délibératif dans l'application des

politiques publiques en France depuis le début des années 1990 (Blatrix, 2000). Ainsi, que ce soit en matière d'environnement, d'urbanisme, d'aménagement du territoire, de politique de la ville ou de politique familiale, tous ces domaines de politiques publiques semblent aujourd'hui constituer un terreau privilégié à l'épanouissement d'une « démocratie participative », que ce soit via la création par les pouvoirs publics d'instances nouvelles ou par la mise en place de critères d'évaluation de cette dimension dans les mécanismes de financements. Nombres de travaux en sciences sociales ont déjà été produits au cours des vingt dernières années sur l'émergence, les enjeux et les limites de ces démarches participatives, notamment depuis la création en 2009 du groupement d'intérêt scientifique (GIS) « Participation du public, décision, démocratie participative ». Une grande majorité de ces recherches s'accordent alors à dire que « la participation citoyenne se réduit généralement en France à de l'information descendante ou du débat a minima, captif des enjeux de proximité. Il faut dire que les multiples avancées législatives en la matière, notamment dans le champ des politiques sociales, ne peuvent à elles seules révolutionner le fonctionnement de l'action publique ancré en France depuis des siècles dans une logique descendante, centralisée et méfiante vis-à-vis des corps intermédiaires » (Carrel, 2017). Se pose alors la question de l'intérêt poursuivi par les acteurs publics au développement de ces démarches. Cette évolution semble en réalité en partie contrainte par la complexité croissante de l'action publique rendant nécessaire « l'hybridation des savoirs techniques et sociaux en démocratie » (*ibid*). Les études tendent en effet à relativiser la demande sociale de participation qui viendrait du bas, du moins dans de tels cadres institutionnels, argument généralement utilisé comme justification à cette évolution (Gourgues, 2018). Elles décrivent à l'inverse une participation à ces dispositifs profondément intermittente, concernant au final peu de monde et recrutant essentiellement parmi des catégories déjà incluses politiquement (des votants, engagés dans l'associatif) après un important travail de ces institutions à leurs mobilisations (*ibid*). La notion de pouvoir d'agir est ainsi utilisée ici par les pouvoirs publics autant comme injonction faite aux acteurs financés à impliquer leur public que comme principe légitimant la construction de politiques publiques jugées plus efficaces.

Mais au-delà des secteurs de l'animation socioculturelle et de la politique de la ville, centraux dans l'utilisation de la notion de pouvoir d'agir aujourd'hui, on peut aussi noter la présence de la notion de manière plus marginale dans d'autres secteurs plus ou moins proches, comme le travail social pour commencer. Elle y est alors utilisée, conjointement ici aussi avec celle de participation, comme remise en question des pratiques professionnelles antérieures (Deverchère, 2017 ; Cometti, 2017). Le travail social s'est historiquement construit via le

prisme d'une intervention sur un public cible défini à partir de sa problématique sociale particulière. De nombreuses études en sciences sociales ont pu montrer l'effet de stigmatisation possible provoqué via cette désignation opérée par une institution, signant ainsi l'incapacité a priori de la personne et conduisant à la placer dans une posture de dépendance, de défiance ou d'auto-disqualification (Defossez, 2017). La personne, objet de l'intervention sociale, y ferait en quelque sorte l'expérience du mépris social au sens premier : « Être sujet au mépris social, c'est être disqualifié à même ses compétences sociales » (Le Blanc, 2009). Invoquer dorénavant la notion de pouvoir d'agir des bénéficiaires dans ce champ-là, c'est vouloir transformer le rapport inégalitaire qu'entretiennent les professionnels à leurs publics (Bernardet *et al.*, 2018) afin que ces derniers ne soient plus de simples objets passifs de l'intervention mais bien des acteurs de celle-ci, parties prenantes d'un processus d'accompagnement plus tourné vers la mobilisation des ressources que vers la focalisation sur les défaillances (Delawarde *et al.*, 2016). Ainsi, selon les préconisations formulées par les États Généraux du travail social en 2015, le travailleur social doit accepter « d'abandonner un peu de pouvoir, et de prendre des risques pour laisser la place à ceux qui sont accompagnés, et se saisir de toutes les opportunités offertes allant dans ce sens ». Chercher à développer le pouvoir d'agir des bénéficiaires leur permettrait ainsi « de porter la responsabilité de [leurs] actes, de porter des choses à l'existence et de créer des rapports qui ne leur viendraient pas sans [eux] » (Canguilhem, 1943).

De manière relativement proche, on observe aussi l'utilisation de la notion de pouvoir d'agir dans le secteur médical, via la thématique de la participation des patients (Fournier *et al.*, 2007; Mougeot *et al.*, 2018). Le soin fut historiquement construit comme une relation d'ordre disciplinaire (Foucault, 1975) dans lequel le patient d'abord défini par sa vulnérabilité physique, se soumet à l'institution médicale pour y être pris en charge. Or si l'on suit cette nouvelle conception du soin par le prisme du pouvoir d'agir du patient, celui-ci devrait avant tout être considéré comme producteur de savoirs à partir de son expérience de la maladie (Tourette-Turgis *et al.*, 2012), modifiant la nature de son accompagnement par les équipes médicales, qui intégreraient dorénavant ses manières de dire et de faire, ce qui au final participerait à son processus de guérison.

On trouve enfin l'utilisation de cette notion en management et ressources humaines via la thématique du management participatif (Jeannerod-Dumouchel, 2014). La notion utilisée comme prescription de bonne pratique, induit la transformation de l'action managériale dorénavant tournée vers la mobilisation de la subjectivité du salarié et de son pouvoir d'initiative, lui-même placé en position d'autonomie dans la menée de son activité. Ces

éléments sont vus comme autant de sources potentielles de gains de productivité et de performances voire de souplesse organisationnelle. Ce nouveau management se pose alors en rupture avec la vision fordiste qui avait cours jusqu'alors et qui consistait à réduire le plus possible le pouvoir d'initiative du salarié en vue de rationaliser son action comme moyen de maximiser l'efficacité du processus productif (Lordon, 2013).

Ainsi, la notion de pouvoir d'agir est apparue aux cours des vingt dernières années en France comme vecteur de transformation de représentations et de pratiques, dans une multiplicité de secteurs socio-professionnels différents. Cette diversité entraîne l'absence d'une définition précise de l'expression, plus utilisée pour sa capacité d'évocation directe comme capacité à agir pour une personne dans un contexte donné. On comprend dès lors pourquoi même en sciences sociales, la notion ne bénéficie pas d'une définition plus précise dans la mesure où elle charrie immédiatement avec elle un questionnement fondamental, autant sociologique que philosophique, sur ce qui détermine les actions des individus et des groupes. On peut citer dans ce sens la notion attenante d'*agency* (agentivité en français) entendue comme la faculté d'action d'un être donné, mais dont l'utilisation reste plus cantonnée à la sphère académique. Parler de pouvoir d'agir paraît même parfois plus concret à décrire en négatif par son absence comme un « manque de pouvoir réel ou imaginé, intégration du sentiment d'impuissance, aliénation, perte du sentiment de contrôle de sa propre vie » (Julian Rappaport, 1984).

### La dimension éducative de l'obtention d'une nouvelle capacité à agir

La notion de pouvoir d'agir peut être aisément mise en lien avec celle, anglo-saxonne, d'*empowerment*. Si elles sont parfois présentées comme la traduction littérale l'une de l'autre, la notion d'*empowerment* charrie pour sa part un supplément de sens en liant cette dimension de capacité à agir, à celle d'un processus d'apprentissage permettant d'y accéder (Bacqué, 2013). On peut alors chercher à la transcrire plus justement par l'expression « développement du pouvoir d'agir », que nous avons reprise dans notre titre à cet écrit, voire de « capacitation ». La question que pose ainsi le principe d'*empowerment* est le lien direct qu'il réalise entre un processus éducatif et l'obtention d'une nouvelle capacité à agir.

Il est à ce stade intéressant, toujours dans notre démarche nominaliste, de s'attacher à analyser les origines et les évolutions du terme d'*empowerment* dans un cadre international. Aux Etats-Unis c'est un mouvement combattant les violences domestiques faites aux femmes

qui est le premier à utiliser ce terme dans le courant des années 1960. Comparable aux mouvements français sur ces questions via la création des « groupes femmes » ou des « groupes de conscience », les femmes victimes de violences participent à des groupes de paroles, souvent non-mixtes, pour partager leur vécu en commun, y interroger ses causes et mettre cela en perspective de la place des femmes dans la société en général. Le processus part ainsi d'un vécu concret de la personne pour l'amener à une analyse plus large de l'ordre social. Pour les femmes participantes, il peut ainsi s'opérer « une conversion de leur regard sur leur vécu. Les rapports sociaux de sexe leurs apparaissent alors comme une dimension explicative centrale pour comprendre leur trajectoire (professionnelle, matrimoniale, parentale...), et notamment les violences subies » (Herman, 2012). Ce travail de compréhension des femmes à partir de leur propre vécu entend ainsi nourrir leur capacité à agir elles-mêmes directement sur leur contexte.

La notion d'*empowerment* va très rapidement dans le courant des années 1970 déborder ce cadre originel pour se diffuser internationalement au sein d'organisations différentes au Nord et au Sud (notamment là encore via des organisations de femmes en Asie du sud-est et en Inde) (Bacqué, 2013). La notion sera ensuite reprise dans le tournant des années 1980 et 1990 par les institutions internationales (comme la banque mondiale) autour des questions de développement des économies du sud mais aussi par les théories du management. L'acception de la notion est ici différente de son utilisation initiale dans le sens où elle renvoie à une vision du sujet efficace et responsable, capable de s'autonomiser et de se prendre en charge, agissant selon un principe de rationalité et apte à se mouvoir et à s'adapter dans une économie de marché (*ibid*).

On retrouve donc bien ici de manière similaire, la dimension paradoxale du pouvoir d'agir évoquée plus avant, concernant cette fois-ci la notion d'*empowerment*. Tantôt catégories instrumentales des pouvoirs, tantôt leviers d'émancipation (Boltanski, 2009), ces deux notions semblent au carrefour de visées contradictoires. L'incompatibilité principale semble se situer entre la vision d'un processus visant l'adaptation autonome de l'individu à son contexte et à ses contraintes, à celle d'un processus visant l'obtention pour l'individu d'une capacité de compréhension et d'action nouvelle sur son contexte en vue de le transformer. On peut alors nommer cette seconde visée comme visée de transformation sociale (Maurel, 2010).

Mais peut-on alors parler ici réellement de processus éducatif ou d'apprentissage, de manière indistincte à cette dimension contradictoire ? Les sciences de l'éducation ont très tôt cherché à élargir la réflexion sur l'éducation en dehors d'un cadre strictement scolaire pour s'intéresser aux formes d'éducatifs non-formelles. Les travaux autour des histoires de vie

(Legrand, 1993) ou de l'éducation tout au long de la vie (Colin, 2008) par exemple, s'intéressent à la dimension formative de toute expérience sociale dans la trajectoire d'une personne. Car comme l'avancait le pédagogue brésilien Paolo Freire (1982) : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les Hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». En France, on peut citer les procédures de validation des acquis (VAP puis VAE) qui viennent reconnaître par un diplôme, l'obtention d'un savoir directement acquis par l'expérience et la pratique, en dehors de tout cadre scolaire formel. Un cadre éducatif formel pourrait ainsi être défini par la formalisation d'une projection éducative de la partie prenante à la mise en place d'un dispositif précis (un lieu, un temps, un public, un déroulé et un objectif recherché). Mais on peut observer au-delà de tels cadres, la dimension éducative de toute expérience sociale, même non formellement pensée et produite dans ce but. Et au plus loin de cette informalité éducative venant englober toute expérience sociale, on trouve les dimensions sociologiques fondamentales de la socialisation, c'est-à-dire l'intériorisation de l'ensemble des normes et des valeurs par un individu dans un contexte donné, et de ses dispositions sociales qui en découlent, c'est-à-dire ses structures cognitives qui orientent voire déterminent ses actions (Lahire, 1995).

En France, c'est la notion d'éducation populaire qui paraît centrale depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, comme continuum d'expérimentations éducatives en dehors d'un cadre scolaire et visant l'obtention d'une nouvelle capacité à agir. La notion dispose elle aussi d'une forte polysémie et a été mobilisée au cours de son histoire par une pluralité d'acteurs historiques dans des finalités différentes (Caceres, 1964). On peut ainsi en extraire deux matrices principales. La première est héritière de la pensée des lumières et de la révolution française de 1789. Dès 1792, le mathématicien et homme politique Nicolas de Condorcet imagine un programme d'instruction nationale qui englobe l'ensemble des âges de la vie comme seul moyen d'établir une égalité de fait et de rendre réelle l'égalité politique. La révolution française a mis en avant la souveraineté du peuple, c'est à dire le pouvoir et la responsabilité de chacun dans l'élaboration du destin politique commun, ce qui couplé à la pensée des lumières est vu via l'action de donner aux hommes les moyens de penser et donc d'agir par eux-mêmes à s'émanciper du joug des traditions passées. Cette vision accompagnera les revendications quant à une éducation, nationale, gratuite, laïque et obligatoire tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle ainsi que des initiatives éducatives à destination des adultes comme par exemple les premières universités populaires (Mercier, 1986). Cette matrice entendait donc, par le pouvoir libérateur supposé intrinsèque de la connaissance, produire des citoyens complets, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, par-delà leurs seules prédispositions sociales ou culturelles.



La seconde matrice historique de l'éducation populaire en France est quant à elle issue du mouvement ouvrier, on parle alors de dimension culturelle du mouvement ouvrier (Carton, 1996). Celui-ci se questionne alors fortement et dès les premiers temps de sa constitution dans le courant du XIX<sup>ème</sup> siècle, sur ses revendications en matière éducative et culturelle, et ses pratiques syndicales de formation et de mobilisation sont alors fortement influencées par les expérimentations de l'époque en termes de pédagogies actives et d'éducation mutuelle (Morvan, 2011). La tradition marxiste dans son ensemble insistait sur la nécessité politique dans sa perspective du travail éducatif de construction de la conscience de classe, en pensant les écarts possibles entre des intérêts réels mais non forcément conscientisés (classe en soi) et la conscience véritable de ceux-ci permettant le déploiement d'un pouvoir d'action transformateur nouveau (classe pour soi) (Bihr, 2012).

Ainsi nous venons de voir en quoi le développement du pouvoir d'agir pouvait s'analyser comme un processus éducatif, et ce grâce au questionnement en sciences de l'éducation sur la dimension éducative de toute expérience sociale, celui-ci étant nécessairement non cantonné à un cadre scolaire, et ce invariablement à la visée qu'il recouvre. Au-delà de la seule invitation faite par le terme anglo-saxon d'*empowerment* dans ce sens, on trouve en France derrière la notion d'éducation populaire, un continuum historique d'expérimentations à la fois politiques et éducatives, entendant lier processus de compréhension ou d'apprentissage, et développement des capacités à agir.

### Pouvoir d'agir et politisation

Il est pour finir, intéressant d'observer la résurgence actuelle de la notion d'éducation populaire en France. De nouveau mobilisée dans l'espace public par les organisations qui en sont les dépositaires historiques, la notion est souvent invoquée par les professionnels et bénévoles de ces organisations « pour regretter les transformations managériales en cours et pour réclamer un « retour aux valeurs » ou au « sens de l'action » » (Brusadelli, 2018). Elle sert en outre de bannière à de nouvelles initiatives professionnelles et militantes se revendiquant d'une « éducation populaire politique » (Morvan, 2011) dans la continuité de la création en 2005 d'une coopérative appelée « le Pavé ». « Pour ceux qui s'en font les promoteurs, il s'agit de rompre avec une animation socioculturelle qu'ils estiment neutralisée politiquement pour défendre à nouveau l'idée d'une éducation politique des adultes ». On observe aussi dans cette même logique, l'importation depuis les Etats-Unis des pratiques de *community organizing*,

visant « la mobilisation et le renforcement du pouvoir des sans-voix » (Talpin & Balazard, 2016).

Cette référence à un caractère directement politique, nous la retrouvons dans un grand nombre de démarches de développement du pouvoir d'agir récentes, principalement parmi celles se revendiquant d'une visée de transformation sociale. On comprend bien en effet comment des démarches éducatives visant le développement de la capacité d'agir des individus et des groupes sur leur contexte en vue de le transformer, peuvent assumer leur dimension politique. Et si peu de travaux ont été réalisés pour analyser les raisons de cette résurgence, nous y voyons pour notre part l'influence du contexte politique contemporain. Celui-ci est notamment caractérisé par l'épuisement du bloc social de gauche (Bihr, 2012) et de ses deux matrices historiques principales qu'ont été le communisme et la social-démocratie (Laclau, 1996), l'une à cause de l'échec de l'expérience soviétique en termes de progrès social et d'émancipation, l'autre pour son incapacité à maintenir un fort niveau de protection et de justice sociale dans le contexte d'un capitalisme mondialisé et financiarisé. Cette crise a profondément modifié les inscriptions politiques des classes populaires dans le spectre électoral, en France comme plus largement, ce qui signe la fin du vote de classe (Siblot, 2015) avec la chute du vote populaire à gauche et son éclatement entre l'abstention et l'extrême droite (Eribon, 2010) depuis le début des années 2000. Et c'est en conséquence l'ensemble des organisations héritières du mouvement ouvrier français, qu'elles soient sociales ou politiques, qui sont aujourd'hui en crise et qui peinent à répondre à ces évolutions. Cet écart entre l'enjeu de la situation politique et l'incapacité des organisations constituées à y répondre, semble créer une forte dynamique instituante où l'éducation populaire est alors perçue comme un moyen d'action adéquat.

On assiste de plus à une transformation des mouvements sociaux contemporains. La modernité avait pris naissance avec l'aspiration d'un acteur historique tout puissant capable de réaliser un ordre social parfaitement unifié à lui tout seul (Laclau, 1996). Les agents de cette transformation semblaient capables de dépasser tout particularisme et de faire naître une société finalement réconciliée avec elle-même. A l'inverse, le trait majeur de la politique contemporaine est la reconnaissance du caractère limité et fragmenté de ses agents historiques et ces nouveaux mouvements sociaux, loin d'avoir la prétention de réaliser seuls l'unité de la communauté, viennent affirmer vigoureusement leur particularité (*ibid*). La prise du pouvoir d'Etat comme unique nécessité de la transformation sociale est alors abandonnée au profit d'une multitude de luttes situationnelles, parfois contradictoires entre elles (Holloway, 2007). Les

dimensions subjectives dans la politisation des individus semblent ainsi beaucoup plus centrales qu'auparavant.

Plus largement même, c'est l'époque qui semble traversée par un sentiment diffus d'impuissance, dû à la nature globale des problèmes qui la menacent et à l'absence de possibilités concrètes de leur dépassement (Benasayag, 2011). Parler alors de pouvoir d'agir, d'éducation populaire voire d'éducation politique, paraît être pour ces acteurs l'une des possibilités présente de produire ou de retrouver une puissance sociale, culturelle et politique, adaptée à ce contexte nouveau.

De tels processus éducatifs, qui entendent développer la capacité d'un individu ou d'un groupe à agir politiquement, nous renvoie à la problématique en sciences politiques de la politisation. Comment un individu donné se politise-t-il ? Comment construit-il sa vision du monde et de son action sur lui ? Deux démarches en sciences politiques se font alors face sur la question (Aït-Aoudia *et al*, 2011), l'une étudiant la politisation des individus dans une portée restrictive entendue comme obtention pour un sujet donné d'une capacité à comprendre, se situer et agir dans le champ politique formel et spécialisé; l'autre via une acception plus large « via les pairs, les pratiques de sociabilité, les querelles locales ou les faits quotidiens, qui peuvent conduire à des formes de prise de conscience » (*ibid*) dépassant le cadre formalisé de la politique institutionnelle. Nombre de recherches liées à cette dernière démarche pointent comme déterminant le travail de lien et de mise en sens que l'individu réalise spontanément entre ses dimensions personnelles et son regard sur son contexte plus général : « dans des contextes où la politique est moins formalisée, les individus les plus dépossédés sont capables d'émettre des jugements politiques. Si ceux-ci ne se réfèrent pas directement au champ politique, ils peuvent néanmoins produire des raisonnements sur ce qu'il faut faire, montant ainsi en généralité, ce qui peut être considéré comme une forme minimale de politisation » (Talpin, 2010). Il est ainsi intéressant de noter que nous retrouvons ici, comme pour le pouvoir d'agir, un questionnement similaire quant à la possible informalité des processus de politisation.

Ainsi nous avons vu en quoi un certain nombre de démarches de développement du pouvoir d'agir croisaient dimension éducative et dimension politique. Et si l'on peut voir l'influence du contexte politique dans cette évolution récente, ces démarches posent fondamentalement la question de la politisation des individus.

## Problématique

Si nous avons vu lors de cette contextualisation que les démarches de développement du pouvoir d'agir pouvaient s'analyser comme des processus éducatifs, se pose alors la question des ressorts et étapes de ces processus. Qu'est-ce qui entraîne le fait qu'une personne acquière, par un processus d'apprentissage et de compréhension, une capacité à agir nouvelle qu'elle n'avait pas auparavant? Ainsi, bien que la référence au pouvoir d'agir soit présente dans une pluralité de secteurs socio-professionnels différents comme nous l'avons vu, les déterminants qui permettraient son développement sont très rarement évoqués et encore moins étudiés, au-delà de la simple injonction à « favoriser le pouvoir d'agir ». L'enjeu central de cette recherche est donc la possible mise en évidence de ces différents déterminants sous-jacents. Nous avons constaté le flou qui entourait la notion de pouvoir d'agir, sa proximité avec d'autres notions proches (*empowerment*, éducation populaire, *agency*) et les visées possiblement contradictoires qu'elle pouvait rassembler. Nous pensons qu'une étude de terrain des déterminants éducatifs commandant à son développement, permettra de mieux cerner ce qui se passe au travers d'elle, notamment en cherchant à typologiser la correspondance ou non des déterminants qu'elle mobilise en fonction de ses différentes utilisations.

Nous avons vu néanmoins qu'en les montrant comme des processus éducatifs, cela ne nous cantonnait pas nécessairement à des cadres éducatifs formels, et que si certains entendaient explicitement favoriser le pouvoir d'agir de leurs participants, des expériences sociales sans objectifs éducatifs formels pouvaient le produire tout autant. En quoi le degré de formalisme du cadre éducatif influence-t-il ainsi le processus de développement du pouvoir d'agir ? Une expérience sociale qui développe le pouvoir d'agir de la personne qui la vit, alors qu'elle n'a pas été formellement construite dans ce but, mobilise-t-elle des déterminants éducatifs différents ou similaires à un dispositif éducatif formel pensé en ce sens? De quelle manière ces processus, formels ou informels, viennent-ils influencer voire transformer la socialisation et les dispositions sociales des personnes qu'ils impliquent ?

Enfin, nous avons mis en avant le caractère directement politique revendiqué par un certain nombre de démarches actuelles, et de la problématique qu'elles induisent sur la politisation des individus. Se pose alors la question du lien entre développement du pouvoir d'agir et politisation. Un processus de développement du pouvoir d'agir est-il intrinsèquement un processus de politisation et inversement ? En quoi le degré de formalisme de la situation éducative influence-t-il sur le caractère individuel ou collectif du processus ? Marie Hélène Bacqué

(2013) cite pour sa part trois étapes à une démarche d'*empowerment*, une première se situant à un niveau individuel de travail sur l'estime de soi et de développement de sa capacité à la fois d'analyse et de regard critique, une seconde se situant à un niveau interpersonnel de développement d'une capacité *d'agir avec* et *d'agir sur*, pour troisièmement être l'obtention d'un pouvoir plus global sur des dimensions à la fois politiques et sociales. Le mouvement irait ainsi de l'individu au collectif, du particulier au général, entre rapport à soi, rapport aux autres et rapport au monde (Soulière, dans Monceau (dir), 2017). Mais avancer cette hypothèse, n'est-ce pas déjà réduire ces démarches aux seules à visée de transformation sociale ? Si à l'inverse nous conservons leur dimension paradoxale, nous pouvons alors nous demander si ces démarches aux visées contradictoires mobilisent des déterminants similaires ou ont au contraire des fonctions différentes voire antagonistes malgré l'utilisation d'un vocable commun.

## Méthodologie

L'élaboration d'une méthodologie adaptée à cet angle problématique sur le pouvoir d'agir nous semble écopier de trois contraintes principales qui en déterminent la nature.

La première est liée à la polysémie de la notion de pouvoir d'agir et à la diversité des sources possibles l'utilisant. Ceci nous contraint alors à devoir aborder une multiplicité de terrains possibles et une diversité de cas. D'autant que notre axe de questionnement centré sur l'étude des processus d'apprentissages qui permettraient le développement du pouvoir d'agir nous demande de ne pas en rester à un seul cas où la mise en évidence des caractéristiques observées pourrait être réduite à une dynamique locale particulière. Notre méthodologie doit donc pouvoir répondre à cet enjeu, d'autant que cette multiplicité nous autorisera une approche comparative nous permettant la mise en évidence de caractéristiques communes ou contradictoires de ces processus en fonction de leurs contextes.

La seconde contrainte est liée à la qualité même de processus d'apprentissage que nous avons esquissé. Un processus renvoi nécessairement à un temps étendu, du moins non-immédiat et cette dimension est d'autant plus fondamentale quand on voit les utilisations normatives de la notion de pouvoir d'agir et les injonctions qui l'accompagnent, qu'elles soient institutionnelles ou militantes. Notre méthodologie devra donc pouvoir s'inscrire dans un temps suivi et étendu pour dépasser l'étude du simple recours discursif à la notion, et à l'inverse chercher à observer sa matérialité et son déploiement. La mise en place de critères objectifs

permettant d'évaluer le développement d'un pouvoir d'agir pour un sujet donné, communs à l'ensemble des terrains sera là aussi un enjeu de la recherche.

La troisième contrainte est quant à elle plus difficile à cerner et à formuler, et nous parlerons ici de non-transparence du processus. Nombre de travaux en sciences politiques portant sur la politisation ordinaire des individus et s'essayant à des études de terrains via des approches d'observation de lieux de sociabilité pointent leurs difficultés à dégager de ces observations un matériau véritablement probant (Duchesne & Hagel, 2008). Notre sujet nous semble ici procéder de la même contrainte. La capacité à agir peut être considérée comme une disposition des acteurs, or comme le souligne Bernard Lahire (1995) : « Les dispositions ne sont jamais directement observées par le chercheur. Elles sont inobservables en tant que telles, mais sont supposées être “au principe” des pratiques observées. » Il est ainsi impossible d'observer directement le « pouvoir d'agir » des acteurs, on ne peut en observer que les manifestations concrètes qui en découlent et induire l'analyse de cette disposition en replaçant ses manifestations dans la temporalité d'une trajectoire. Il en va ainsi pour toute sociologie des dispositions.

A partir de ces trois contraintes (diversité, temps suivi, non-transparence) nous pouvons avancer une proposition de méthodologie reposant sur trois axes différents. Le premier axe est l'étude de dispositifs éducatifs formels pouvant développer le pouvoir d'agir de leurs participants. Nous quitterons cette fois la démarche nominaliste que nous avons prise jusqu'ici, pour ne pas nous cantonner aux seuls dispositifs se référant explicitement à la notion de pouvoir d'agir. Le terrain principal de cet axe méthodologique est le champ d'exercice de la Cifre, le Crajep Nouvelle Aquitaine. Celui-ci rassemble sous forme de réseau au niveau de l'ensemble de la région Nouvelle Aquitaine, les structures disposant d'un agrément jeunesse et éducation populaire. On y retrouve ainsi par exemple, l'ensemble des maisons de jeunes et de la culture (MJC), des centres sociaux ou de vacances, des mouvements de scoutisme, etc... Le réseau traverse ainsi une multiplicité de secteurs (éducation, culture, loisirs, citoyenneté, défense des droits de l'Homme, formation et insertion, logements, échanges européens et internationaux) et rassemble plusieurs dizaines d'établissements et plusieurs centaines de salariés et de membres bénévoles, partout en Nouvelle Aquitaine. Les publics et les territoires touchés par les acteurs du réseau étant très divers (âge, conditions sociales...), nous répondons ici à notre première contrainte de diversité. Néanmoins nous pourrions ponctuellement élargir notre étude à des espaces formels dépassant le seul réseau du Crajep, à la fois pour intégrer des espaces similaires mais n'appartenant pas formellement au réseau en raison de leur petite taille, mais aussi pour

élargir à d'autres espaces socio-professionnels couvrant des visées différentes. Ceci bien évidemment en se cantonnant à un périmètre au niveau de la région Nouvelle Aquitaine, qui est le périmètre géographique de notre recherche. Ces terrains seront explorés par la tenue d'observations ethnographiques (Laplantine, 1995) régulières et se déployant sur un temps suivi. Ces observations seront croisées par la tenue d'entretiens individuels semi-directifs avec l'ensemble des parties prenantes à ces dispositifs. Le but de ces entretiens est de pouvoir mettre en lien les observations réalisées et les possibles déterminants qu'elles révéleront, d'avec les dimensions subjectives des acteurs mettant en place ou participant à ces dispositifs, c'est-à-dire leur conscience ou non de la mobilisation de ces déterminants dans leur pratique. L'enjeu ici ne sera donc pas pour nous d'évaluer exhaustivement les pratiques de ces structures quant à savoir si elles contribuent ou non au développement du pouvoir d'agir de leurs participants, mais centralement d'analyser les déterminants éducatifs à l'œuvre quand celui-ci est effectif.

Le second axe méthodologique est l'étude de situations sociales développant informellement le pouvoir d'agir de ceux qui y sont impliqués. En effet, notre problématique s'articulant autour de l'influence du formalisme de la situation sociale venant développer le pouvoir d'agir d'une personne, nous ne pouvons en rester à la seule étude des dispositifs formels du premier axe. La difficulté méthodologique ici est de définir des terrains par nature inattendus ou peu visibles, et ne se référant pas explicitement aux notions que nous avons vu jusqu'ici, et de le faire sans se perdre dans l'infinité de possibilités tout en essayant de couvrir la plus grande diversité possible. Comme pour le premier axe, l'étendue des explorations de ce second axe sera limitée par nos contraintes temporelles et matérielles. Pour chercher à définir ces terrains, nous suivons d'abord l'hypothèse de Marie-Hélène Bacqué (2016) que nous avons rappelé précédemment, d'étapes dans le processus de développement du pouvoir d'agir partant d'un travail sur l'estime de soi, pour au fur et à mesure aller vers les dimensions plus générales du rapport aux autres et au monde. Nous suivons aussi les hypothèses des recherches quant à la politisation des individus dans son acception la plus informelle « via les pairs, les pratiques de sociabilité, les querelles locales ou les faits quotidiens » (Aït-Aoudia *et al*, 2011). Nous sommes ainsi amenés à cibler des lieux de sociabilité et d'échanges d'expériences, travaillant de manière sous-jacente le rapport à soi, aux autres ou au monde.

Comme le premier axe, ces terrains seront explorés à la fois par des observations de type ethnographiques et la tenue d'entretiens semi-directifs. Et si nous ne choisirons définitivement les terrains explorés qu'une fois la recherche enclenchée pour des raisons logistiques, nous pouvons d'ores et déjà avancer une tentative de typologisation des terrains possibles :

- Espaces de rapports au corps et/ou à la représentation de soi : Salle de musculation / Espace public sportif aménagé en accès libre / Roller Derby / Pool dance / Jeux de rôles grandeur nature / Cosplay / Modèles photographiques amateurs / Camgirls / Jeux-vidéos en ligne / Forums et réseaux sociaux communautaires
- Espaces illégaux : Rond-point Gilet Jaune / Squats
- Espaces de sociabilité informels : Coiffeurs barbiers / Bars à chichas / Cafés associatifs / Espaces publics informels de réunion et de rencontre

Le troisième axe méthodologique est la mise en place d'un groupe d'entretien collectif. Les deux premiers axes ne nous ont pas encore permis de répondre complètement à la contrainte méthodologique de non-transparence, ce qu'entend faire ce troisième axe. En effet, les entretiens collectifs sont décrits comme « particulièrement adaptés à l'étude de la construction sociale des significations » (Duchesne & Hagel, 2008). Ils permettent de « mettre au premier plan le fait que la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole dans un contexte social. [...] [Ils permettent] à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion » (*ibid*).

Nous pensons ainsi la mise en place d'un groupe d'entretien collectif d'un effectif de dix personnes, sur une durée de dix mois lors de la seconde année de thèse. La littérature méthodologique insiste sur la nécessité d'homogénéité sociale minimum dans la composition du groupe afin de favoriser la prise de parole de chacun. Le groupe sera ainsi constitué d'habitants d'un même quartier, situé à Mérignac en périphérie de Bordeaux. Comme nous l'avancions lors de notre contextualisation, la notion de pouvoir d'agir est parfois rendue très concrète par son absence et nombre de démarches s'en réclamant cherchent à cibler des personnes fortement dominées dans le cadre des différents rapports sociaux. Sans avoir d'éléments précis permettant de faire la sociologie exacte de ce quartier, celui-ci investi par la politique de la ville, est marqué par un parc important de logements sociaux, situé en périphérie et enclavé du fait de transports en commun peu fréquents et de l'absence de services de proximité. Le bâti fut construit dans les années 60 et les habitants sont nombreux à se plaindre de la vétusté des logements. Nous avons choisis ce cadre par facilité d'accès au terrain,



principale contrainte logistique dans la construction d'entretiens collectifs, ayant déjà connaissance de ce quartier via une activité professionnelle antérieure autour de son conseil citoyen. Nous disposons donc dès à présent de contacts d'habitants nous permettant à partir d'eux de constituer le groupe facilement. Nous envisageons de plus les possibilités présentes quant à la rémunération modique des participants à ce groupe afin de reconnaître leur engagement dans une démarche de long terme là où leurs conditions matérielles sont précaires.

La tenue et l'animation du groupe d'entretien collectif seront assurées par un binôme permettant une pluralité de regards dans leur élaboration et leur animation, comme cela est fortement conseillé. En situation, le binôme permettra de plus d'alterner les rôles entre un rôle actif de maintien de l'animation et un rôle plus distancié d'observation et d'analyse in situ. Le déroulé de l'animation tout au long des différentes séances, bien qu'il nécessite d'être encore précisé lors de la première année de thèse, reprendra les apports méthodologiques de l'intervention sociologique (Touraine, 1978 ; Rui, 2010) et de la sociologie clinique (Gauléjac, 2012). Ces deux méthodes entendent ainsi développer les capacités d'auto-analyse des groupes d'entretiens collectifs qu'elles créent. Nous partirons donc d'une première étape visant à favoriser l'expression des participants, leur interconnaissance et à construire avec eux et par eux une analyse de leur trajectoire sociale. Cette première étape cherchera l'élaboration de récits de vie croisés et orientés sur des thèmes spécifiques en vue de déterminer ce que De Gaulejac (1999) nomme comme trajectoire socio-idéologique. Nous chercherons ainsi à lier ensemble trajectoire sociale de la personne et évolution de ses prises de positions en suivant « l'idée weberienne selon laquelle l'action est subjectivement orientée, c'est à dire, selon laquelle elle n'est pas une réponse à une simple situation parce qu'elle est définie par des valeurs, par des principes et par des règles auxquelles les acteurs adhèrent plus ou moins. On ne peut donc pas analyser l'action sociale sans comprendre les raisons qui poussent les individus à agir, même si ces raisons ne sont ni "vraies", ni suffisantes pour expliquer les conduites des acteurs » (Dubet, dans Vrancken, 2001). La seconde étape visera à se concentrer pour chacun des membres sur les problématiques qu'il a pu soulever dans sa trajectoire pour dans un même mouvement chercher à les comprendre et à agir dessus. Cette méthodologie de l'entretien collectif nous permet ainsi de répondre à la contrainte de non-transparence, en cherchant à produire expérimentalement un processus de développement du pouvoir d'agir dans un espace « artificiel », spécialement créé pour cela afin d'en faciliter l'analyse via la mise au jour approfondie de la trajectoire de ses participants. Le dispositif nous permettra d'analyser les

effets en termes de pouvoir d'agir qui lui sont directement imputables, en replaçant ses manifestations concrètes dans la trajectoire complète des participants.

A ces trois axes méthodologiques sera appliquée une démarche d'induction analytique ou de principe du cas déviant qui nous fera accorder une attention toute particulière « sur les cas déviants qui ne rentrent pas dans la grille de lecture préalablement établie ou qui réfutent les hypothèses élaborées » (Duchesne & Haegel, 2008). Notre analyse confrontera en toute fin l'ensemble de ce matériau empirique avec les recherches bibliographiques.

Notre démarche méthodologique et notamment ce dernier axe nous situe dans la position épistémologique des sciences sociales entendues comme inévitable intervention sur le monde social. Enquêter auprès d'un groupe social c'est nécessairement y produire des effets aussi modestes soient-ils (Monceau, 2013). « Toute recherche accomplit des actions, transforme certains faits, imprime d'autres directions au monde. Dans ce cas il nous semble toujours nécessaire d'interroger la direction de ces actions, l'orientation des effets produits par le savoir. Il n'existe pas de savoir détaché, notre regard aussi bien que notre discours sur le monde sont des pratiques historico-politiques productrices de réalité » (Tedesco, dans Monceau, 2017). Notre implication au sein du dispositif méthodologique, notamment via l'animation du groupe d'entretien collectif, nous semble être ainsi un vecteur de connaissance nécessaire aux vues des contraintes qu'entraîne notre problématique, à la condition que nous puissions être en capacité tout au long de la recherche de rendre compte de cette implication, de la questionner et de l'inclure dans l'analyse. Nous proposons dans cette optique la tenue d'un journal de bord de type ethnologique (Laplantine, 1995) dans lequel nous noterons l'ensemble de nos observations, cheminements et affects quant à ce processus.

Nous nous inscrivons de plus dans la démarche épistémologique de la « recherche avec » (Monceau, 2017) qui entend penser le rapport entre la formulation de la recherche et les groupes sociaux qui en sont les objets. Car à la différence des sciences de la nature, les objets d'études en sciences sociales sont aussi des sujets qui produisent du sens sur leur action et que l'interprétation sociologique vient rencontrer. Nous proposons pour cela la mise en place d'un comité annuel de la thèse réunissant les différents partenaires de la recherche, ainsi que la restitution de son avancée directement aux participants des observations ethnographiques et du groupe d'entretien collectif. « La restitution est une manière de penser l'autrui, de se référer à lui dans un rapport symbolique, se dire qu'on n'est jamais le seul auteur de ce qu'on restitue. L'engagement de restitution constitue le vecteur d'un rapport social qui n'en permet pas d'interpréter "l'autre sans l'autre » (Bergier, 2001). Ce pouvoir possible des participants sur la

recherche nous semble être une mise en abîme d'autant plus intéressante par rapport à notre problématique autour du pouvoir d'agir. Comme le décrit François Dubet (*dans* Vrancken, 2001) à propos de la méthodologie de l'intervention sociologique, elle place le chercheur « dans la recherche d'un critère de vraisemblance, c'est à dire de significations communes élaborées par les sociologues et les acteurs. Cette vraisemblance est construite par les acteurs qui abandonnent peu à peu leur point de vue initial sous l'effet d'une méthode artificielle et par les sociologues qui plient leurs analyses à un matériau qu'ils ne maîtrisent pas totalement et qui est constitué de manière à leur résister. »

## Calendrier prévisionnel :

---

Première année : Avril 2019 - Avril 2020

- Observations ethnographiques et entretiens semi-directifs : terrains formels et informels.
  - Mise en place et tenue du journal de recherche.
  - Recherches bibliographiques.
  - Premier comité de thèse
- 

Deuxième année : Avril 2020 - Avril 2021

- Observations ethnographiques et entretiens semi-directifs : terrains formels et informels.
  - Groupe d'entretien collectif.
  - Permanence de la tenue du journal de recherche.
  - Recherches bibliographiques complémentaires.
  - Second comité de thèse.
- 

Troisième année : Avril 2021- Avril 2022

- Mise en forme et analyse comparative des traces issues à la fois des entretiens semi-directifs, des observations ethnographiques et des entretiens collectifs.
  - Clôture et analyse du journal de recherche.
  - Explorations bibliographiques finales.
  - Rédaction de la thèse.
  - Dernier comité de thèse et restitution de la recherche.
-

## Bibliographie

Aït-Aoudia Myriam *et al.* (2011), *Indicateurs et vecteurs de la politisation des individus : les vertus heuristiques du croisement des regards*, dans *La politisation des individus*, Revue critique internationale n°50, Paris : Presses de sciences po, 208 p.

Astier Isabelle (2007), *Les nouvelles règles du social*, Paris : PUF, 200 p.

Bacqué Marie-Hélène & Biewener Carole (2013), *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, Paris : La découverte, 175 p.

Bacqué Marie-Hélène (2016), *L'importation des notions d'empowerment et de community organizing en France - Entretien avec Marie-Hélène Bacqué*, dans *Ma cité s'organise*, Revue Mouvements n°85, Paris : La découverte, 168 p.

Bennasayag Miguel (2011), *De l'engagement dans une époque obscure*, Le Pré Saint Gervais : Le passager clandestin, 160 p.

Bergier Bertrand (2001), *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*, Paris : éditions l'Harmattan, 302 p.

Bernardet Clémence & Thalineau Alain (2018), *La participation citoyenne. Sur les ambiguïtés du « pouvoir d'agir »* dans *Travail social, travail politique ?*, Revue Savoir/Agir, Vulaines sur Seine : éditions du croquant, 124 p.

Bihl Alain (2012), *Les rapports sociaux de classes*, Lausanne : Page deux, 142 p.

Blatrix Cécile (2000), *La démocratie participative, de mai 68 aux mobilisations anti-TGV. Processus de consolidation d'institutions sociales émergentes*. Doctorat en Science Politique à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, sous la direction du Professeur Daniel Gaxie.

Boltanski Luc & Chiapello Eve (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 843 p.

Boltanski Luc (2009), *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris : Gallimard, 312 p.

Brassat Emmanuel (2013), *Les incertitudes de l'émancipation*, dans *Ecole publique et émancipation*, Revue le Télémaque n°43, Caen : Presses universitaires de Caen, 150 p.

Brusadelli Nicolas (2018), *Réinventer l'animation par l'éducation populaire ?*, dans *Travail social, travail politique ?*, Revue Savoir/Agir, Vulaines sur Seine : éditions du croquant, 124 p.

Cacérés Benigno (1964), *Histoire de l'éducation populaire*, Paris : Seuil, 256 p.

Canguilhem Georges (1943), *Le normal et le pathologique*, Paris : PUF, 290 p.

Carrel Marion (2016), *Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation*, dans *De la participation au pouvoir d'agir*, Revue vie sociale n°19, Toulouse : éditions Eres, 232 p.

Carton Luc (1996), *Education populaire ou animation socioculturelle*, actes des séminaires de la FFMJC de 1994-1996, groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC, Lettres de la FFMJC n° 8 (mars 1996), n° 9 (septembre 1996), n° 10 (novembre 1996).

Chambat Grégory (2011), *Pédagogie et révolution*, Paris : Libertalia, 195 p.

Colin Lucette & Legrand Jean-Louis (2008), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris : Economica, 168 p.

Collectif (2016), *Education populaire et féminisme. Récit d'un combat (trop) ordinaire*, Rennes : La grenaille, 212 p.

Cometti Edwige (2017), *Participation de tous : passer des intentions aux actes*, dans *De la participation au pouvoir d'agir*, Revue vie sociale n°19, Toulouse : éditions Eres, 232 p.

Coti Guillaume (2016), *Faire « avec » les habitants. « Pouvoir d'agir » et renouvellement des pratiques des centres sociaux*, dans *Ma cité s'organise*, Revue Mouvements n°85, Paris : La découverte, 168 p.

Defossez Philippe (2017), *D'une articulation bénéfique entre l'hébergement et l'ambulatoire*, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, n°59

Defraigne-Tardieu Geneviève (2012), *L'université populaire quart monde. La construction du savoir émancipatoire*, Paris : Presses universitaires de Paris 10, 350 p.

De Gaulejac Vincent (1999), *L'histoire en héritage*, Paris : Payot, 300 p.

De Gaulejac Vincent (dir) (2012), *La sociologie clinique : enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse : Erès, 398 p.

Delawarde C. et al (2016), *Soutenir la parentalité : un nouveau défi économique et politique*, dans *Protection de l'enfance. Vers une nouvelle intégration des parents ?*, Revue internationale de l'éducation familiale n°39, Paris : l'Harmattan, 172 p.

Deverchère Nelly (2017), *Innovations et engagement des travailleurs sociaux en faveur du développement du pouvoir d'agir*, dans *De la participation au pouvoir d'agir*, Revue vie sociale n°19, Toulouse : éditions Eres, 232 p.

Dubet François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Editions du Seuil, 272 p.

Dorlin Elsa (dir) (2009), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris : Presses Universitaires de France, 320 p.

Duchesne Sophie & Haegel Florence (2008), *L'entretien collectif*, Paris : Armand Colin, 128 p.

Elias Norbert (1983), *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris : Fayard, 258 p.

Eribon Didier (2010), *Retour à Reims*, Paris : Fayard, 247 p.

Eribon Didier (2013), *La société comme verdict*, Paris : Fayard, 280 p.

- Eugène Enriquez (1981), *Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles*, Revue Connexions n°33
- Fassin Eric (2017), *Populisme : le grand ressentiment*, Paris : Textuel, 96 p.
- Foucault Michel (1975), *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, 360 p.
- Fournier Cécile & Kerzanet Sandra (2007), *Communication médecin-malade et éducation du patient, des notions à rapprocher : apports croisés de la littérature*, Revue Santé publique n°19, 112 p.
- Freire Paolo (1982), *Pédagogie des opprimés*, Paris : La découverte, 202 p.
- Gourgues Guillaume (2018), *Participation : trajectoire d'une dépolitisation*, dans *Participation : effet de mode ou révolution ?*, Revue Projet n°363, La plaine Saint-Denis : éditions CERAS, 96 p.
- Hamma Philippe (dir) (2002), *Discours savants, discours militants*, Paris : l'Harmattan, 320 p.
- Hély Matthieu (2009), *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris : PUF, 306 p.
- Herman Elisa (2012), *Paradoxes du travail social au sein des associations de lutte contre les violences conjugales*, dans *L'accompagnement social vers l'emploi*, Revue informations sociales n°169, Paris : CNAF, 152 p.
- Hoggart Richard (1970), *La culture du pauvre*, Paris : les éditions de minuit, 424 p.
- Holloway John (2007), *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Paris : Syllepse / Montréal : Lux, 315 p.
- Jeannerod-Dumouchel Nathalie (2014), *La reconnaissance du métier : acte premier d'un management participatif*, Revue @GRH n°11, 140 p.
- Jouffray Claire (dir) (2018), *Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs*, Rennes : Presses de l'EHESP, 240 p.
- Keucheyan Razmig (2010), *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, Paris : La découverte, 400 p.
- Laclau Ernesto (1996), *La guerre des identités*, Paris : La découverte, 144 p.
- Lagroye Jacques (dir) (2003), *La politisation*, Paris : Belin, 564 p.
- Lahire Bernard (1995), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Pluriel, 400 p.
- Lapassade Georges (1996), *Les microsociologies*, Paris : Economica, 112 p.
- Laplantine François (1995), *L'anthropologie*, Paris : Payot, 223 p.
- Le Blanc Guillaume (2009), *L'invisibilité sociale*, Paris, Puf, 208 p.
- Legrand Jean-Louis & Pineau Gaston (1993), *Les histoires de vie*, Paris : Presses Universitaires de France, 128 p.

- Lescure Emmanuel & Porte Emmanuel (dir) (2017), *Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation*, Revue Agora débats/jeunesses, Paris : Les presses de sciences po, 164 p.
- Lordon Frédéric (2013), *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*, Paris : Seuil, 284 p.
- Martin C. (2004), *La parentalité : controverses autour d'un problème public*, dans Knibiehler Y. & Neyrand, G. (dir), *Maternité et parentalité*, Rennes, éditions de l'ENSP.
- Maurel Christian (2010), *Éducation populaire et puissance d'agir*, Paris : l'Harmattan, 241 p.
- Mercier Lucien (1986), *Les universités populaires*, éditions Ouvrières, 188 p.
- Monceau Gilles (dir) (2017), *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique*, Nimes : Champ social éditions, 170p.
- Morvan Alexia (2011), thèse, *Pour une éducation populaire politique*, sous la direction de Jean-Louis Legrand, Laboratoire Experice, Sciences de l'éducation, Université Paris VIII.
- Mougeot Frederic *et al.* (2018), *L'émergence du patient-acteur dans la sécurité des soins en France : une revue narrative de la littérature entre sciences sociales et santé publique*, Revue Santé publique n°30, 156 p.
- Nicolas-Le Strat Pascal (1996), *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris : L'Harmattan, 172 p.
- Rancière Jacques (1995), *La méésentente : politique et philosophie*, Paris : ed Galilée, 187 p.
- Rapaport J., Hess R. (1984), *Studies in Empowerment. Steps toward Understanding and Action*, Haworth Press, New York.
- Rubi Stéphanie (2005), *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*, Paris : PUF, 207 p.
- Rui Sandrine & Cousin Olivier (2010), *L'intervention sociologique*, Paris : Broché, 177 p.
- Siblot Yasmine (dir) (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris : Armand Colin, 368 p.
- Talpin Julien (2010), *Ces moments qui façonnent les hommes*, Revue française de sciences politiques n°60, 216 p.
- Talpin Julien et Helene Balazard (2016), *Community organizing : généalogie, modèles et circulation d'une pratique émancipatrice*, dans *Ma cité s'organise*, Revue Mouvements n°85, Paris : La découverte, 168 p.
- Touraine Alain (1978), *La voix et le regard*, Paris : Seuil, 309 p.
- Tourette- Turgis Catherine & Thievenaz Joris (2012), *La reconnaissance du pouvoir d'agir des sujets vulnérables : un enjeu pour les sciences sociales*, dans *Avoir droit dans la cité. Vulnérabilités et pouvoir d'agir*, Revue internationale de recherche biographique n°3, Paris : l'Harmattan, 248 p.

Tozzi Pascal & D'Andréa Nicolas (2014), *Jardins collectifs et écoquartiers bordelais : De l'espace cultivé à un habiter durable ?*, dans *Les modes d'habiter à l'épreuve de la durabilité*, Revue Noroi n°231

Verrier Christian (2016), *Former à la recherche en éducation populaire*, Lyon : Chroniques sociales, 191 p.

Vrancken Didier & Kutty Olgierd (2001), *La sociologie et l'intervention*, Bruxelles : De Boeck Université, 360 p.

Willis Paul (1977), *L'école des ouvriers*, Marseille : Agone, 438 p.