



L'activation et la capacitation des individus au concret. Le cas des accompagnements individualisés de Réussite éducative

Stéphanie GOIRAND

Résumé

Français / English

Cet article propose d'analyser la manière dont se jouent au concret, dans la relation d'aide avec les intervenants sociaux, les logiques d'activation, de participation des usagers, ainsi que de capacitation. Il s'appuie sur un travail empirique mené auprès d'intervenants et de parents bénéficiaires, aussi considérés comme « acteurs », impliqués dans des « parcours individualisés » dans le cadre du dispositif de Réussite éducative. Nous montrons comment l'intervention, par les interactions entre parents et intervenants, cherche à influencer sur les subjectivités et les capacités individuelles, invitant le public à se mobiliser et à modifier ses pratiques, ici éducatives. Au-delà de la transformation des individualités, c'est un processus de normalisation et de contrôle social que l'on voit poindre

This article aims to analyze how is played concretely, in the aid relationship with social workers, the logics of activation, participation of the users, and capacitation. It leans on an empirical investigation with case workers and parents considered at the same time as beneficiaries and actors, involved in "individual path" in the program of Educational Success. We show how the intervention, by the interactions between parents and case workers, to influence the individual subjectivities and capacities, inviting the public to mobilize and change its educational practices. Beyond the transformation of individuals, it is a process of normalization and social control that we see emerging.

Entrées d'index

Mots clés : intervention sociale, activation, capacitation, normalisation, subjectivité

Key words: social intervention, activation, capacitation, normalization, subjectivity

Texte intégral

L'intervention sociale s'est recomposée depuis une trentaine d'années autour d'une individualisation des protections et d'une « activation des dépenses passives »¹, devenue le leitmotiv de la recomposition de l'action publique, qui implique que les ressources et les services ne doivent plus être automatiquement distribués, mais que leur obtention exige la mobilisation des bénéficiaires. Comme le souligne Marc-Henry Soulet, il est aujourd'hui demandé à l'État « de s'adapter aux situations particulières, de personnaliser ses moyens afin de coller au plus près des problèmes concrets des personnes en difficulté et de permettre à ces dernières de reprendre pied au sein de la société » (Soulet, 2005, p. 87). L'État doit alors répondre, à la fois, à un « impératif de proximité », en redéployant l'intervention au plus près des usagers et des spécificités de leur situation, et à un « impératif de participation des usagers » afin de les responsabiliser et de les faire coopérer (Astier, 2010, p. 93). Ainsi, à côté des régulations générales et des droits homogènes à vocation universelle, l'État social développerait de plus en plus des opérations ciblées, localisées, appelant à la participation active des partenaires et des usagers eux-mêmes.

Les « politiques d'activation » s'inscriraient dans une perspective beaucoup plus vaste, « celle d'un nouveau mode de gouvernement des personnes par elles-mêmes et sur elles-mêmes, s'appuyant désormais sur des dispositifs mobilisant les capacités réflexives des individus » (Macquet et Vranken, 2006). Pour Claude Macquet et Didier Vranken, se met en place un nouveau mode de gouvernement ancré sur le *travail sur Soi* (*ibid.*) qui s'exerce à partir d'un individu considéré comme libre et autonome, mais sur lequel repose désormais la responsabilité de s'intégrer, de construire ses relations avec autrui, de travailler, de s'appuyer sur des dispositifs publics mis en place par l'État. La mobilisation des compétences individuelles, mais également des subjectivités, est au cœur de l'intervention sociale actuelle. L'enjeu n'est pas seulement de promouvoir la réalisation de soi, mais d'habiliter, ou de réhabiliter, l'individu vulnérable, défaillant, considéré à risque, à se mouvoir dans ce monde incertain en tant que sujet.

L'intervention sociale semble ainsi aujourd'hui se caractériser par cet appel à la participation et à l'activation de ses publics, mettant ainsi en œuvre une démarche d'*empowerment*. Le terme d'*empowerment* peut se traduire en français par la notion de « pouvoir d'agir » (Bacqué et Biewener, 2013), ou encore, au regard de son histoire (Marzocca (dir.), 2009), comme « émancipation », impliquant « la volonté d'ouvrir la voie aux individus usagers de l'intervention sociale vers la prise de pouvoir sur leur destinée collective et individuelle » (Astier, 2010, p. 93). Cette idée véhiculée d'abord aux États-Unis, a été institutionnalisée en France dès la fin des années 1990. Ainsi, le Conseil supérieur du travail social dans un rapport de 1998 portant sur « L'intervention sociale d'aide à la personne » soulignait l'importance de « placer la personne au centre de tous les dispositifs » et embrassait la démarche d'*empowerment* considérant que

¹ Cette idée a été mise en avant dans de nombreux travaux. Pour n'en citer que quelques-uns : Rosanvallon, 1995 ; Autès, 2002 ; Lefranc et Alibay, 2003 ; Castel, 2009.

celle-ci permet de « s'inscrire en rupture avec des logiques de réponses institutionnelles où le problème de la personne finit par être la personne à problème ou *comme* problème, indépendamment des conditions dans lesquelles elle se trouve, et interroge le pouvoir d'expertise même du travailleur social qui met en œuvre ces réponses »². En conséquence, l'intervention sociale aujourd'hui devrait d'articuler « participation, compétences, estime de soi et conscience critique » (Astier, 2010, p. 94). D'une certaine manière, cette rhétorique traduit aussi une volonté d'enrôler les subjectivités à travers de nouvelles technologies de gouvernement dans lesquelles la personne est mise au centre. L'objectif intrinsèque est de rendre les individus capables d'être les acteurs de leur propre changement. Pour Alain Ehrenberg (2010, p. 323-327), les pratiques observées visent la capacitation des usagers à se prendre en charge eux-mêmes.

À partir de l'étude d'un dispositif particulier, celui de la Réussite éducative³ qui consiste pour ses acteurs à construire des « parcours individualisés » en direction d'enfants en difficulté ainsi que de leurs parents, nous montrerons dans cet article comment se traduisent, se déploient concrètement les principes d'activation, de participation des publics, en s'appuyant sur une démarche de capacitation des individus qui visent à la fois les subjectivités et les pratiques individuelles, ici éducatives et parentales. Partant des discours des intervenants de première ligne de ce dispositif et de parents à la fois considérés comme « bénéficiaires » et « acteurs » de l'accompagnement, nous verrons que derrière cette démarche de capacitation, de travail sur soi, de révélation et d'optimisation pourrait-on dire des compétences individuelles, se joue aussi une forme de contrôle social et une tentative de normalisation des pratiques sociales de manière implicite. Il s'agit pour les intervenants de faire accepter aux parents leurs difficultés, mais aussi leurs responsabilités, et de leur faire entrevoir puis mobiliser leurs capacités, leur pouvoir d'agir afin d'améliorer par eux-mêmes leur situation. Cela implique une forte responsabilisation individuelle, voire une forme de domination, où il est sous-entendu que le changement, l'évolution de leur trajectoire biographique et familiale n'incombe qu'à eux-mêmes.

Nous présenterons dans un premier temps le dispositif étudié en soulignant en quoi il s'inscrit dans les formes d'intervention sociale actuellement promues (activation, implication, responsabilisation, personnalisation...), ainsi que la méthodologie d'enquête développée et mobilisée pour le présent article. Puis, à partir du discours des acteurs de Réussite éducative intervenant au plus près des familles, nous analyserons la manière dont ils incitent dans leurs pratiques au développement de l'implication et de l'activation des usagers, ici de parents, à travers une activité principalement relationnelle. Dans une dernière partie, nous nous intéresserons à la manière dont les discours et les accompagnements des intervenants sociaux tentent d'influer à la fois sur les subjectivités et les pratiques individuelles, en mobilisant

² Conseil supérieur du travail social, 1998, *L'intervention sociale d'aide à la personne*, Rennes, éd. de l'École nationale de la santé publique, p. 8.

³ Dispositif issu de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du Volet Égalité des Chances du Plan de Cohésion Sociale (programmes 15 et 16).

notamment les matériaux recueillis auprès des parents bénéficiaires. Si le modèle, le paradigme de la participation des publics de l'intervention sociale chercherait à mettre en œuvre un idéal démocratique en promouvant une figure de l'usager-citoyen, il peut aussi être appréhendé comme un nouvel instrument de contrôle social et de normalisation des pratiques, des individus.

La Réussite éducative, un dispositif illustratif des modes d'intervention sociale actuels tournés vers la participation et l'activation des usagers

Le dispositif de Réussite éducative pris ici comme terrain d'étude vise à prévenir les risques de décrochages scolaires, et plus globalement sociaux. Il a pour objectif de « donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Il vise à accompagner dès la maternelle, des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement » (DIV, 2005, p. 1). En ce qui concerne le public visé, le dispositif s'adresse aux enfants de 2 à 16 ans, ainsi qu'à leurs parents. Concrètement, il s'agit de construire des « parcours individualisés de Réussite éducative ». En privilégiant une approche personnalisée, au cas par cas, cette politique publique, pilotée par les villes ou les intercommunalités dans le cadre de la Politique de la ville⁴, tend à marquer « un changement des principes et des modes d'intervention » (DIV, 2005, p. 1) développés dans le cadre des dispositifs éducatifs existants.

« Ils [les dispositifs de Réussite éducative] diffèrent très sensiblement des mesures ou dispositifs existants, qu'ils relèvent de l'Éducation nationale ou qu'ils soient conduits par les collectivités locales (...). Cette politique de soutien personnalisé vise un accompagnement adapté à chaque situation familiale, inscrit dans la durée, avec des objectifs de résultats, notamment scolaires. » (Note de cadrage, DIV, 09/02/2005, p. 1-2)

S'affiche ici clairement la volonté d'engager une démarche de personnalisation des prises en charge, qu'elles soient de nature individuelle ou collective, adaptées aux diverses problématiques qui peuvent venir freiner, entraver, la bonne réalisation du parcours scolaire de l'enfant. Si le dispositif veut s'adresser à des « enfants » et non à des « élèves », l'enjeu majeur reste celui de la réussite scolaire considérée comme le principal moteur de l'intégration et de la réussite sociale au sein de notre société.

À cette perspective d'individualisation s'ajoute une volonté de favoriser la participation et l'implication, non seulement de l'ensemble des professionnels concernés par les situations, mais aussi des parents eux-mêmes, pouvant d'ailleurs être à la fois acteurs et bénéficiaires du dispositif.

⁴ Les dispositifs de Réussite Éducative s'inscrivent dans les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS).

Les parents doivent donc être partie prenante de la démarche. En effet, ce dispositif ne s'appuie pas sur de la contrainte. Aucune obligation ne sous-tend l'entrée dans la démarche et cette dernière relève du volontariat. En d'autres termes, la prise en charge de l'enfant dans le cadre d'un « parcours individualisé de Réussite éducative » est proposée aux parents et ces derniers ont le choix, le droit, d'accepter ou de refuser. Bien évidemment, l'absence de contrainte prescrite ne signifie pas que la proposition d'adhésion au dispositif ne s'apparente pas à une forme de contrainte informelle, symbolique, pour les parents, leur refus pouvant être interprété négativement par les professionnels. Car, s'il n'y a pas d'obligation « légale », ces familles ne sont-elles pas obligées « de jouer » sous peine, si elles refusent l'aide proposée, d'être considérées comme de « mauvais parents », ou encore d'être orientées vers des dispositifs plus contraignants ? Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Si la mise en œuvre des « parcours de Réussite éducative » prône largement l'implication et la responsabilisation des parents dont l'enfant est pris en charge, les conditions d'accès au dispositif ne sont pas liées à des critères objectifs, mais à des critères beaucoup plus subjectifs. Ainsi, contrairement à d'autres prestations, telles que les minimas sociaux par exemple, ce sont avant tout les professionnels qui déterminent leur cible et proposent aux publics « repérés » la prestation ; et non les usagers qui viennent vérifier auprès des professionnels si leur situation correspond aux critères et aux catégories objectivement définis. S'il ne s'inscrit pas tout à fait dans un principe de conditionnalité, du moins objective, il implique très largement une logique d'« activation des personnes », de responsabilisation, de travail sur soi.

C'est du moins l'ambition théorique de ce dispositif, mais il reste à voir comment cela se traduit concrètement. De quelle manière les professionnels articulent-ils les figures d'un public devant être à la fois, ou tour à tour, bénéficiaire et acteur du dispositif ? Comment les parents identifient-ils leur place dans le dispositif ? En effet, ce type d'action oscille entre une démarche d'« activation » des individus, ici des parents, et une volonté d'intervenir directement sur leurs pratiques. Plus largement, cela interroge les mutations du processus de normalisation qui se joue ici, à travers un nouveau mode de « management », de « gouvernement » des personnes, adossée à ce que l'on pourrait appeler « une démarche participative ». L'objectif de l'intervention sociale serait désormais de construire des parcours individuels avec la participation des usagers. Pour François Dubet (2002, p. 73), le travail social est donc « soumis à une injonction paradoxale, celle d'un contrôle et d'une aide, et celle d'une restitution du sujet, d'un *empowerment*, d'une individualisation des mesures, d'une recherche de consentement fondée sur la capacité des acteurs d'élaborer des projets et de se prendre en charge eux-mêmes ».

Une des caractéristiques de ce dispositif est la possibilité offerte de créer une relation privilégiée avec les familles prises en charge, d'intervenir notamment au domicile de ces dernières et de proposer des accompagnements personnalisés. Se joue alors une forme d'incursion dans la sphère privée, familiale des bénéficiaires, qui peut être vécue comme intrusive, mais qui peut aussi favoriser une action publique de proximité, permettant, nous le

supposons, d'optimiser les tentatives de modification de comportement à partir d'un travail sur les subjectivités individuelles. Mais comment les intervenants sociaux parviennent-ils concrètement à faire participer des publics, souvent vulnérables et fragilisés, à les rendre actifs et acteurs de la démarche ? En quoi leur intervention, leur soutien, leurs conseils aux individus trouvent-ils écho auprès de ces derniers ? Dans quelle mesure cela influe-t-il sur la manière dont les publics appréhendent, comprennent leurs propres fragilités, formulent leurs besoins et leurs demandes envers le dispositif, et participe à modifier leurs représentations et leurs pratiques sociales, éducatives, parentales ? C'est à ces différentes questions que le présent article tente d'apporter des éléments de réponses.

Pour cela, nous nous appuyons sur une enquête de terrain menée par entretiens⁵ : d'une part, auprès des professionnels chargés de mettre en œuvre les accompagnements personnalisés de Réussite éducative, et, d'autre part, auprès de parents⁶ dont l'enfant a bénéficié d'un « parcours individualisé de Réussite éducative ». S'agissant des acteurs du dispositif, nous retrouvons tout d'abord les coordinateurs locaux du dispositif, parfois également appelés « référents de parcours », en charge de la coordination et de l'articulation des interventions composant le parcours, et qui ont également pour mission de rencontrer régulièrement les familles afin de les soutenir, d'établir des bilans réguliers sur l'évolution de la situation, et parfois de les aider dans diverses démarches administratives. Dans le cadre des parcours, une partie des accompagnements proposés ont été réalisés de manière régulière par ceux que nous appellerons les « intervenants de Réussite éducative » qui ont également été enquêtés. Dans le cas étudié ces derniers, le plus souvent psychologues de formation, mettaient en œuvre des

⁵ L'enquête de terrain que nous avons conduite, qui été réalisée entre 2006 et 2009 sur le dispositif de Réussite éducative toulousain, s'inscrivait dans le cadre d'une recherche doctorale, Goirand, 2012. Le matériau empirique de cette recherche a été recueilli par une méthode d'entretiens auprès de 28 parents bénéficiaires du dispositif, d'une trentaine de professionnels socio-éducatifs locaux (directeurs d'établissements scolaires, travailleurs sociaux, professionnels du loisir...) impliqués dans les accompagnements individualisés, ainsi que d'une dizaine d'« opérateurs » du dispositif (coordinateurs, intervenants). S'agissant des parents, la recherche empirique visait à interroger ce que les actions mises en place auprès de leurs enfants leur apportaient, mais surtout en quoi l'accompagnement participait d'un soutien à leur fonction parentale. D'autre part, les parents étant appelés à participer et à s'engager dans la démarche de soutien mise en œuvre, il s'agissait aussi de voir en quoi les accompagnements développés pouvaient participer ou non d'une forme de normalisation des pratiques parentales, éducatives. Du côté des opérateurs du dispositif, les questionnements portaient principalement sur la description de leur activité, leur relation aux familles, leurs modes d'intervention, leur posture professionnelle, en partant du récit de leurs expériences concrètes. C'est sur le matériau recueilli auprès de ces parents « bénéficiaires » et des opérateurs du dispositif que nous nous appuyons dans le présent article.

⁶ Il nous faut souligner que les parents interrogés sont à 90% des mères. S'agissant de l'origine sociale, les parents interrogés se caractérisent par leur appartenance aux milieux populaires, voire modestes, et nombreux sont ceux qui sont dans une situation de monoparentalité.

accompagnements pouvant prendre la forme, et s'articulant parfois, d'un suivi psychologique pour l'enfant et/ou le(s) parent(s), d'un soutien à la parentalité ou encore d'un soutien scolaire, à domicile.

De la relation à l'activation : ressorts de l'intervention des acteurs de la Réussite éducative

La notion de « travailleur social » est aujourd'hui supplantée par celle d'« intervenant social », traduisant le passage de l'action sociale à l'intervention sociale, mais surtout rendant compte de l'évolution des métiers qui composent aujourd'hui le champ du travail social. Ce dernier se décline en effet aujourd'hui au singulier (Ion, 1998) et le terme d'« accompagnement » s'est répandu, devenant le mot d'ordre de la vaste nébuleuse des métiers du social.

Ainsi, les intervenants sociaux deviennent des « accompagnateurs », conseillant et surveillant en même temps, indiquant le chemin à prendre, conciliant proximité et distance. Bien évidemment, la totalité de l'intervention sociale ne se déroule pas sur ce mode. Une part reste dans une logique de tutelle très ancienne, comme le secteur de l'enfance en danger. Mais une enquête de Delphine Serre (2009) montre comment, même dans ce secteur, s'est développé un nouveau langage, celui de la parentalité. Ainsi, à la suite d'un signalement ou pour le prévenir, de nouveaux dispositifs dits « de soutien à la parentalité » ont été créés. Le dispositif de Réussite éducative s'inscrit pleinement dans ces évolutions, où il s'agit pour les professionnels de prendre en compte la famille et ses problématiques dans leur ensemble, et d'appréhender les parents comme des acteurs.

Ils ne s'adressent plus à des « familles », encore moins à des « familles défavorisées » mais aux parents ordinaires, des « acteurs responsables » (Giuliani, 2005). La Réussite éducative s'apparente à bien des égards à un dispositif de soutien à la parentalité où il s'agit, notamment à travers les accompagnements réalisés dans et auprès des familles, de soutenir les parents dans leur fonction parentale.

« Moi je ne suis pas du tout un spécialiste de la parentalité, mais effectivement c'est présenté comme ça, parce qu'il y a quand même une grande part de notre travail qui consiste à conseiller, à soutenir, à écouter, à accompagner les parents des enfants que l'on suit. » [Psychologue intervenant RE]

« C'est vraiment rassurer les parents par rapport au fait qu'ils ont un rôle à jouer, qu'ils peuvent regarder ce que fait leur enfant au niveau scolaire, poser des questions sans forcément eux maîtriser le niveau du truc. (...) Donc c'est ça aussi, essayer de les rassurer par rapport à ça, les rendre actifs. » [Psychologue intervenant RE]

Au-delà des interventions directes menées auprès des enfants (soutien scolaire, psychologique, accompagnement vers des activités de loisirs...), les acteurs de la Réussite éducative développent très souvent un travail auprès du ou des parents de l'enfant. Dans ce cadre, il y a une part importante d'écoute, de conseil, où il ne s'agit pas seulement de soutenir la personne,

le parent, mais également de l'orienter, de le guider dans ses choix éducatifs, tout en s'assurant que ce dernier prenne le chemin indiqué. Il faut également, dans une même dynamique, favoriser la responsabilisation et l'implication des individus, « *les rendre actifs* », dans l'accompagnement qui leur est proposé. Les intervenants sociaux doivent dans le même temps conseiller et surveiller, impliquant un positionnement qui oscille entre proximité et distance.

« Enfin moi ça s'est toujours bien passé, j'ai toujours été bien accueilli. Bon, après j'essaie de rester discrète aussi, de ne pas être trop intrusive. Et puis voilà, moi j'attends que ça vienne, je ne leur pose pas plein de questions, j'attends qu'ils m'en parlent d'abord et puis après si je peux amener des choses ou faire le relais avec quelqu'un d'autre, je le fais, mais je ne force pas le truc quoi. » [Intervenant scolaire RE]

« Dans ce genre de dispositif, on trouve ce paradoxe, de faire du lien, mais pas trop. Faire du lien suffisamment pour orienter quand ils en ont besoin. » [Coordinateur RE 1]

Tout l'enjeu consiste pour ces intervenants à créer une relation suffisamment proche du public afin de favoriser l'appropriation et l'acceptation des discours des professionnels, tout en conservant une certaine distance permettant d'orienter la situation vers d'autres intervenants, d'autres dispositifs.

À la différence du travailleur social qui « suivait son client », l'intervenant social accompagne les individus. Et ce travail d'accompagnement se traduit pour Isabelle Astier par le « passage de la notion de travail sur autrui à celle de travail avec autrui » (Astier, 2010, p. 55). Il ne s'agit plus seulement de rendre conformes des individus fragilisés mais de satisfaire leurs besoins (Euillet, 2002).

« Si tu veux moi, la manière dont j'ai été formée, sans demande tu n'interviens pas, sans demande de la personne, du sujet. Alors bien entendu ça c'est le cadre, après dans la réalité tu fais avec ce que tu as. Parce que, bon, pour formuler une demande il faut déjà une certaine capacité, il faut en être venu à faire un travail sur soi. Après quand on te demande d'intervenir, tu es bien obligé de faire un état des lieux, de voir un peu s'il y a une petite demande, parce que tu sais pertinemment de toute façon que... Mais pourquoi on travaille sur une demande, ce n'est pas juste la théorie que tu viens coller, c'est parce qu'on sait très bien que sans demande tu ne peux rien faire, rien ne va fonctionner, il faut quand même qu'il y ait une envie, un désir derrière. » [Psychologue intervenant RE]

Cette psychologue intervenant dans le cadre de la Réussite éducative exprime très bien cette idée selon laquelle il ne s'agit pas seulement d'amener les individus à effectuer un travail sur eux-mêmes afin qu'ils se conforment aux normes et aux attentes sociales et institutionnelles, mais bien d'engager un travail à partir de l'individu, *avec autrui*, au regard de ses besoins, de ses demandes. Cette posture professionnelle consistant à partir de la demande du bénéficiaire pour construire l'intervention n'est pas propre aux psychologues ; on la retrouve également chez les travailleurs sociaux « traditionnels » comme les assistantes sociales ou les éducateurs. Cependant, il faut nuancer cette rhétorique de la pratique concrète de ces professionnels. En

effet, même si la demande des individus est prise en compte, il n'empêche que les grilles de lectures, utilisées par les professionnels pour apprécier les situations des personnes, s'appuient sur des critères institutionnels.

D'autre part, si l'usager était d'une certaine manière défini dans le travail *sur* autrui, devant accepter, adhérer, voire se soumettre, à ce qui lui était proposé, le travail *avec* autrui, suppose, à l'inverse, un usager à la fois actif et indéterminé. Il se définit au cours de l'intervention sociale, dans une interaction avec un professionnel qui prend davantage la forme d'une relation que d'une rencontre, d'une aide relationnelle (Ravon et Laval, 2005). Ainsi décrit, le travail social peut s'apparenter à un travail de « réchauffement du monde social » (Ravon, 2007). Il s'agit alors de maintenir les personnes afin d'éviter un nouveau décrochage. L'enjeu ne consiste pas seulement à transformer positivement la situation, mais plutôt à la maintenir et à éviter sa détérioration, dans l'attente qu'une autre forme de prise en charge prenne le relais, voire que l'individu s'en sorte par lui-même.

La relation et la médiation innervent l'ensemble des dispositifs d'intervention sociale. Que ce soit auprès des enfants pris en charge ou de leurs parents, l'accompagnement mis en œuvre vise à établir un espace relationnel permettant d'être à l'écoute de l'individu, de le soutenir, de le rassurer, de l'encourager, tout en lui permettant d'investir cet espace afin qu'il modifie son comportement, sa pratique.

« Mais si on met quelqu'un à la maison c'est qu'au-delà du soutien individuel, quelquefois c'est parce que le gamin est flippé sur le collectif et que ça ne l'aide pas, et puis qu'on se dit qu'une relation duale ça va aussi le rassurer, le remotiver, etc. » [Psychologue intervenant RE].

« Que l'enfant comprenne qu'il y avait certes un travail qui était fait en lien avec le collège, en lien avec sa mère, mais que ça reste un espace pour lui et qu'il s'y sente suffisamment en confiance pour pouvoir s'investir » [Psychologue intervenant RE].

« Mais les parents aussi attendent beaucoup de nous en fait, et surtout dans cette famille ils attendaient beaucoup de moi, et pas que du soutien solaire, parce que je suis là aussi pour discuter avec eux, avec les parents, les enfants, enfin créer du lien » [Intervenant scolaire RE].

À travers la relation qui se crée entre le professionnel et la personne, il ne s'agit pas seulement d'engager un travail *sur* l'individu, mais aussi *avec* l'individu. Et le cadre offert par le dispositif de Réussite éducative semble propice à cette forme d'intervention sociale. Dans le cas étudié, le professionnel intervient le plus souvent au domicile des familles, au sein de la sphère privée, lui permettant d'être au plus près du public. L'accompagnement est individualisé, personnalisé, et se déroule dans une forme de relation duale dans laquelle l'individu bénéficiaire est placé au centre. Tout ceci favorise la reconnaissance individuelle à travers la création d'un lien particulier avec le professionnel. Et si, dans le cadre de cette « aide relationnelle », c'est une transformation, voire une normalisation, des pratiques des individus, mais aussi de leurs subjectivités, qui est recherchée, il s'agit aussi de leur faire accepter les attentes sociales et

institutionnelles qui leur sont adressées, notamment par l'école. Car, nombre des situations orientées vers le dispositif concernent des enfants qui présentent des problématiques scolaires, mais également des parents qui sont en tension avec l'institution scolaire.

Ce qui importe, c'est d'abord la compétence à identifier « de quoi est faite » la situation, c'est-à-dire la capacité à élaborer un diagnostic, à problématiser la situation, puis à activer et mobiliser les propriétés, les aptitudes, qu'elle exige de soi, afin de trouver des modes d'actions et des réponses ajustés à sa singularité.

« Disons que je vais essayer de laisser entendre des choses mais je vais plutôt faire en sorte d'amener la personne à la réflexion, sur le chemin de la réflexion, pour qu'elle essaie de s'en saisir. Après, quand je sens que vraiment ça ne va pas et qu'ils sont vraiment à côté de la plaque, je vais quand même essayer de leur faire entendre des choses de façon un peu plus directive, mais... Il y a conseil et conseil si tu veux. Le conseil, tu peux l'amener en essayant de mettre la personne au travail, et moi si tu veux mon but c'est ça, c'est mettre la personne au travail. Si tu veux, mon postulat il est là, comment essayer de faire en sorte que la personne essaie de revenir vers elle-même, revienne vers sa propre réflexion, dans la mesure où elle le peut bien sûr. Enfin, tu fais vraiment par rapport aux ressources de chacun, donc c'est vraiment à adapter en fonction de ce que tu as » [Psychologue intervenant RE].

L'accompagnement vise à évaluer la situation en elle-même, mais également les capacités, les ressources de l'individu pour s'engager dans un travail sur soi. Cette manière d'intervenir s'adosse clairement au référentiel psychologique de ce professionnel, mais au regard de l'essor de l'intervention sociale se déroulant sur ce mode, on peut y voir une forme de psychologisation de cette dernière (Macquet et Vranken, 2006).

Les mutations du champ du travail social participent d'un renouvellement des modes de régulation sociale. D'une part, ce mode d'intervention sociale se veut quelque part « faire société », dans le sens où la norme ne s'impose plus de l'extérieur vers l'intérieur, de l'institution vers l'individu, elle se construit au sein de la relation. D'autre part, cette nouvelle forme d'intervention sociale tend à brouiller les frontières entre sphère publique et sphère privée, contribuant à « publiciser » le privé et à « privatiser » le public. Ceci est flagrant lorsque, par exemple, les médiateurs interviennent dans des espaces où s'imbriquent sphère privée et publique comme les parties communes, les cages d'escalier, les halls d'immeubles (Kirszbaum, 1998), mais encore plus dans le cadre de dispositif, tel que celui de la Réussite éducative, où une partie de l'intervention se déploie au sein même de la sphère privée et intime, au domicile des individus.

La manière dont les acteurs de la Réussite éducative investissent l'espace relationnel dans lequel ils travaillent, interviennent auprès de ces familles, et les modes de prise en compte de l'individu qu'ils développent (reconnaissance, responsabilisation, activation...) traduit bien les

formes d'intervention sociale qui s'observent aujourd'hui, où l'accompagnement est le maître mot de ces activités professionnelles relationnelles (Demailly, 2008). Mais comment les discours et les interventions de ces intervenants tentent-ils concrètement d'influer sur les représentations et les pratiques des individus, voire y parviennent ? Comment ces tentatives d'activation et de capacitation sont-elles appréhendées, trouvent-elles écho auprès de ces parents ?

De la mise en sens de ses fragilités aux tentatives de modifications des comportements : quel écho de l'intervention sur les subjectivités et les compétences individuelles ?

L'influence des discours des intervenants sur la mise en sens des fragilités et la formulation de sa demande : les subjectivités individuelles au cœur de l'accompagnement

Ce que l'on constate en premier lieu, c'est le poids des discours des acteurs et des intervenants de la Réussite éducative sur les capacités réflexives des parents. Le regard extérieur est investi dans un processus de relativisation de sa situation, ou celle de son enfant, par rapport aux autres. Les discours des professionnels permettent ainsi une mise en perspective de sa biographie individuelle par rapport à la norme sociale.

Si la majeure partie des interventions vise directement l'enfant, qu'il s'agisse d'un soutien scolaire ou psychologique, la présence d'une personne au domicile est aussi l'occasion pour les parents, ici des mères, d'échanger, de discuter de leur enfant, du travail scolaire, de leurs préoccupations éducatives, ou encore de leur situation familiale, sociale... Les échanges et le regard extérieur qu'autorise l'intervention permettent au parent de dire quelque chose de ses difficultés éducatives, de ses préoccupations, interrogations ou hésitations. L'enjeu n'est pas seulement de se livrer, de parler. Se joue aussi la construction du discours biographique qu'induisent ces échanges verbaux, permettant de mettre en mots, et donc en sens, ses difficultés, et par conséquent le développement de ses capacités réflexives. En d'autres termes, le regard extérieur de professionnels, notamment considérés comme légitimes sur les questions éducatives, permet aux parents de s'engager dans une autoréflexion, une forme d'introspection sur leurs pratiques éducatives.

« Quand A. (coordinateur) et D. (intervenant scolaire et psy) me parlent des difficultés qu'ils rencontrent avec T. (son fils), dans le cadre de l'apprentissage, du coup moi ça me permet aussi de voir comment je fonctionne, parce que des fois ça barde..., il y a des fois c'est 3 heures de discussion avant de commencer quelque chose. Moi j'en ai marre, ça me fatigue, je perds mon temps moi après, il n'y a rien qui avance » [E10F – Mère, monoparentale].

« Quand ils me disaient « mais non, mais ça c'est normal à l'adolescence », je me disais « ah bon, je suis comme toutes les familles ». Voilà, c'était par exemple « ah, mais elle vous a fait tel coup, mais qui ne l'a pas fait à ses parents ! » » [E20F – Mère, monoparentale].

C'est également la mise en perspective de ses questionnements par rapport aux autres parents qui est en jeu. D'une certaine manière nous observons un processus de dédramatisation des problématiques rencontrées, comme étant celles de tous parents, et non comme spécifiques à sa situation individuelle. Si l'accompagnement est élaboré à partir d'une approche individualisée, personnalisée, il ne vise pas nécessairement une lecture singulière, particularisée des problématiques de l'individu. Plutôt que de ramener l'analyse des difficultés au cas particulier, l'intervention peut même conduire à les réinscrire dans le monde social. Nous l'avons vu à travers le discours des intervenants, une grande part de l'accompagnement vise un travail sur les subjectivités individuelles, sur les compétences réflexives des individus, en amenant la personne vers un auto-questionnement, à initier un travail introspectif, à partir de ses ressources individuelles.

Concernant l'influence des discours des professionnels sur la mise en sens des fragilités de l'enfant, un des exemples les plus marquants concerne la connexion établie entre santé psychique et scolarité. Cela passe par un travail de ré-explication, de reformulation, auprès des parents, comme l'explique l'un des coordinateurs :

« Moi je me suis aperçu qu'il y a plein de familles qui étaient complètement larguées par rapport à ce qu'on leur avait proposé. Enfin, on avait plein de familles qui ne comprenaient pas, qui étaient paniquées à l'idée de penser au soin, au CMPP, des choses comme ça, qui disaient « mais un suivi psy, mais mon fils n'est pas fou », enfin voilà qui ne comprenaient pas, qui ne faisaient pas le lien entre le scolaire, le fait qu'il a besoin de soutien, le fait qu'il y a besoin aussi de soin... Enfin ils le vivaient comme une espèce de truc pour eux où on leur rajoute des injonctions dessus, à eux et à leurs enfants, mais ils ne voyaient pas le bénéfice qu'il pouvait y avoir ultérieurement, parce que ça n'avait pas forcément été bien expliqué » [Coordinateur RE 2].

L'enjeu n'est donc pas seulement de faire accepter le besoin de soin, mais également de faire en sorte que les parents identifient les liens avec diverses sphères de la vie de l'enfant, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans la famille. Il s'agit alors pour l'intervenant de faire en sorte que le bénéficiaire perçoive « *le bénéfice* » de l'intervention et s'en empare afin que le suivi ne soit pas vécu comme une « *injonction* » de l'extérieur. En d'autres termes, la démarche consiste à modifier les conceptions, les représentations des individus, de l'intérieur, afin qu'ils modifient leurs pratiques, leur comportement, et ce, à partir d'eux-mêmes. Cela participe d'une forme de brouillage entre ce qui relève du consentement de l'individu et de la contrainte, de la coercition, sous-tendue par le dispositif. En effet, en essayant de faire que la demande émane directement du bénéficiaire, les individus ont le sentiment que l'intervention correspond à une réponse à leurs besoins exprimés, et ne vivent ainsi pas l'accompagnement comme quelque chose d'imposé de l'extérieur. Mais il n'empêche que se joue tout de même ici un rapport de pouvoir entre les deux parties, puisque le dispositif cherche bien à modifier les représentations et les pratiques parentales. Et cela passe par un travail sur les subjectivités individuelles. Il peut en résulter une forte appropriation par le parent de la lecture des fragilités opérée par un professionnel.

Bien évidemment, ce processus n'est possible que si la démarche est entamée volontairement, condition *sine qua non* de l'entrée dans le dispositif. Toutefois, différents niveaux d'acceptation s'observent. Quand certains parents abordent l'accompagnement proposé comme une opportunité à saisir :

« C'était un gamin qui était repéré sur l'école et quand la maman a été approchée, quand on lui a proposé, elle était tout à fait d'accord, elle a dit en gros « ok, ça existe, c'est bien, je suis demandeuse » » [Psychologue intervenant RE].

D'autres semblent davantage faire preuve d'une acceptation « en surface », le plus souvent pour faire « bonne figure » à l'image des logiques d'action que l'on peut retrouver parmi les bénéficiaires de l'aide sociale (Paugam, 2002).

« Par exemple Mme Y. pour moi elle ne se prêtait pas au jeu ou elle acceptait superficiellement, elle acceptait vraiment en surface de se prêter au jeu parce qu'elle savait qu'elle y était contrainte. Et puis que la RE finalement c'était un entre-deux qu'elle avait l'impression elle d'avoir choisi et non pas qu'on lui imposait, donc elle se prêtait au jeu, mais après sur la remise en question profonde, non » [Psychologue intervenant RE].

Et l'entretien mené auprès de la mère concernée vient confirmer l'analyse de l'intervenante psychologue :

« Mais tout le monde me disait « mais va voir un psy, ça te fera du bien... », mais moi je n'ai jamais voulu, mais manque de pot il a fallu qu'on ait la RE (rires). [Mais vous l'avez vécu comme une obligation ou c'est arrivé à un moment où vous en aviez plus besoin... ?] Bah, il fallait le faire pour H. (sa fille), c'était la seule solution, si je ne voulais pas qu'on me les retire... » [E1F - Mère, en cours de séparation].

Le mécanisme observé ici consiste à accepter le suivi proposé, non pas parce que l'individu considère que cela peut l'aider, mais parce qu'il s'y sent contraint. Cela rejoint ce que nous avons mentionné sur le brouillage initié par l'intervention entre consentement et coercition, mais traduit également une forme de violence symbolique vécue par l'individu qui se sent contraint d'accepter l'accompagnement sans que ce dernier ne soit de nature obligatoire d'un point de vue légal. Pour cette mère, l'acceptation de l'entrée dans le dispositif est aussi stratégique. Il s'agit de donner à lire sa bonne volonté, son engagement, afin de témoigner de sa « bonne pratique » éducative, parentale.

Une tentative de modification des comportements, de normalisation des pratiques éducatives dans une démarche de capacitation

Mais comment l'intervention personnalisée développée, prenant fortement appui sur les subjectivités individuelles et sur une démarche de travail sur soi, tente-t-elle de faire évoluer les pratiques et les comportements des individus bénéficiaires ? L'analyse des entretiens menés auprès de parents met en évidence des infléchissements dans les représentations et les pratiques individuelles dont l'intervention de Réussite éducative semble être un levier. Plusieurs

exemples montrent que l'accompagnement peut aboutir à faire accepter par exemple une prise en charge dans des services de droit commun.

« La responsable (coordinatrice RE), elle est venue ici aussi. Et là elle m'avait proposé aussi un éducateur, elle est venue avec un éducateur. Et l'éducateur, on s'est revu avec S. (Intervenante psychologue et scolaire) à la CAF. [Et l'éducateur ça a donné quoi ?] En fait, il le suit toujours, ils se voient parfois au collège je crois. Il est du club de prévention » [E16F – Mère, famille recomposée].

« Bon, c'est vrai que le collège déjà il me l'avait proposé l'AED, mais moi j'avais un petit peu refusé parce que j'avais peur, vous voyez. (...) Parce que j'avais peur qu'ils me la prennent, qu'ils disent que moi je n'étais pas capable... Donc des fois je m'imaginai des choses, et après quand j'ai vu qu'il y a d'autres mamans, que je ne suis pas la seule à être dans ce cas... » [E19F – Mère, monoparentale].

Dans ce dernier extrait d'entretien, on voit clairement comment les représentations de cette mère, ici de l'aide sociale, ont été modifiées face à la récurrence des discours des professionnels. Il est vrai que dans un certain nombre de familles, l'aide sociale continue à être assimilée dans les représentations au placement d'enfants. Si le travail mené par les intervenants s'apparente donc à un travail de normalisation, c'est également le travail de socialisation institutionnelle que l'on voit transparaître. Il s'agit de faire intérioriser aux individus les normes, les règles, les valeurs, les missions et les rôles des différentes institutions socioéducatives. Cela passe par un travail sur les représentations. Un des objectifs intrinsèques de l'intervention menée dans le cadre de la Réussite éducative vise à (re)créer des liens avec les institutions de droit commun dans une perspective de prise en charge à moyen ou long terme. Dit autrement, ce dispositif transitoire, par son accompagnement social, relationnel et psychologique, chercherait à créer les ressources individuelles, psychiques et subjectives, propices à un travail sur soi, qui peut passer par la révélation ou la formulation de son besoin d'être aidé à plus long terme. Il s'agit alors de mobiliser les compétences individuelles en vue de la réalisation d'un projet. Ce n'est pas seulement un dispositif d'aide, mais également de « capacitation » des personnes, visant davantage la *sécurisation des trajectoires* que celle de biens ou de revenus (Castel, 2003). L'intervention viserait alors la prévention de risques qui seraient liés aux choix et aux décisions des individus en termes de conduites de vie. Pour Deborah Lupton (1994), ces individus devront alors accepter d'entrer dans des dispositifs de surveillance de leur capacité à contrôler et à gérer ces risques.

Toute une part de l'accompagnement, notamment à domicile, est alors sous-tendue par une tentative de modification des comportements, des « réflexes » éducatifs des parents vis-à-vis du travail scolaire. Concrètement, cela peut se traduire par des conseils très pratiques, en termes de configuration de l'espace de travail, des cadres spatio-temporels, de techniques de contrôle, etc., comme l'expriment les acteurs du dispositif :

« Par exemple des choses super basiques, là il y a une famille, on se bat avec la maman pour lui faire passer qu'il faut quand même lui réorganiser un espace de travail, enfin il n'a pas de bureau dans sa chambre, donc ce qui fait que quand

l'intervenante vient ils travaillent sur une table basse, il y a la télé à côté, il y a des va et vient, et donc on lui dit que c'est important qu'il ait un espace de travail dans sa chambre » [Coordinateur RE 2].

« On a pas mal de parents qui sont flippés au niveau du scolaire, ils nous disent « non, mais moi je ne sais pas faire, je n'y connais rien », donc on leur dit « vous pouvez avoir un rôle à jouer, pas forcément dans le fait d'expliquer les leçons ou de les faire travailler, mais vous pouvez aussi leur demander : 'explique moi ce que tu as fait aujourd'hui ? Fais-moi voir ce que tu fais' », demander à l'enfant de travailler de telle heure à telle heure, etc. » [Psychologue intervenant RE].

Le travail consiste à faire prendre conscience aux parents de leurs responsabilités, leurs rôles, leurs devoirs, en ce qui concerne l'encadrement scolaire de l'enfant. Cette intervention *sur et avec* les parents vise, non seulement leur responsabilisation, mais également le développement de leurs compétences éducatives. Ainsi, sous le sceau du soutien scolaire individuel à domicile, c'est aussi l'occasion pour les intervenants de discuter avec les parents (et le plus souvent la mère), d'apporter des conseils, de rassurer, voire de « responsabiliser » les parents sur leur rôle, et notamment dans le travail scolaire de l'enfant.

« Elle lui faisait surtout le calcul, et s'ils avaient le temps ils faisaient autre chose. Et puis elle lui disait « pour la prochaine fois tu fais ça... ». Et puis même avant de partir elle me montrait tout ce qu'ils avaient travaillé. Et après elle me dit « ça c'est pour la prochaine fois... », elle était bien, elle était sérieuse » [E13F – Mère, en couple].

À travers ces discussions informelles, des conseils « éducatifs » sont donnés aux individus, visant à modifier leur comportement en tant que parents, qui peuvent viser, comme ici, le suivi du travail scolaire de l'enfant. En effet, en montrant à la mère les exercices que l'enfant doit réaliser pour la prochaine « séance », l'intervenante l'informe des devoirs qu'il a à remplir, mais sous-entend dans le même temps la responsabilité qui revient à la mère de s'assurer que l'enfant respecte les règles du jeu. En effet, nous supposons que le contenu des échanges, les éléments pointés par l'intervenant (le travail à faire, le comportement, les progrès à réaliser...) tendent à déterminer les attendus en direction des parents. En d'autres termes, ils définissent, de manière implicite, les normes, les conduites à tenir, les règles, les responsabilités de chacun, qui fondent les « bonnes pratiques éducatives » du point de vue des professionnels. Du moins, c'est l'objectif que ces derniers s'assignent, cherchant à transférer, à faire intérioriser, un certain nombre de normes. Mais il n'est pas sûr que ce soit compris comme tel par les parents. Dans l'extrait d'entretien précédent, ce que l'on observe surtout c'est le fait que la mère apprécie que l'intervenant lui rende visible un travail dont elle connaît *a priori* mal la teneur.

Conclusion

À bien des égards, le dispositif de Réussite éducative reflète tout à fait les transformations actuelles de l'intervention sociale, mais également les mutations de l'action publique d'une manière plus générale. Il s'adosse à des mécanismes typiques des politiques sociales actuelles : territorialisation, individualisation, activation. Transparaissent également le développement de

modalités d'intervention adossées aux registres de la médiation, de l'accompagnement, du travail sur soi, mais aussi de l'autonomie et de la responsabilité. Par la personnalisation des prises en charge, par son développement au sein même de la sphère privée dans le cadre d'une relation privilégiée entre les intervenants sociaux et les familles, c'est bien à la fois *sur* et *avec* l'individu qu'il s'agit d'agir. L'objectif intrinsèque serait alors de modifier les individualités et les pratiques sociales. À côté des nouvelles injonctions en termes d'implication et d'engagement faites aux individus, c'est tout un processus de normalisation qui se met en œuvre visant notamment la capacitation des individus en cherchant à leur (re)donner la capacité, le pouvoir d'agir sur leur trajectoire individuelle, familiale, mais aussi institutionnelle.

Nous avons ainsi montré comment les interventions cherchaient à faire prendre conscience aux individus, souvent de manière implicite et diffuse, des responsabilités qui leur incombent, ici en tant que parents et des « bonnes pratiques » éducatives à tenir. Et au-delà de la diffusion et de l'intériorisation des normes, c'est aussi la formation même des subjectivités individuelles qui est en jeu, à travers notamment le développement des capacités des individus à construire le sens de leur biographie leur permettant de se situer dans l'espace, l'histoire sociale. En d'autres termes, nous pouvons considérer que c'est la construction même des individus sociaux qui est visée, leur intégration sociale. Entre la constitution d'un individu singulier, caractérisé par une histoire, une trajectoire qui lui est propre, et celle d'un sujet social, inscrit dans une multiplicité de rôles sociaux et ayant intériorisé les normes, les règles et les valeurs de la société, se situent à la fois l'enjeu et le paradoxe de ces prises en charges individualisées. C'est alors en agissant au plus près des individus, à travers une démarche participative et une diversité de discours adossés à un registre psycho-relationnel, que l'on tente de modifier leurs pratiques, leur faire intérioriser un certain nombre de normes sociales, et plus globalement de « résoudre sur le plan biographique les contradictions du système » (Beck, 2001, p. 293). Le traitement des problèmes sociaux se fait alors au niveau de chacun des individus, participant d'un nouveau mode de « management », de gouvernement des personnes, par elles-mêmes et sur elles-mêmes. Les analyses développées dans le cadre de cet article permettent de mettre en évidence la manière dont les démarches d'activation, de capacitation, d'*empowerment*, se jouent au concret dans l'intervention sociale examinée ici au prisme d'une relation interindividuelle entre un professionnel et un individu « fragilisé » prenant la forme d'un accompagnement social de proximité. *In fine*, s'observe un processus de normalisation des individus et des pratiques où l'enjeu est de rendre les individus capables d'être libres et autonomes, d'être acteurs dans la conduite de leur trajectoire individuelle, mais également au sein même de relations de dépendance à des dispositifs d'aide, des institutions.

Bien évidemment, au-delà de la diffusion de normes, c'est un contrôle social des familles qui s'opère ici. En effet, cette forte intrusion dans la sphère privée est aussi l'occasion de mesurer l'écart à la norme et d'ajuster en fonction les discours et les interventions. Le dispositif de Réussite éducative, comme le travail social l'a été dans la période post-1968, a été fortement contesté au départ pour son rôle « normalisateur », ainsi que pour l'aspect stigmatisant de son processus de ciblage. Pour Robert Castel, ces critiques du « contrôle social » paraissent

aujourd'hui étonnantes, « puisque l'on reprocherait plutôt au travail social son incapacité à réaliser cette intégration. Mais cette version critique est en fait l'envers de la version positive qui fait du travail social une entreprise de réhabilitation des individus en vue de leur intégration à la société » (Castel, 2009, p. 231). Et comme le souligne François Dubet, « il n'y a pas de travail sur autrui qui ne soit aussi une activité de contrôle normatif » (Dubet, 2002, p. 344). L'idéologie de participation, de l'implication des usagers, induisant une forte responsabilisation individuelle des bénéficiaires, est devenue un des principes dominants de l'intervention sociale, intériorisé non seulement par les acteurs professionnels, mais également par les publics. D'une manière plus générale, ces derniers sont soumis à l'injonction d'être un individu, devenue dans notre société un impératif catégorique : être autonome et responsable, faire preuve d'initiative, assumer soi-même les risques. Cette conception de l'individu se retrouve très largement dans les modalités d'intervention sociale, où le contrôle social, le travail de normalisation, ne se fait plus seulement sur les conditions de vie objectives, les pratiques sociales, mais sur l'individu lui-même. Au-delà de la modification des comportements individuels, l'intervention sociale vise la transformation des individualités, des capacités des individus à se prendre en charge eux-mêmes, à assumer et à surmonter leurs difficultés, *leurs* échecs. Pour certains cela traduirait le passage d'un « État qui protège » à un « État qui rend capable » (Donzelot, 2007). C'est alors le contrôle de ses capacités et de ses subjectivités individuelles qui sont en jeu.

Bibliographie

- Astier I., 2010, *Sociologie du social et de l'intervention sociale*, Paris, éd. Armand Colin, coll. 128.
- Autès M., 2002, « Vers de nouvelles régulations politiques de la question sociale », in *Déviance et Société*, vol. 26, no 2, p. 183-193.
- Bacqué M.-H. et Biewener C., 2013, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, éd. La Découverte.
- Beck U., 2001, *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Paris, éd. Aubier.
- Castel R., 2003, *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, éd. Seuil, coll. La République des idées.
- Castel R., 2009, *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*, Paris, éd. Seuil, coll. La République des idées.
- Conseil supérieur du travail social, 1998, *L'intervention sociale d'aide à la personne*, Rennes, éd. de l'École nationale de la santé publique.
- Demailly L., 2008, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et des activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, éd. Presses Universitaires du Septentrion.
- DIV, avril 2005, « Note de cadrage national pour la mise en œuvre du programme de Réussite éducative ».
- Donzelot J., 2007, « Un État qui rend capable », in Paugam S. (dir.), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*, Paris, éd. PUF, coll. Le Lien social, p. 87-109.
- Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, éd. Seuil, coll. L'Épreuve des faits.
- Ehrenberg A., 2010, *La société du malaise*, Paris, éd. Odile Jacob.

- Euillet A., 2002, « L'utilité sociale, une notion dérivée de celle d'intérêt général », in *Revue de droit sanitaire et social*, n° 38, avril-juin, p. 207-228.
- Giuliani F., 2005, « L'ordre pactisé de la relation d'accompagnement : analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité », in Ion J. (dir.), *Travail social et « souffrance psychique »*, Paris, éd. Dunod, coll. Action sociale, p. 125-159.
- Goirand S., 2012, *La production d'une adhésion « relative » à une nouvelle politique sociale : le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009*, Thèse de Doctorat de sociologie, Université Toulouse 2.
- Ion J., 1998, *Le travail social au singulier*, Montrouge, éd. Dunod, coll. Action sociale.
- Kirszbaum T., 1998, « Correspondants de nuit », *Esprit*, mars, no 3-4, p. 77-89.
- Lefranc A. et Alibay N., 2003, « Les effets de l'activation des dépenses d'indemnisation chômage », *Revue française d'économie*, vol. 18, no 2, p. 55-110.
- Lupton D., 1994, *Medicine as culture: illness, disease and the body in western societies*, London, éd. Sage.
- Macquet C. et Vranken D., 2006, *Le travail sur Soi : vers une psychologisation de la société ?*, Paris, éd. Belin, coll. Perspectives sociologiques.
- Marzocca O. (dir.), 2009, *Lexique de biopolitique : les pouvoirs sur la vie*, Toulouse, éd. Érès.
- Paugam S., 2002, *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, éd. PUF (1ère éd. : 1991), coll. Quadrige.
- Ravon B., 2007, « Réchauffer le monde. Travail relationnel et exigence de symétrie : l'exemple des Camions du cœur », *Empan*, vol. 4, no 68, p. 123-129.
- Ravon B. et Laval C., 2005, « Relation d'aide ou aide à la relation ? », in Ion J. (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, éd. La Découverte, coll. Alternatives sociales, p. 235-250.
- Rosanvallon P., 1995, *La nouvelle question sociale : repenser l'État-providence*, Paris, éd. Seuil.
- Serre D., 2009, *Les coulisses de l'état social : enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, éd. Raisons d'agir, coll. Cours et travaux.
- Soulet M.-H., 2005, « Vers une solidarité de la responsabilisation ? », in Ion J. (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, éd. La découverte, coll. Alternatives sociales, p. 86-103.

Pour citer cet article

Référence électronique

Stéphanie GOIRAND, "L'activation et la capacitation des individus au concret. Le cas des accompagnements individualisés de Réussite éducative", Sciences et actions sociales [en ligne], N°2 | 2015, mis en ligne le 1 octobre 2015, URL : <http://sas-revue.org/index.php/21-n-2/dossiers-n2/35-l-activation-et-la-capacitation-des-individus-au-concret-le-cas-des-accompagnements-individualises-de-reussite-educative>

Auteur

Stéphanie GOIRAND

Post-doctorante en sociologie, Labex SMS, CERTOP (UMR 5044)

Université Toulouse 2 Jean Jaurès

stephanie.goirand@univ-tlse2.fr

Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors