
Université de Montréal

**Enjeux et voies d'avenir de la promotion/prévention,
une réflexion dans le champ enfance-jeunesse-famille**

par

Nicole Dallaire

Programme de sciences humaines appliquées

Faculté des études supérieures

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences humaines appliquées

Juin 1998

© Nicole Dallaire, 1998



AC
20
U54
1999
V.002

Université de Montréal

Enjeux et voies d'avenir de la promotion/prévention,
une réflexion dans le champ enfance-jeunesse-famille

par

Nicole Dallaire

Programme de sciences humaines appliquées

Faculté des études supérieures

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie (Doctor (Ph.D.)
en sciences humaines appliquées

Jun 1998



© Nicole Dallaire, 1998

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse est intitulée

**Enjeux et voies d'avenir de la promotion/prévention
une réflexion dans le champ enfance-jeunesse-famille**

Présentée par

Nicole Dallaire

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Guy Bourgeault, président rapporteur
Claire Chamberland, directrice de recherche
Jocelyne Lamoureux, codirectrice de recherche
Céline Mercier, membre du jury
Michel O'Neill, examinateur externe

Thèse acceptée le : 98. 11. 24

Sommaire

Cette thèse est une critique des programmes de prévention/promotion élaborés en psychologie communautaire et préventive et concernant le domaine jeunesse-enfance-famille. Ces programmes s'efforcent de promouvoir le bien-être des jeunes et des familles et de réduire l'incidence d'une diversité de problèmes qui les affectent. On reproche à ces pratiques de mettre l'accent sur les cibles individuelles et sur le renforcement de la résistance au stress, au détriment de l'action sur les risques socioenvironnementaux (pauvreté, chômage, discrimination, etc.). Dans le contexte actuel d'aggravation de l'appauvrissement, de l'exclusion et de la désaffiliation, l'impératif d'agir sur ces risques place le champ de la promotion/prévention devant la faiblesse de son cadre théorique face aux enjeux sociopolitiques et économiques contemporains. Cette thèse interdisciplinaire explore l'univers de la subjectivité humaine, les rapports entre l'économique et le social et les pratiques de promotion/prévention. Son originalité repose sur l'examen des interrelations entre ces dimensions d'analyse de façon à renouveler le regard sur les pratiques promotionnelles et préventives en proposant des pratiques qui prennent appui sur le Sujet et qui participent à la recomposition des liens entre l'économique et le social. Nous nous efforçons de composer un cadre d'analyse suffisamment large pour faciliter le développement d'interventions « écologiques »¹ qui arrivent à actualiser les promesses d'amélioration des conditions de vie et de changements institutionnels et culturels contenues dans ce modèle. Nous tentons également d'introduire la figure du Sujet telle qu'elle apparaît dans l'oeuvre de Touraine (1992, 1994, 1997) et de Dubet (1994). Le Sujet peut être défini de façon très simple par le désir d'être acteur, l'auteur de sa propre vie et par la reconnaissance de l'autre et des conditions qui l'empêchent d'être Sujet. La prévention/promotion « classique » qui produit des programmes en s'appuyant essentiellement sur les facteurs de risque et les facteurs de protection ne

1. En promotion/prévention, le modèle écologique a acquis une importante notoriété. Ce modèle rend théoriquement possible l'élaboration de programmes agissant sur un spectre large de déterminants du bien-être, allant des caractéristiques des individus à la transformation des valeurs collectives en passant par l'amélioration des milieux de vie (famille, école, milieu de travail) et des conditions de vie.

s'intéresse généralement pas au Sujet, à l'acteur producteur de sens et de changement dans la régulation sociale. Notre réflexion nous amène à réfléchir à une pensée promotionnelle et préventive qui prend appui sur le Sujet.

L'analyse comporte quatre grandes subdivisions. La première partie de la thèse situe les pratiques de promotion/prévention dans la configuration socio-économique et culturelle actuelle. Compte tenu de l'aggravation des problèmes sociaux plusieurs pistes de reconstruction sont présentées. La seconde partie propose une analyse du champ de la promotion/prévention aux États-Unis et au Québec. La troisième partie s'attarde à la construction des savoirs en promotion/prévention et aux limites de l'approche épidémiologique. On y explore ensuite comment le constructivisme et les approches radicales peuvent éclairer et renouveler les pratiques promotionnelles et préventives. Le concept d'*empowerment*, la perspective sur la recherche qui y est associée et son potentiel de renouvellement des pratiques y sont exposés. La quatrième partie est l'occasion d'appliquer les analyses qui composent les trois premières parties de cette thèse à une problématique spécifique, l'éducation à la démocratie.

Afin que les pratiques de promotion/prévention puissent contribuer au développement de collectivités plus justes et solidaires et participer à l'amélioration des conditions de vie et du bien-être des jeunes et des familles, certaines avenues apparaissent prometteuses. 1) Nous suggérons de considérer l'économie comme une construction sociale qui doit être régulée du moins en partie par le social. Cette perspective encourage les acteurs en promotion/prévention à évaluer le pouvoir dont ils disposent ou qu'ils peuvent acquérir pour participer à la modification des règles du jeu économique. 2) En gardant à l'esprit que nous intervenons avec des Sujets, le caractère technique des pratiques promotionnelles et préventives centrées sur l'adaptation ne peut que céder le pas à des pratiques engagées et axées sur la création de conditions institutionnelles facilitant l'émergence de Sujets aptes à leur tour à contribuer de façon créative et réflexive à la production du social. À cet égard le paradigme constructiviste, les travaux sur le développement en contexte de Bronfenbrenner, les efforts pour opérationnaliser le concept d'*empowerment*, les recherches sur le développement des compétences sociales et cognitives et l'éducation à la démocratie peuvent être mis à contribution. En somme, cette thèse examine des avenues prometteuses aux deux extrêmes du continuum systémique, soit le changement social et institutionnel (macrosystème et exosystème) et la formation du Sujet (ontosystème). Le point de vue développé met particulièrement en évidence l'interdépendance

pouvant exister entre un Sujet acteur du changement social et un environnement sociétal susceptible de produire le Sujet.

MOTS CLÉS

Promotion

Prévention

Problèmes sociaux et économiques

Épistémologie

Éducation à la démocratie

Québec

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	XII
-------------------	-----

INTRODUCTION

1. LA CONFIGURATION SOCIO-ÉCONOMIQUE.....	3
2. LES BASES ÉPISTÉMOLOGIQUES.....	4
3. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA THÈSE	6
3.1 Situer les pratiques de promotion/prévention dans la configuration socio-économique et culturelle actuelle.....	6
3.2 Saisir l'évolution du champ de la promotion/prévention	7
3.3 Explorer d'autres paradigmes de recherche pour enrichir le cadre de la promotion/prévention.....	7
3.4 Développer de nouvelles pratiques; un exemple, l'éducation à la démocratie	8
3.5 Un fil conducteur.....	9

PREMIÈRE PARTIE

Un monde en déroute à reconstruire

INTRODUCTION	12
<i>La promotion/prévention aux prises avec la pauvreté et l'exclusion</i>	
CHAPITRE I.....	15
<i>Mondialisation, économisme et aggravation des problèmes sociaux</i>	
1. INTENSIFICATION DES PROBLÈMES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DEPUIS LES ANNÉES 1970.....	16
1.1 Réduction et précarisation de l'emploi.....	18
1.2 Les disparités régionales.....	19
2. LE LIBÉRALISME ÉCONOMIQUE D'HIER À AUJOURD'HUI.....	19
2.1 Fondements théoriques du libéralisme économique.....	20
2.2 L'économie, une construction sociohistorique.....	21
2.3 Victoire du capitalisme libéral.....	22
2.4 Avènement de l'État-providence.....	24
3. MONDIALISATION ET NÉOLIBÉRALISME	25
3.1 Caractéristiques de l'économie de marché mondialisée.....	26
3.2 Transformation de la gestion du travail	27
3.3 L'hégémonie néolibérale.....	28
3.4 Les prescriptions néolibérales et le démantèlement de l'État-providence.....	29

CHAPITRE II	32
<i>Les pistes de reconstruction</i>	
1. UN REGARD PRÉVENTIF SUR L'ENSEMBLE DES PISTES DE RECONSTRUCTION.....	33
2. ACCROÎTRE LE RÔLE DE L'ÉTAT.....	35
3. LES MOUVEMENTS SOCIAUX ET LE SECTEUR ASSOCIATIF AU COEUR DE L'ANALYSE ET DES ORIENTATIONS NOUVELLES .	36
3.1 Le développement local	37
3.2 Une vision du développement social au niveau local	38
3.3 Le développement économique local.....	40
3.4 Le développement économique communautaire.....	40
3.5 Les Corporations de développement communautaire au Québec	41
3.6 L'économie sociale ou solidaire.....	42
3.7 Le développement social.....	45
4. AU DELÀ DES DIFFÉRENCES, UNE CONCORDANCE DES FINALITÉS ET DES VALEURS	46
CHAPITRE III	48
<i>Développement souhaitable d'une collaboration entre acteurs socio-économiques et acteurs en promotion/prévention</i>	
1. LE SUJET OU LA VOLONTÉ D'ÊTRE ACTEUR, L'AUTEUR DE SA PROPRE VIE	50
1.1 Les stratégies identitaires.....	51
1.2 L'accès à soi ou la restauration de l'intériorité du Sujet	52
1.3 Participation sociale et politique du Sujet	53
2. SE MOBILISER AUTOUR DU SUJET ET DU CITOYEN.....	54
2.1 Critique des notions de risque et de vulnérabilité	55
2.2 Au delà de la notion de risque.....	56
2.3 La présence du Sujet en promotion/prévention.....	57
3. LA PLACE DE L'EMPOWERMENT AU COEUR DES PRATIQUES PROMOTIONNELLES ET PRÉVENTIVES EN MILIEU URBAIN....	58
3.1 Méthodologie.....	59
3.2 Nature de la participation: du soutien reçu à l'implication communautaire.....	61
3.3 Favoriser les changements structurels et réduire les Inégalités.....	63
3.4 Amélioration des conditions de vie	65
3.5 Conclusion.....	65

DEUXIÈME PARTIE

*Sur les traces de la promotion/prévention en santé mentale
des années 1960 à aujourd'hui*

INTRODUCTION	69
CHAPITRE IV	71
<i>Contexte historique et cadre théorique de la prévention primaire en santé mentale aux États-Unis</i>	
1. DÉFINIR LA PRÉVENTION PRIMAIRE EN SANTÉ MENTALE	73
2. DES COMPRÉHENSIONS DIFFÉRENTES DE LA PRÉVENTION PRIMAIRE.....	74
2.1 La dénonciation des abus de pouvoir et le rêve d'un monde meilleur	75
2.2 Priorité à une définition bien circonscrite et à l'amélioration du bien-être	75
2.3 Une prévention primaire accessible à la communauté	76
2.4 Un paradigme de l'action sociale	78

3.	LES MODÈLES THÉORIQUES.....	80
3.1	Le modèle biomédical.....	81
3.2	Le modèle de santé mentale communautaire.....	82
3.2.1	La contribution de George Albee.....	83
3.2.2	Une terminologie plus sociologique: le modèle conceptuel d'Elias.....	86
3.2.3	Stresseurs et facteurs de risque dans l'environnement: les contextes structuraux du stress.....	87
3.2.4	Retour à l'équation d'Elias.....	89
3.3	Le modèle écologique.....	90
3.3.1	L'apport de Bronfenbrenner.....	90
3.3.2	Le courant écologique en psychologie communautaire.....	94
3.3.3	Conclusion sur le modèle écologique.....	97
3.4	Le modèle transactionnel.....	97
3.5	La prévention auprès des jeunes et des familles : le modèle conceptuel de Pransky.....	98
4.	UN DÉFI RÉCURRENT: COMPRENDRE LA NATURE DU CHANGEMENT SOCIAL.....	100
4.1	Potentiel d'action des modèles.....	101
	CHAPITRE V.....	103
	<i>Survol des réalisations américaines en promotion/prévention</i>	
1.	LE CLASSEMENT DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION.....	103
2.	UN CLASSEMENT DES PROGRAMMES À PARTIR DE LA NOTION DE RISQUE.....	104
2.1	Les programmes centrés sur la personne.....	104
2.2	La transaction personne/environnement.....	106
2.3	Les programmes environnementaux et écologiques.....	107
3.	PLEIN FEU SUR DES PROGRAMMES ÉCOLOGIQUES CONSIDÉRÉS EXEMPLAIRES.....	109
3.1	The Prenatal/Early Infancy Project.....	109
3.2	The Seattle Social Development Project.....	110
	CHAPITRE VI.....	112
	<i>La promotion/prévention au Québec</i>	
1.	ESSOR DE LA SANTÉ PUBLIQUE AU QUÉBEC ET PRISE EN COMPTE DES DÉTERMINANTS SOCIO-ÉCONOMIQUES.....	114
1.1	Obstacles à la prise en compte des déterminants socio-économiques.....	116
2.	LES DÉTERMINANTS DE LA SANTÉ MENTALE (OU DES PROBLÈMES PSYCHOSOCIAUX ET D'INADAPTATION).....	116
2.1	Mise en contexte des déterminants de la santé mentale.....	118
2.1.1	Les caractéristiques individuelle.....	118
2.1.2	Les milieux de vie.....	118
2.1.3	Les conditions sociales.....	122
2.1.4	Les normes, les valeurs et les idéologies.....	124
3.	SIX STRATÉGIES POUR UNE INTERVENTION EFFICACE.....	125
3.1	Des stratégies politiques et des stratégies sur le terrain.....	126
4.	L'AVENIR DE LA POLITIQUE DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE.....	128
4.1	Le développement social: une ambulance au secours des victimes du développement économique?.....	128

TROISIÈME PARTIE

Pour une combinatoire de cadres d'analyse comme levier de renouvellement des pratiques

INTRODUCTION	131
CHAPITRE VII	133
<i>Quand les paradigmes proposent d'autres horizons à la promotion/prévention</i>	
1. A LA RECHERCHE D'UN CADRE INTÉGRATEUR.....	133
2. LES PARADIGMES DE RECHERCHE.....	135
3. LE DÉCLIN DU POSITIVISME	137
4. LE POSTPOSITIVISME.....	139
5. LE CONSTRUCTIVISME	140
6. LES ÉPISTÉMOLOGIES ÉMANCIPATRICES - LA THÉORIE CRITIQUE - LA SCIENCE SOCIALE CRITIQUE.....	141
7. CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET QUÊTE D'UN CADRE INTÉGRATEUR EN PROMOTION/PRÉVENTION.....	143
7.1 Enjeux de l'adoption d'un cadre intégrateur.....	144
7.2 Danger d'un cadre intégrateur centré sur l'adaptation.....	145
8. LE PASSAGE DE L'INDIVIDU AU SOCIAL OU L'ÉCLATEMENT D'UN PARADIGME.....	146
8.1 Vers un dialogue interdisciplinaire incorporant la lutte contre l'appauvrissement, la désaffiliation et la formation du Sujet.....	148
CHAPITRE VIII	151
<i>Critique de la promotion/prévention « scientifique »</i>	
1. AUX ORIGINES DE L'ADHÉSION DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA SOCIOLOGIE À LA MÉTHODE SCIENTIFIQUE.....	151
1.1 La méthode scientifique en sociologie et l'analyse fonctionnelle	152
2. VERS UNE SCIENCE DE LA PRÉVENTION, UN MODÈLE TECHNOSCIENTIFIQUE PERFECTIONNÉ	154
2.1 L'épidémiologie sociale au cœur de la science de la prévention « classique »... 156	156
2.2 Les dangers de l'analogie médicale	156
2.2.1 Des taux d'incidence difficiles à établir.....	157
2.3 Vision du monde et compréhension des problèmes sociaux	157
2.4 Le point d'arrivée de la promotion/prévention: un bon « ajustement »	159
2.5 La mathématique du risque.....	160
CHAPITRE IX	162
<i>Le paradigme constructiviste</i>	
1. LE CONSTRUCTIVISME RADICAL.....	162
2. LE CONSTRUCTIVISME SOCIAL.....	165
2.1 De la phénoménologie à l'ethnométhodologie	165
2.2 L'ethnométhodologie	167
3. « L'ANTHROPOLOGIE COMME COMPLÈMENT ET ALTERNATIVE À L'ÉPIDÉMIOLOGIE » (CORIN ET AL., 1990).....	169
3.1 Au delà des catégories homogènes, des trajectoires individuelles pleines de sens !	171
4. PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE SUR LES PROBLÈMES SOCIAUX	172
4.1 Identification et compréhension d'un problème social	173
4.2 Un exemple: la négligence de la négligence faite aux enfants.....	174

5. QUELQUES PARALLÈLES ENTRE LE CONSTRUCTIVISME ET LE POSTPOSITIVISME	176
6. PISTES DE RÉFLEXIONS POUR L'INTERVENTION PROMOTIONNELLE ET PRÉVENTIVE.....	177
CHAPITRE X.....	180
<i>Approches radicales, Sujet et perspective de changement social</i>	
1. LE TRAVAIL SOCIAL RADICAL	181
1.1 Quand théorie critique et constructivisme convergent.....	182
2. CENTRALITÉ DU CONCEPT D'INSTITUTION.....	184
2.1 Changement institutionnel et représentations sociales	186
2.2 Un nouveau paradigme en sciences sociales	187
3. LES PROGRAMMES AU COEUR DES RÉALITÉS INSTITUTIONNELLES	188
3.1 Choix des programmes et implantation	189
CHAPITRE XI.....	193
<i>Constructivisme et théorie critique au service du changement social</i>	
1. TRAVAIL SOCIAL RADICAL ET PRÉVENTION DE LA VIOLENCE.....	194
2. UN RÔLE POUR LA PSYCHOLOGIE DANS LES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES ET LA PROMOTION DU BIEN-ÊTRE COLLECTIF.....	196
3. APPROCHE FÉMINISTE ET PRÉVENTION DES MAUVAIS TRAITEMENTS	198
4. UN REGARD SOCIOLOGIQUE SUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ	200
4.1 Prêter attention aux efforts des jeunes pour se constituer en Sujets	201
4.2 Les conduites marginales des jeunes.....	201
4.3 Rechercher activement la participation des jeunes dans les initiatives qui les concernent.....	203
5. CONCLUSION	204
CHAPITRE XII.....	206
<i>Du modèle de promotion/prévention classique à l'empowerment, un itinéraire critique</i>	
1. VERS UN NOUVEAU PARADIGME QUI CONJUGUE ÉCOLOGIE, <i>EMPOWERMENT</i> ET DIVERSITÉ HUMAINE.....	207
1.1 L'émergence d'une philosophie constructiviste/contextualiste de la science en psychologie communautaire.....	208
2. VERS UNE COMMUNAUTÉ JUSTE GRÂCE À UNE PENSÉE RÉFLEXIVE PORTEUSE DE CHANGEMENT SOCIAL.....	211
3. L' <i>EMPOWERMENT</i> À L'ÉCOLE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ.....	214
3.1 Tirer profit des théories sociologiques.....	218
3.2 De quel <i>empowerment</i> parle-t-on?	219
3.3 Revoir le concept d'<i>empowerment</i>.....	221
3.4 Retour sur le nouveau paradigme de recherche en psychologie communautaire. 222	222

QUATRIÈME PARTIE

Promotion du bien-être des jeunes et éducation à la démocratie Un exercice d'intégration interdisciplinaire

INTRODUCTION	225
CHAPITRE XIII.....	227
<i>Nouveau regard sur la promotion/prévention auprès des jeunes</i>	
1. L'ÉCOLE, LIEU STRATÉGIQUE EN PROMOTION/PRÉVENTION.....	227
1.1 L'école, lieu d'exercice du pouvoir.....	231
2. CONSIDÉRER LES ÉTUDIANTS COMME DES SUJETS ET DES CITOYENS EN APPRENTISSAGE	232
2.1 Donner un sens à ses actes.....	233
2.2 Une capacité d'agir limitée par une inscription temporelle, culturelle et spatiale. 235	
CHAPITRE XIV.....	238
<i>L'éducation à la démocratie</i>	
1. SUR LES TRACES DE JOHN DEWEY: UNE PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS.....	241
1.1 Contenu d'une philosophie pour enfants.....	241
1.2 Rejet du behaviorisme et affinités avec le constructivisme.....	242
2. ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE	242
2.1 L'apprentissage des valeurs.....	244
3. LA DÉMOCRATIE À L'ÉCOLE	244
4. RENFORCER LA DÉMOCRATIE À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT	246
5. ÉDUIQUER POUR QUELLE DÉMOCRATIE?	248
6. LES LOGIQUES D'ACTION.....	249
6.1 La logique de l'intégration: l'acteur est le système	250
6.2 La logique de l'intérêt.....	251
6.3 La logique de la subjectivation	253
6.4 Le processus démocratique.....	253
7. ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE, LOGIQUES D'ACTION ET PRINCIPES DÉMOCRATIQUES	256
8. ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE ET <i>EMPOWERMENT</i>	256
9. CIBLE D'UNE ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE.....	259

CONCLUSION

Pour une véritable reconstruction du social

1. UNE VARIÉTÉ DE PRATIQUES CONFRONTÉES À UNE PROBLÉMATIQUE COMMUNE, « L'APPAUVRISSMENT L'EXCLUSION ET LA DÉSAFFILIATION»	262
2. UN POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET UNE CONCEPTION DU SOCIAL EN TANT QUE PRODUCTION HUMAINE... 264	
3. LE SUJET, LE CENTRE D'INTÉRÊT	265
3.1 Des pistes multiples qui mènent au Sujet	265
3.2 Sujet, dégageement et autodétermination	268
4. L'INTERDÉPENDANCE ET LA BIG PICTURE	269
4.1 Nature des régularités.....	270
4.2 De la technologie à la pratique	271
4.3 La construction conjointe du problème et de ses solutions.....	272

5. L'INTERVENTION AU SERVICE DU SUJET	273
5.1 L'intervention avec les personnes.....	273
5.2 L'intervention sur l'environnement.....	274
5.2.1 <i>Transformation des croyances, valeurs et idéologies.....</i>	<i>275</i>
5.2.2 <i>Amélioration des conditions socio-économiques et nouvelles collaborations..</i>	<i>277</i>
5.2.3 <i>Des projets écologiques méconnus.....</i>	<i>279</i>
5.2.4 <i>L'action intersectorielle.....</i>	<i>279</i>
6. QUAND L'INTERDISCIPLINARITÉ RENOUVELLE LE REGARD SUR LES PRATIQUES PROMOTIONNELLES ET PRÉVENTIVES ..	281
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	283

ANNEXE TECHNIQUE

REMERCIEMENTS

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAU 1	OBJECTIFS STRATÉGIQUES CLARIFIANT LA NATURE DE LA PARTICIPATION.....	61
TABLEAU 2	L'EMPOWERMENT COMME PROCESSUS DE GAIN DE POUVOIR COLLECTIF.....	62
TABLEAU 3	NATURE DES CINQ PRINCIPAUX PROBLÈMES OU CHAMPS DE PROMOTION SUR LESQUELS PORTENT LES PROJETS.....	63
TABLEAU 4	ANALYSE DES PROBLÈMES SOCIAUX ET PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES D'INTERACTION ET DES RAPPORTS DE POUVOIR.....	205
TABLEAU 5	DIFFÉRENTS STATUTS DE L'ÉCOLE EN PROMOTION/PRÉVENTION.....	229
TABLEAU 6	DES RELATIONS COMPLEXES ENTRE LA PERSONNE ET SON ENVIRONNEMENT.....	237
TABLEAU 7	COMPARAISON DES COMPOSANTES DU PROCESSUS D'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE SELON LES CONTRIBUTIONS RECENSÉES	248
TABLEAU 8	PRINCIPES DÉMOCRATIQUES, LOGIQUES D'ACTION ET ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE.....	255
TABLEAU 9	COMPOSANTES DE L'EMPOWERMENT PSYCHOLOGIQUE	258
FIGURE 1	L'ÉQUATION D'ALBEE	83
FIGURE 2	L'ÉQUATION D'ELIAS.....	86
FIGURE 3	L'ÉQUATION DE PRANSKY.....	99
FIGURE 4	LES ORGANISMES DE PRÉVENTION, LEURS DIMENSIONS ET LEUR ENVIRONNEMENT.....	190

Avant-propos

Je m'intéresse au sens et à la portée des pratiques promotionnelles, préventives et d'*empowerment* tout en étant attentive aux mutations socio-économiques en cours et aux cris d'alarme lancés par ceux qui s'inquiètent de l'état de nos démocraties. C'est principalement mon passé de praticienne sociale et les désillusions qui s'y rattachent qui sont à l'origine de mon intérêt pour la prévention. En tant qu'intervenante, je déplorais fortement l'incapacité des interventions sociales de favoriser à la fois le bien-être subjectif, les capacités relationnelles et l'amélioration des conditions de vie des familles. La découverte des approches préventives au cours d'une maîtrise en travail social a ranimé l'espoir chez moi. Des auteurs, tel l'Américain George Albee, m'ont convaincue de la pertinence et de l'urgence d'effectuer ce nouveau virage et d'apprendre à prévenir plutôt que de guérir. Albee démontrait, chiffres à l'appui, qu'un nombre minime de personnes reçoivent l'aide dont ils ont besoin, faute de ressources disponibles. La praticienne que j'ai été savait intuitivement combien cela était vrai. Il était peu logique, dès lors, d'intervenir massivement auprès des personnes une fois les symptômes ou difficultés apparues, alors qu'on pouvait empêcher leur apparition initiale grâce aux stratégies préventives, avec la promesse en plus de réaliser des économies. J'étais convertie ! Albee était d'autant plus crédible à mes yeux qu'il était fortement préoccupé par le thème de l'oppression et des inégalités et qu'il militait activement pour une plus grande justice sociale.

Plus près de nous, au Québec, la pensée écologique développée par Urie Bronfenbrenner était introduite dans le champ de la prévention par des auteurs tels que Camil Bouchard et Claire Chamberland et semblait gagner un nombre croissant d'adhérents. Dans mon travail de praticienne, l'impuissance ressentie à l'égard de la pauvreté et du manque de ressources dans le milieu me pesait très lourd. De ce fait, ce modèle écologique pointant en direction de changements à tous les niveaux systémiques, incluant donc les dimensions politiques et économiques, m'a interpellée. Mais comment ce modèle était-il traduit dans l'action ?

Un contact plus étroit avec les écrits dans le champ de la promotion/prévention a fait ressortir qu'en réalité, peu de programmes appliquent vraiment le modèle

écologique et que lorsqu'ils le font, c'est dans une version plutôt ténue qui concerne rarement les décisions politiques et économiques ou la culture.

Aux États-Unis, un manuel important sur la prévention (Pransky, 1991) propose une vision globale intéressante et place les changements sociaux à la base de tout effort de planification d'activités préventives. Par changement social, il faut entendre les changements nécessaires pour doter les communautés de conditions de vie décentes (logement, revenu, emploi). Malheureusement, le chapitre qui s'y rapporte est fort décevant, tant par son argumentation que par les solutions proposées. Il en est de même avec la Politique québécoise de la santé et du bien-être (MSSS, 1992, 1997). Celle-ci encourage la prévention et reconnaît qu'il faut accorder plus d'attention aux facteurs socio-économiques dans l'intervention mais elle fait montre d'une lecture très superficielle quand il s'agit d'agir sur les conditions de vie.

J'ai également découvert les pratiques d'*empowerment* qui visent une réappropriation du pouvoir par les individus et les groupes. Dans cette perspective, l'organisation sociale est tenue responsable d'une large part des souffrances et des difficultés éprouvées par les individus. L'intervention doit donc accroître la capacité d'action et de choix des personnes concernées afin qu'elles puissent s'attaquer aux conditions structurelles oppressantes. J'ai aussi constaté que ces pratiques, qui me semblaient très prometteuses, étaient très éloignées du contenu habituel des projets de promotion/prévention.

Mon enthousiasme initial envers la « prévention » s'est ainsi estompé. L'idée d'une thèse essentiellement théorique portant sur la critique des pratiques promotionnelles et préventives a germé. L'interdisciplinarité est au cœur même de ce projet. J'ai voulu examiner les options épistémologiques, théoriques et pratiques susceptibles de relancer les débats et de susciter de nouveaux intérêts, d'élargir la compréhension des problématiques et de contribuer au renouvellement des pratiques de promotion/prévention québécoises.

J'ai entrepris cette démarche sans préjuger du point d'arrivée. La notion de Sujet s'est introduite graduellement dans cette thèse, au départ très centrée sur des préoccupations d'ordre socio-économique. Pour réaliser cette thèse, j'ai dû me familiariser avec de nouveaux auteurs, courants et disciplines tout comme avec maints concepts et notions, ceci avant d'être à même d'entreprendre l'analyse, la synthèse et la mise en relation de ces matériaux. Entreprise patiente et périlleuse,

aiguillée par une forte curiosité et par cette motivation d'élargir mes perspectives théoriques et d'améliorer mes capacités d'analyse critique à l'égard des pratiques. Ce travail s'est déployé comme une spirale, m'amenant à repasser maintes fois aux mêmes endroits, chaque fois avec des positions davantage mûries mais aussi avec de nouvelles questions. La structure de la thèse et la composition des chapitres ont ainsi émergé petit à petit.

Compte tenu de l'ampleur du cadre de départ, plusieurs thèmes abordés ne sont pas développés comme je l'aurais voulu. L'œuvre d'auteurs importants n'est parfois évoquée qu'en un court paragraphe. J'ouvre alors des « fenêtres » que je referme rapidement, comme autant d'invitations à explorer plus en profondeur et à rechercher des convergences ou des contradictions susceptibles de faire progresser la réflexion. De plus, malgré les précautions que j'ai prises dans le choix des auteurs sur lesquels j'ai appuyé mon argumentation, cette thèse pêche certainement par l'omission d'auteurs dont la contribution aurait été très pertinente à l'égard de ma démarche. J'ai consulté des ouvrages traitant de l'avenir des sciences sociales, des manuels de base en épistémologie, des ouvrages généraux en sociologie afin de bien situer les courants marquants. J'ai consulté les recueils de texte en psychologie communautaire et en psychologie préventive de même que les revues spécialisées. J'ai suivi un séminaire en sociologie économique proposant une riche bibliographie qui m'a servi de point de départ dans mes lectures en cette matière. La bibliographie des auteurs a fréquemment entraîné la découverte d'autres auteurs qui se sont avérés utiles. L'exploration de disciplines plus secondaires dans le cheminement entrepris, telles que la criminologie et l'anthropologie, a été plus aléatoire. Des ouvrages, dont le *Traité des problèmes sociaux* sous la direction de Fernand Dumont, m'ont été précieux dans ce cas. Par ailleurs, ce qui m'importe surtout, c'est que la structure de cette thèse encourage un véritable approfondissement, un dialogue entre des points de vue contrastés. J'ai tenté de garder l'esprit ouvert aux différents points de vue exposés. Un travail d'intégration et d'approfondissement doit maintenant se poursuivre.

Il est clair pour moi que le travail interdisciplinaire donne ses meilleurs fruits lorsqu'il s'exerce au sein d'un collectif de recherche. Cette thèse m'a permis de faire mes classes. J'espère les poursuivre plus solidairement.

Introduction

Cette thèse se veut d'abord une mise en perspective et une critique des pratiques de promotion et de prévention en santé mentale construites uniquement sur la base de l'approche épidémiologique. Nous tentons d'analyser ces pratiques en tenant compte des débats actuels au sein des sciences sociales et humaines sur la construction du savoir ainsi que de la configuration socio-économique présente (mondialisation, crise du travail, aggravation de l'appauvrissement, de l'exclusion et de la désaffiliation) très différente du contexte d'émergence de la prévention au début des années soixante.

Le champ de la santé mentale est très vaste. Il concerne les troubles graves de santé mentale mais également les problèmes de santé mentale aussi appelés problèmes psychosociaux ou problèmes de déviance. Notre analyse se limitera aux problèmes psychosociaux concernant le secteur jeunesse-enfance-famille.

La promotion et la prévention sous la forme de programmes scientifiquement validés que nous désignons dans cette thèse par l'expression « promotion/prévention classique », fut notre premier contact avec des pratiques autres que curatives. Ces programmes de prévention tentent d'empêcher l'apparition des problèmes (réduire l'incidence) en s'attaquant aux facteurs de risque auxquels les personnes sont exposées ou en développant des facteurs de robustesse. Une fois initiée à ces approches préventives nous nous sommes rapidement intéressée à leurs limites. Une première revue de la littérature générale dans le domaine de la prévention, réalisée en 1992, a fait ressortir des lacunes importantes dénoncées par des acteurs impliqués à l'intérieur de ce champ. On note que la prévention génère peu de changements au plan macrosystémique, qu'elle fait peu de place à la sociologie, qu'elle remet peu en cause le système capitaliste et qu'elle a délaissé la communauté pour concentrer ses actions sur les individus. On lui reproche en somme de s'être éloignée de l'idéal de changement social qui l'animait dans les années soixante (Albee, 1988 ; Blair, 1992 ; Bouchard, 1983 ; Elias, 1987 ; Heller, 1989 ; Rappaport, 1992).

La problématique de l'appauvrissement, de l'exclusion et de la désaffiliation étant au coeur des préoccupations de plusieurs acteurs sociaux québécois, nous nous sommes interrogée sur les prétentions de ces programmes au chapitre de la réduction de la pauvreté. On constate que si certains chercheurs et intervenants en promotion/prévention ont ouvert leur champ d'intérêt aux déterminants sociaux et économiques des problèmes, cette ouverture demeure très embryonnaire et se traduit par un discours général et peu critique qui offre une faible prise à l'action. C'est

ce qui nous a amenée graduellement à nous intéresser aux mouvements sociaux et à la sociologie économique, et par la même occasion à explorer d'autres pratiques qui, sans être considérées traditionnellement comme des pratiques promotionnelles ou préventives, permettent tout autant de réduire les problèmes sociaux ou d'accroître le bien-être des jeunes, des familles et des communautés. Alors qu'initialement, nous pensions limiter notre objet d'étude aux programmes de « promotion/prévention classique » dans le domaine jeunesse-enfance-famille, lesquels sont principalement développés par la psychologie communautaire et la psychologie préventive sous la bannière de la santé mentale, il nous est rapidement apparu que pour être critique à leur égard, il nous fallait aussi être familière avec d'autres modèles d'analyse et d'autres pratiques sociales développés par des acteurs des milieux communautaires.

1. LA CONFIGURATION SOCIO-ÉCONOMIQUE

Notre intérêt envers les déterminants socio-économiques des problèmes sociaux s'est accentué en 1992, année marquant le début d'une participation soutenue à titre de coordonnatrice dans un projet « interuniversitaire » de recension des pratiques promotionnelles et préventives québécoises, s'adressant aux jeunes et à leur famille (Chamberland *et al.*, 1996). Dès le départ, notre équipe de recherche donnait à la prévention une définition plus sociale que celle prévalant dans certains milieux de recherche et de pratique. C'est dans cet esprit qu'un premier cadre théorique fut élaboré à partir de la littérature « classique » en promotion/prévention, mais également en puisant aux théories sur l'*empowerment*, l'organisation communautaire et, de façon très succincte, à la sociologie des mouvements sociaux (Chamberland *et al.*, 1993). Ce cadre théorique insistait particulièrement sur les déterminants macrosociaux des problématiques et sur l'importance de la diminution des « stressseurs » environnementaux, le parent pauvre en prévention.

Il convient cependant de s'interroger sur ce que cache cette expression neutre, « stressseurs environnementaux ». Dans la conjoncture économique actuelle, ces stressseurs correspondent à des réalités telles que les changements technologiques, la mondialisation de la production, des marchés et de la finance, et la tertiarisation de l'emploi, trois déterminants de la crise du travail et de l'accroissement de la pauvreté, de l'exclusion et de la désaffiliation. A ces stressseurs s'ajoute aussi la crise de l'État-providence et sa gestion néolibérale du social qui contribue à l'appauvrissement des

plus démunis. Cette dure réalité confronte les pratiques préventives et promotionnelles dont le cadre théorique ne dépasse pas celui de la psychologie sociale et communautaire et le bagage méthodologique, celui de l'épidémiologie sociale.

L'impératif d'agir sur les risques environnementaux place en fait le champ de la promotion/prévention tout autant que celui des pratiques d'*empowerment* en santé mentale, devant ce qui nous apparaît comme leur principale lacune : la faiblesse de leur cadre théorique face aux enjeux sociopolitiques et économiques contemporains. Cette faiblesse imprègne fortement la littérature recensée. Depuis une dizaine d'années, plusieurs chercheurs ont d'ailleurs dénoncé cette étroitesse des pratiques préventives, le fait qu'elles se limitent le plus souvent à favoriser la « robustesse » des personnes pour augmenter leur aptitude à affronter les stressés environnementaux, qui eux continuent de s'accroître (Albee, 1986, 1988 ; Bouchard, 1983, 1994 ; Elias, 1987 ; Heller, 1989 ; Rappaport, 1992). C'est pour combler cette lacune au plan théorique (qui était aussi la nôtre) que nous nous sommes initiée à la sociologie du Sujet de même qu'à la sociologie économique.

2. LES BASES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Nous n'avons véritablement pris conscience de la nature des débats épistémologiques que pendant nos études au doctorat. Auparavant, nous avons été initiée au positivisme de façon fortuite et implicite. Notre projet de maîtrise sur la prévention de la violence faite aux enfants reposait presque exclusivement sur des écrits positivistes, soit des recherches quasi-expérimentales visant à mettre à jour les caractéristiques des parents abusifs (Dallaire et Chamberland, 1994). Les très rares articles appartenant à d'autres paradigmes de recherche nous laissaient une impression d'étrangeté, comme s'ils étaient hors contexte.

Le séminaire d'épistémologie figurant au programme de doctorat fut un déclencheur, l'occasion d'un déploiement de questions fondamentales sur la connaissance. Nous y avons acquis la conviction qu'un bagage solide en épistémologie est de plus en plus nécessaire à quiconque s'intéresse à l'évolution du champ de la promotion/prévention.

Le choix d'aborder la promotion/prévention et également la perspective d'*empowerment* dans une perspective critique très large nous a amenée à faire de

l'épistémologie une question centrale dans cette thèse. Nous avons réalisé graduellement que la promotion/prévention et l'*empowerment* étaient le plus souvent portés par deux visions du monde, deux ensembles de croyances, bref, par deux paradigmes différents. Si ce constat a tardé à se faire, c'est que nous avons tout d'abord considéré l'*empowerment* en tant que moyen mis à la disposition de la promotion/prévention afin d'enrichir ses propres pratiques¹. L'*empowerment*, en tant que perspective d'intervention pourtant issue d'une critique radicale de la promotion/prévention demeurait en arrière-plan, lié à une conception réductrice qui diminue son potentiel de changement social et de renouvellement des pratiques (Breton, 1994a ; Corin *et al.*, 1996 ; Riger, 1993 ; Staples, 1990 ; Swift et Levin, 1987). Nous nous sommes interrogée sur les conséquences d'une telle esquive des enjeux épistémologiques sur l'avenir des pratiques de promotion/prévention et d'*empowerment* au Québec.

D'autres pratiques, dont celles s'inspirant de la sociologie du Sujet, du travail social radical ou du féminisme, qui ont aussi une portée promotionnelle et préventive, nous invitent à poursuivre notre questionnement épistémologique.

Les ouvrages portant sur les paradigmes et les métathéories (Fiske et Shweder, 1986 (sociologie des organisations) ; Morgan, 1983 ; Rafie et Blanchard, 1996 (sciences sociales et humaines) ; Guba, 1990 (sciences de l'éducation)) mettent à jour avec force détails toute la diversité des approches alternatives de la recherche en sciences sociales et toute la complexité des enjeux qui caractérisent cette époque « postpositiviste ». Quels types de connaissances les sciences sociales devraient-elles produire ? L'objectivité est-elle possible ? Peut-on découvrir des lois universelles ? Quelle est la place de la subjectivité dans la recherche ? La connaissance peut-elle apporter des réponses aux problèmes sociaux contemporains ? Il ne fait nul doute dans notre esprit que les pratiques qui font l'objet de cette thèse ne peuvent échapper à ces questions qui vont bien au-delà d'une utilisation habile des méthodes de recherche.

1. C'est à l'intérieur d'un cours de maîtrise sur les approches préventives que l'*empowerment* nous a été présenté au nombre des stratégies possibles en prévention. Blanchet et coll. (1993) en font la même utilisation. Nous avons nous-même écrit en ce sens en suggérant que l'*empowerment* puisse être un objectif en prévention ou encore une stratégie, mais sans donner aucun détail sur l'historique de ce concept et sur sa critique du corporatisme et des rapports de pouvoir présents dans les milieux institutionnels (Chamberland *et al.*, 1993 : 72).

3. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA THÈSE

L'analyse critique est au coeur de ce projet de thèse. Cette analyse comporte quatre grandes subdivisions et quatorze chapitres qui abordent des dimensions qui nous sont apparues particulièrement pertinentes dans une discussion qui touche l'avenir des pratiques promotionnelles et préventives : 1) les mécanismes socioéconomiques à la base du processus d'appauvrissement, de désaffiliation et d'exclusion et les alternatives au modèle de développement économique axé sur la croissance et la compétitivité, alternatives qui invitent à recomposer les rapports entre l'économie et le social 2) une rétrospective de l'évolution des modèles théoriques et des pratiques promotionnelles et préventives concernant le secteur jeunesse-enfance-famille 3) l'examen de théories et de pratiques se rapportant à d'autres paradigmes de recherche qui contribuent à la promotion du bien-être et à la réduction des problèmes sociaux et dont le présence stimule la critique des pratiques de promotion/prévention basées sur le modèle épidémiologique 4) une intégration des cadres d'analyse précédents à une pratique prometteuse, l'éducation à la démocratie des jeunes.

3.1 Situer les pratiques de promotion/prévention dans la configuration socio-économique et culturelle actuelle

Les approches préventives sont apparues dans les années de croissance et de prospérité d'après-guerre, en plein essor de l'État-providence. Ce contexte s'est profondément transformé depuis et impose une réflexion en profondeur sur les valeurs et les finalités de l'économie, de même que sur la nécessité de « réencastrier » l'économie dans le social. La montée de l'exclusion et de la désaffiliation est considérée par plusieurs comme le fait social majeur des dix dernières années. Ce phénomène affecte une proportion très importante des personnes rejointes en promotion/prévention. Ainsi ce champ d'action ne peut se dispenser de suivre de près l'évolution des connaissances portant sur les processus d'exclusion sociale et économique. La promotion/prévention doit savoir puiser dans ce courant d'analyse pour réajuster ses stratégies d'action en conséquence et mieux contribuer à prévenir le chômage, la pauvreté et la désaffiliation. Cette première partie décrit les mutations socio-économiques et culturelles en cours, les problèmes sociaux qui y sont associés (chapitre I) et explore les pistes de reconstruction venant de divers horizons (chapitres II et III).

3.2 Saisir l'évolution du champ de la promotion/prévention

La deuxième partie comporte trois chapitres et propose un panorama du champ de la promotion/prévention aux États-Unis et au Québec qui reflète sa complexité et ses débats internes.

Compte tenu de l'influence exercée par les travaux américains sur les chercheurs québécois nous leur réservons un chapitre entier. Ainsi, le chapitre IV recense essentiellement des travaux produits par des psychologues américains s'inspirant tout particulièrement de la psychologie communautaire, de la psychologie préventive et de la psychologie du développement, sous-disciplines qui se sont beaucoup intéressées à la promotion/prévention. Des conceptions diverses de la promotion/prévention ainsi que des modèles théoriques d'analyse des problématiques y sont exposés. Les préoccupations concernant la pauvreté ou le manque de pouvoir de divers groupes sociaux telles qu'exprimées par des auteurs dont la contribution a marqué ce champ sont aussi présentées.

Le chapitre V propose une image plus concrète du champ, grâce à un survol des principaux types de programmes qui se sont développés aux États-Unis. Le sixième chapitre se penche sur la situation en sol québécois. Après un bref rappel de l'histoire de la santé publique au Québec, il traite des déterminants de la santé mentale et des stratégies de promotion/prévention tels qu'élaborées par la Politique de la santé et du bien-être.

3.3 Explorer d'autres paradigmes de recherche pour enrichir le cadre de la promotion/prévention

La troisième partie de la thèse s'attarde à la construction des savoirs en promotion/prévention. Il nous a fallu six chapitres pour approfondir notre réflexion sur les limites de l'approche épidémiologique et sur les voies possibles d'enrichissement et de renouvellement des pratiques de prévention des problèmes sociaux et de promotion du bien-être collectif.

Plusieurs chercheurs travaillent à la construction d'un cadre théorique intégrateur à l'intérieur duquel conceptualiser, développer et évaluer les interventions promotionnelles et préventives s'adressant aux jeunes et aux familles. À cet égard, les choix épistémologiques influencent la compréhension des problèmes sociaux et le déve-

veloppement des pratiques. Le chapitre VII présente succinctement différents paradigmes de recherche (positivisme, postpositivisme, constructivisme et théorie critique) ainsi que les enjeux liés à cette élaboration d'un cadre intégrateur. Sera-t-il centré sur l'adaptation ou la formation du Sujet ? Le chapitre VIII présente les limites de l'épidémiologie sociale tandis que les chapitres IX et X explorent comment le constructivisme et les approches radicales peuvent éclairer et renouveler les pratiques promotionnelles et préventives. Le chapitre XI examine des propositions d'interventions préventives s'inspirant du constructivisme et du paradigme critique. Le chapitre XII clôt cette partie. Il traite de l'avenir de la psychologie communautaire et du souhait d'un retour aux sources afin de renouer avec l'idéal de changement social en s'appuyant sur une conception de la science permettant une véritable prise en considération de la diversité humaine, de la dimension sociohistorique et politique, du point de vue des acteurs et de l'influence des divers environnements dans la compréhension de l'action humaine. Ce chapitre présente le concept d'*empowerment* et son potentiel de renouvellement des pratiques.

3.4 Développer de nouvelles pratiques ; un exemple, l'éducation à la démocratie

La quatrième partie est l'occasion d'appliquer les analyses qui composent les trois premières parties de cette thèse à une problématique spécifique, l'éducation à la démocratie. Les théoriciens de la promotion/prévention sont plutôt muets quant aux enjeux liés au renouvellement de la démocratie, enjeux qui préoccupent profondément les acteurs des milieux socio-économiques et ceux qui s'intéressent à l'*empowerment*. Or, si la modification des comportements, l'amélioration de la robustesse des personnes ou l'éducation parentale se réalisent fréquemment sans un questionnement sur la nature de la démocratie, il en va tout autrement lorsqu'il s'agit de transformer les politiques sociales, de critiquer nos valeurs collectives ou d'imposer des limites au marché, tâche complexe que le champ de la promotion/prévention a trop négligé et qui fait aussi partie du rôle de citoyen dans une démocratie comme la nôtre.

Cette dernière partie aborde donc le thème de l'éducation à la démocratie des jeunes, démarche qui nous apparaît cruciale à ce moment de notre histoire marquée par des mutations extrêmement rapides et complexes qui fragilisent l'avenir des jeunes et des familles. L'éducation à la démocratie, telle que présentée, prend acte

de ces transformations et favorise l'émergence du Sujet et la transformation des régulations sociales (première partie). Elle puise dans le bagage développé en promotion des compétences sociales et cognitives développé par la psychologie (deuxième partie) et s'inscrit dans un paradigme de recherche constructiviste qui reconnaît les capacités interprétatives des jeunes (troisième partie).

3.5 Un fil directeur

Le lecteur constatera que les quatre parties qui composent cette thèse sont en étroit dialogue les unes avec les autres. Elles s'efforcent entre autres de composer un cadre d'analyse suffisamment large pour faciliter le développement d'interventions « écologiques »² qui arrivent à actualiser les promesses d'amélioration des conditions de vie et de changements institutionnels et culturels contenues dans ce modèle. En effet, à notre connaissance, les auteurs qui se rattachent au modèle écologique n'explicitent pas leur conception de la nature du social ni ne précisent ce qu'ils entendent par l'expression « changement institutionnel » ou « changement social ». Ils n'abordent pas les questions touchant les valeurs et finalité de l'économie ou les liens entre l'économique et le social. Ce cadre de référence est pourtant essentiel à l'opérationnalisation d'actions ciblant les déterminants structureaux ou la transformation des valeurs. La première et la troisième partie de la thèse s'efforcent de combler ces lacunes.

Les parties de cette thèse sont aussi rattachées entre elles par l'attention que nous accordons au Sujet et en conséquence par l'importance accordée au pôle de la subjectivité, de la création du sens. Le Sujet peut être défini de façon très simple par le désir d'être acteur, l'auteur de sa propre vie. La prévention/promotion « classique » qui produit des programmes en s'appuyant essentiellement sur les facteurs de risque et les facteurs de protection ne s'intéresse généralement pas au Sujet, à l'acteur producteur de sens et de changement dans la régulation sociale. Notre réflexion nous amène à réfléchir à une pensée promotionnelle et préventive qui prend appui sur le Sujet. La première, la troisième et la quatrième partie de cette thèse y concourent. Enfin, cette thèse examine des avenues prometteuses aux deux

2. En promotion/prévention, le modèle écologique a acquis une importante notoriété. Ce modèle rend théoriquement possible l'élaboration de programmes agissant sur un spectre large de déterminants du bien-être, allant des caractéristiques des individus à la transformation des valeurs collectives en passant par l'amélioration des milieux de vie (famille, école, milieu de travail) et des conditions de vie.

extrêmes du continuum systémique, soit le changement social et institutionnel (macrosystème et exosystème) et la formation du Sujet (ontosystème). Le point de vue développé met particulièrement en évidence l'interdépendance pouvant exister entre un Sujet acteur du changement social et un environnement sociétal susceptible de produire le Sujet.

Première partie

UN MONDE EN DÉROUTE À RECONSTRUIRE

On assiste actuellement à une prolifération d'écrits dénonçant les méfaits du libéralisme économique et la responsabilité de la mondialisation de l'économie et de la culture à l'égard des problèmes de plus en plus sérieux d'appauvrissement et d'exclusion sociale et économique à travers le monde. Le défi que pose la mondialisation aux États nationaux, qui font face à une concurrence internationale de plus en plus féroce, fait partie du menu médiatique quotidien. Il est de plus en plus admis que le travail tel que nous l'avons connu disparaît graduellement (Rifkin, 1997). Le démantèlement de l'État-providence et l'affaiblissement de la démocratie sont aussi des thèmes dominants. Devant ces faits, la recombinaison des liens entre l'économie et le social est vue comme un défi majeur si l'on veut pouvoir atténuer les problèmes sociaux (Cérézuelle, 1996 ; Laville, 1994). Il faut que le développement économique soit subordonné à des impératifs sociaux. Notre édifice social se doit d'être « recomposé » (Touraine, 1994) « reconstruit » (Engelhard, 1996), nous dit-on. Les citoyens sont ainsi conviés à élaborer un nouveau projet de société (Solidarité populaire Québec, 1994), un nouveau contrat social mondial (Engelhard, 1996 ; Groupe de Lisbonne, 1995 ; Rifkin, 1997 ; Roustang *et al.*, 1996). Les notions d'économie sociale et de développement social³ refont surface. Le renforcement du tiers secteur (Rifkin, 1997), de l'économie sociale (Conseil québécois de développement social (CQDS), 1997a) ou solidaire (Laville, 1992, 1994) sont aussi au nombre des solutions avancées.

Dans toute cette effervescence, deux messages se font particulièrement entendre au sein des sciences sociales : d'une part une dénonciation du modèle de développement économique⁴ dominant, producteur d'appauvrissement et d'exclu-

-
3. Le Québec a d'ailleurs tenu un forum national sur le développement social en 1998. Cette notion, au dire du Conseil de la santé et du bien-être (1997a), ne peut uniquement être ramenée au filet de sécurité sociale et doit faire appel de façon extensive à la participation sociale. Ce processus doit favoriser le développement des individus, une distribution équitable de la richesse et le développement social, économique et culturel des collectivités.
 4. Nous utilisons le concept de développement économique en adhérant à la définition proposée par Guy Rocher : « le développement économique consiste dans l'utilisation des différents facteurs économiques en vue d'élever le revenu national, de hausser le niveau de vie général de la population d'un pays ou d'une région et de favoriser le bien-être général ». Le concept plus compréhensif de développement réfère pour sa part à : « la totalité des actions entreprises pour orienter une société vers la réalisation d'un ensemble ordonné de

sion plutôt que de progrès social, et d'autre part, un appel pressant au renouveau démocratique, à l'*empowerment* des groupes et collectivités et au renforcement du lien social grâce à l'action libre et créatrice du Sujet⁵.

À notre avis, ces messages interpellent fortement le champ traditionnel de la promotion/prévention qui pourrait aussi être un lieu de dénonciation et de formation du Sujet, tout en travaillant au mieux-être collectif et à la prévention des problèmes sociaux, dont l'exclusion.

LA PROMOTION/PRÉVENTION AUX PRISES AVEC LA PAUVRETÉ ET L'EXCLUSION

Les perspectives analytiques présentées ci-dessus reçoivent très peu d'écho dans les écrits en promotion/prévention, même si la pauvreté y est une préoccupation centrale. Au Québec et ailleurs, on évoque fréquemment la pauvreté et l'isolement dont souffrent tant d'individus aux prises avec différents problèmes sociaux tels : abus et négligence (Chamberland *et al.*, 1986), toxicomanie (Bibeau et Perreault, 1995), santé mentale (Robichaud *et al.*, 1994), délinquance (Le Blanc, 1994 ; Walgrave, 1992), décrochage scolaire. Cependant, dans les écrits en promotion/prévention « classique »⁶, la pauvreté et l'isolement sont présentés comme des facteurs de risque, c'est-à-dire des conditions dont la présence accroît la probabilité qu'apparaisse un problème donné à l'intérieur d'une population (Clément et Ouellet, 1992). La notion d'exclusion est pour sa part beaucoup moins présente dans ces écrits. Les Américains n'utilisent pas ce concept qui s'est plutôt développé au Québec et en Europe (Gauthier, 1995). Par contre, des auteurs tel

conditions de vie collectives et individuelles, jugées désirables par rapport à certaines valeurs » (Rocher, 1969 : 453-454).

5. En utilisant le terme Sujet nous faisons référence aux théories des sociologues des mouvements sociaux Alain Touraine (1992, 1994, 1997) et François Dubet (1994). La notion de Sujet évoque l'être en projet qui veut s'affirmer comme acteur, comme agent de transformation de son environnement, qui désire se libérer de l'emprise du marché et d'un « communautarisme » étroit, s'ouvrir à la diversité culturelle et s'engager collectivement. Nous y reviendrons à plusieurs reprises dans cette thèse. À l'instar de Touraine (1997) nous utilisons le terme Sujet avec une majuscule chaque fois que ce terme est utilisé suivant la théorie de Touraine et de Dubet.
6. Nous utilisons cette expression pour désigner les programmes de promotion/prévention construits et validés selon les règles de la méthode scientifique, afin de les distinguer d'autres actions et projets préventifs ou promotionnels, généralement communautaires, et qui ne s'inscrivent pas dans une épistémologie positiviste ou « postpositiviste ».

Albee (1986, 1988) rattachent les problèmes sociaux aux inégalités et à l'injustice sociale. Les programmes élaborés dans ce cadre traditionnel ne font pas explicitement appel au Sujet. On leur reproche leur caractère techno-scientifique, leur formalisme et leur cloisonnement induisant une lecture partielle de la réalité (Cérézuelle, 1996 ; de Gaulejac *et al.*, 1989 ; Castel, 1994).

Cette première partie comporte trois chapitres qui permettent une mise en contexte des pratiques promotionnelles et préventives. Le premier fait principalement état des bouleversements sociaux et économiques qui s'intensifient depuis les quinze dernières années et de leurs répercussions négatives sur des millions d'individus. Le second présente des pistes de reconstruction de l'édifice social et économique au sein desquelles la promotion/prévention peut trouver sa place. Enfin, le troisième chapitre porte sur le Sujet et la place qu'on lui accorde au sein des pratiques de promotion/prévention.

Chapitre I

MONDIALISATION, ÉCONOMISME ET AGGRAVATION DES PROBLÈMES SOCIAUX

Au moment où les pratiques préventives ont pris leur essor, l'évolution du marché et des politiques sociales contribuait au plein emploi et à la réduction des inégalités. Entre les années 1945 et 1975, nous avons connu une période de croissance constante et de plein emploi. La production de masse allait de pair avec une consommation de masse et une augmentation des salaires. Les travailleurs jouissaient d'un travail à plein temps, à vie. L'État-providence était à son apogée. Les citoyens bénéficiaient d'une couverture des risques sociaux (vieillesse, chômage, maladie, etc.). Le cycle de vie était institutionnalisé en trois étapes : les études, la vie productive et la retraite. Toute la société était organisée autour de l'adulte producteur et l'identité était structurée par l'identification au travail (Gaullier, 1992). L'expression « les Trente Glorieuses » évoque avec nostalgie cette époque où l'on croyait que le progrès économique allait de pair avec le progrès social et parviendrait à éradiquer la pauvreté.

Le constat que nous assistons depuis les années 1970 à une détérioration marquée de la situation socio-économique de la plupart des pays occidentaux est devenu un lieu commun. Les pages qui suivent s'efforcent de décrire l'essentiel de ces changements qui constituent le nouveau contexte dans lequel se déploie la promotion/prévention. Cette démarche nous apparaît importante car la façon dont les acteurs en promotion/prévention se représentent ces changements et leurs causes influencent leurs attitudes envers la pauvreté et les pratiques qu'ils développent.

La pauvreté se répand et les pauvres sont de plus en plus pauvres. Notons d'emblée qu'il n'y a guère de consensus sur la façon de définir la pauvreté. Est-on pauvre quand on ne peut partager les us et coutumes de la société dans laquelle on

vit (Townsend, 1979 ; cité dans Frappier, 1994), ou lorsqu'on est privé des niveaux minimums de santé, de logement et d'éducation considérés au stade actuel des connaissances scientifiques comme nécessaires à la vie telle qu'elle est vécue actuellement (Harrington, 1963 ; cité dans Frappier, 1994), ou encore lorsque notre pouvoir d'achat est inférieur à la norme ? Cette absence de consensus, qui témoigne de la complexité du problème, ne remet nullement en cause sa réalité qui peut s'appréhender de multiples façons comme nous le verrons.

Une dimension de la mondialisation, le capitalisme mondial, est tenu pour responsable de cette aggravation de la pauvreté, de l'exclusion et de nombreux maux sociaux contemporains dont la toxicomanie et l'accroissement de la violence. Ce capitalisme mondial et les choix qu'il sous-tend (libéralisation, déréglementation et privatisation) produit les mêmes excès que ceux du capitalisme national avant que l'État-providence ne vienne en limiter les dégâts (Groupe de Lisbonne, 1995). Aussi, est-il utile avant d'aborder la notion complexe de mondialisation, de revoir les bases de la théorie néoclassique de l'économie qui inspire le libéralisme économique d'aujourd'hui, de faire un bref survol historique des origines de ce libéralisme et d'examiner certaines critiques contemporaines de ce modèle économique.

1. INTENSIFICATION DES PROBLÈMES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DEPUIS LES ANNÉES 1970

Trois questions toutes simples permettent de former rapidement un premier tableau du phénomène de l'appauvrissement : qui, combien et où ? La première question nous renseigne sur les groupes les plus susceptibles de connaître la pauvreté, la seconde sur l'ampleur et la gravité du phénomène et la troisième sur sa localisation.

A la fin des années 1980 des écrits ont souligné l'apparition de nouveaux groupes de personnes touchées par la pauvreté dont les femmes, les jeunes et les personnes seules (Gauthier, 1987 ; Lesemann, 1987). La situation des jeunes familles est particulièrement préoccupante. Au Québec, le taux de pauvreté des familles dont le responsable est âgé de moins de 30 ans s'élevait à 17,1 % en 1990 et grimpait jusqu'à 83,9 % dans le cas des jeunes familles monoparentales (Conseil permanent de la jeunesse, 1993).

La pauvreté s'exprime souvent en termes de pourcentage. Selon un rapport très récent du Conseil national du bien-être social, le Québec remporte le championnat national de la pauvreté avec un taux de 21,2 % en 1996. La pauvreté infantile est passée de 18,3 % à 20,9 % entre 1991 et 1996 pour l'ensemble du Canada, ce qui représente le taux le plus élevé en 17 ans, et ce en période de croissance économique (Cornellier, 1998). On sait par ailleurs que la ville de Montréal est la plus pauvre du Canada avec près de 23 % des familles sous le seuil de faible revenu (Régie régionale de la santé et des services sociaux - RRSSS, 1998). On rapporte aussi fréquemment l'écart grandissant entre les riches et les pauvres. Les données américaines servent souvent d'exemple à cet égard. Le pouvoir d'achat et la protection sociale des uns diminuent tandis que les profits d'entreprises, les revenus de capitaux et les fortunes personnelles augmentent. En 1990, les 20 % d'Américains les plus pauvres recueillaient 3,7 % du revenu national tandis que les 5 % les plus riches en recueillaient 26 %, deux records ! (Reich, 1993). On relève le même phénomène en Europe (de Brie, 1996) et au Canada (Schellenbereg et Ross, 1997). Nous sommes devant un fait paradoxal : la pauvreté augmente en même tant que la richesse globale s'accroît ! Le problème n'est donc pas uniquement d'ordre économique mais relève aussi de l'éthique, de choix sociaux au niveau de la redistribution de la richesse collective, dimension négligée par les ténors de l'économie, mais tellement présente chez les intervenants sociaux du Québec⁷ et d'ailleurs.

La question du *combien* nous amène aussi à nous pencher sur les problèmes de chômage et de précarisation de l'emploi, puisque l'augmentation du chômage et de la précarité d'emploi est aussi un indice de l'augmentation de la pauvreté dans un contexte où les politiques de sécurité du revenu sont loin de pallier à ces aléas (Morel, 1996 ; Paugam, 1996 : 40-41 (France); Wacquant, 1996 (États-Unis) ; CQDS, 1997b ; Shragge, 1997 (Québec).

7. Au Québec, par exemple, Lamoureux (1996) a publié un ouvrage, *Le citoyen responsable*, dans lequel il fait la promotion d'un engagement social et de pratiques communautaires fondés sur le refus des injustices structurelles dont témoignent ces écarts grandissants entre riches et pauvres. Du côté institutionnel, Laurendeau & Prilleitensky (1994) et Bouchard (1994) insistent sur l'importance de fonder les pratiques préventives sur des valeurs explicites d'équité.

1.1 Réduction et précarisation de l'emploi

Au Québec, le chômage est en progression depuis le début des années 1980. Entre 1988 et 1993, le taux de chômage est passé de 9,4 % à 13,1 % (Tremblay, 1994). Ce taux de chômage élevé ne tient pas compte du nombre important de personnes sous-employées qui désirent travailler à temps plein, pas plus que des personnes découragées qui ont cessé de rechercher un emploi. Il ne révèle pas non plus l'allongement des périodes de chômage (Bellemare, 1993 : 80-81). Le nombre de bénéficiaires de la sécurité du revenu a aussi augmenté depuis 1989 et tout particulièrement à Montréal où il est passé de 11 à 18 % de 1989 à 1996 (RRSSS, 1998). On sait par ailleurs que les trois quarts d'entre eux sont aptes au travail. Ayant épuisé leurs prestations d'assurance emploi sans réussir à en dénicher un nouveau, nombre de travailleurs et travailleuses en chômage viennent ainsi gonfler les rangs des prestataires de la sécurité du revenu. Les conditions de vie des assistés sociaux sont très difficiles, tant au plan matériel que psychologique et moral, ce qu'attestent des études récentes (Dandurand et McAll, 1996 ; Fournier, 1996) et des témoignages (Gamache, 1997).

La précarité de l'emploi est également en progression. Au Québec, seulement un travailleur sur deux travaille à plein temps toute l'année et les emplois à temps partiel totalisent 40 % des nouveaux emplois créés depuis 1975. On observe également, depuis 1992, une hausse importante des licenciements permanents (Tremblay, 1994). Enfin, le salaire annuel obtenu pour un emploi à plein temps est souvent insuffisant pour répondre aux besoins d'un grand nombre de familles canadiennes (Schellenbereg et Ross, 1997).

La situation actuelle n'est pas nouvelle. Dans un rapport publié en 1990, le Conseil des affaires sociales constatait que le Québec n'avait pas progressé dans la lutte contre la pauvreté et le chômage depuis dix ans, donc depuis 1980. Tout au contraire, l'écart entre les riches et les pauvres s'était accru. Le PIB avait accusé une hausse constante entre 1982 et 1988 tandis que le taux réel du sous-emploi se situait entre 25 % et 28,6 %⁸. « La hausse du nombre des prestataires de l'aide sociale aptes au travail, l'allongement important de la période des prestations ainsi que les difficultés à pénétrer le marché du travail laissent supposer que la situation de

8. Ce taux tient compte de l'ensemble des travailleurs inoccupés qui souhaitent se trouver un emploi. Il s'agit d'assistés sociaux aptes au travail, de chômeurs et de travailleurs inactifs hors circuits.

l'emploi au Québec s'est détériorée au cours des cinq dernières années » (1990 : 24). Le salaire minimum insuffisant et l'augmentation de l'emploi à temps partiel non désiré constituent d'autres causes d'appauvrissement. Pour le Conseil des affaires sociales la lutte au sous-emploi est prioritaire et équivaut à soulager tout le cortège des problèmes sociaux qui l'accompagne. On constate combien ces propos sont encore d'actualité aujourd'hui !

1.2 Les disparités régionales

Le Conseil des affaires sociales publiait en 1989 un rapport sur le développement social et démographique attirant l'attention sur les dimensions régionales de la pauvreté. On y apprend qu'au Québec 46 % de la population habitait une zone en désintégration sur le plan économique, démographique et social. Les liens entre sous-développement économique et sous-développement social y sont évidents. Les personnes habitant dans les localités ou les centres-villes en déclin économique présentent partout les mêmes problèmes sociaux : faible niveau de scolarisation, faibles revenus, logements nécessitant des réparations majeures, taux de mortalité plus élevé, taux de mésadaptation scolaire et de délinquance plus élevé, etc. Ce sont aussi dans ces zones que l'on retrouve le plus grand nombre de personnes qui dépendent d'un tiers pour leur subsistance. Il convient donc d'analyser ce sous-développement social « sous un angle différent de celui des problèmes individuels » précise le Conseil des affaires sociales (1989). Ces carences individuelles ne seraient que les manifestations d'un même problème social nécessitant des interventions auprès des groupes et des communautés. Les pistes de reconstruction présentées au chapitre deux relèvent de cette deuxième stratégie.

2. LE LIBÉRALISME ÉCONOMIQUE D'HIER À AUJOURD'HUI

Il nous est apparu éclairant de rassembler des morceaux de l'histoire du capitalisme de ses origines à aujourd'hui ainsi que les propos de certains de ses détracteurs. Chemin faisant nous comprenons mieux la thèse soutenant que le marché est une construction sociale et non une entité naturelle sur laquelle nous n'avons pas de prise. Après avoir présenté les fondements du libéralisme économique nous jetterons un coup d'oeil sur les sociétés précapitalistes puis sur la deuxième moitié du 19^e siècle, période mouvementée qui a constitué un tournant dans la construction de

notre modèle de développement économique. Après avoir évoqué la naissance de l'État-providence et la crise économique des années 1970, nous nous attarderons plus longuement sur le phénomène de la mondialisation et sur ses implications sociales.

La synthèse qui suit est fort incomplète et n'a d'autre prétention que d'exposer des éléments jugés essentiels à une meilleure compréhension du débat entre les tenants du libéralisme économique et ceux qui proposent des alternatives au modèle de développement économique centré sur la croissance (capitalisme sauvage) et qui prônent l'urgence de définir un nouveau contrat social basé sur la solidarité, le renouvellement de la citoyenneté et l'intégration de tous les citoyens dans une société de pleine activité. Or, des pratiques promotionnelles et préventives peuvent certainement soutenir l'édification de ce contrat social dont nous devons bien saisir les enjeux.

2.1 Fondements théoriques du libéralisme économique

L'économiste Galbraith (Galbraith et Salinger, 1978) résume à l'intention des profanes les quatre principales caractéristiques de cette économie néoclassique qui tire son origine des travaux d'économie politique d'Adam Smith au dix-huitième siècle et qui sont toujours d'actualité.

1. Le premier principe, celui qu'on évoque le plus fréquemment pour dénoncer le dogme du marché, est la **loi de l'harmonie naturelle des intérêts**. Le moteur de l'activité économique est la satisfaction de l'intérêt personnel qui conduit chaque individu à servir l'intérêt de la communauté comme s'il était guidé par une main invisible⁹.

9. Caillé (1989) est de ceux qui critiquent cette « raison utilitaire » sur laquelle repose le modernisme et l'économie de marché. Selon cette doctrine élaborée par J. Bentham et J. S. Mill au dix-neuvième siècle, la conduite humaine est régie par la logique de l'intérêt privé, logique qui se rapporte « aux décisions et aux calculs "intéressés" des individus ». De ces comportements économiques individuels émerge un « ordre juste et harmonieux » en autant que le marché dispose de suffisamment d'autonomie par rapport à l'État. Ce principe de « l'harmonie naturelle des intérêts », c'est à dire cette croyance que « l'intérêt individuel coïncide avec l'intérêt général », fonde la cohérence interne de l'économie et lui permet de s'émanciper du politique (Dumont, 1977).

L'économie justifie son statut scientifique sur la base d'une connaissance positive des faits lui permettant d'en extraire des concepts et des lois générales. La pratique des acteurs ne peut en rien modifier le caractère purement objectif de ces lois économiques dont celle de « l'harmonie naturelle des intérêts ». C'est sur la base de ces connaissances scientifiques que l'économie estime pouvoir éclairer l'action. Ce caractère positif, (objectif) de l'économie

- L'individualisme méthodologique dérive de ce principe : la société est constituée par l'agrégation de choix personnels (Engelhard, 1996)
2. Le mécanisme régulateur de ce système est la **concurrence**. Chaque firme se soumet aux prix tels qu'ils résultent du jeu naturel de l'offre et de la demande sur le marché libre et concurrentiel. Aucune ne peut influencer les prix du marché¹⁰.
 3. Le pouvoir régulateur de la concurrence **exclut toute intervention de l'État**, sauf pour assurer le respect de la loi et la défense nationale.
 4. Plus la **zone d'échange** est **vaste**, plus vive est la concurrence et plus puissant est le marché (le libre échange ne date pas d'hier !).

2.2 L'économie, une construction sociohistorique

Maints auteurs présentent des conceptions de l'économie en rupture avec la théorie néoclassique dominante. Caillé (1989), Dumont (1977), Engelhard (1996), Freitag (1991), Laville (1992, 1994), Perret et Roustang (1993) et Polanyi (1983) sont au nombre de ceux qui s'emploient à démontrer le caractère historique et normatif de l'objet économique. Ils s'opposent à une vision de l'économie selon laquelle le social est impuissant à l'égard des mécanismes impersonnels et autorégulateurs du marché. Ces auteurs contestent la séparation de l'économique et du social sur laquelle repose notre société actuelle et les effets pervers de cette séparation sur l'organisation sociale.

Le libéralisme économique, qui accorde toute l'importance aux activités économiques marchandes, représente une rupture dramatique par rapport aux types d'organisation économique antérieures qui encastraient l'économique dans le social. Polanyi (1983), historien de l'économie, a largement documenté cette rupture. Dans les sociétés antérieures au capitalisme, les marchés n'étaient que des éléments secondaires de la vie économique. La structure économique de ces sociétés reposait sur quatre principes économiques de base pour la production et la répartition de biens et services : le marché (lieu de rencontre pour les échanges), la redistribution

est fortement remis en cause (Engelhard, 1997). Caillé rappelle que la sociologie fut au départ une théorie de l'anti-utilitarisme pour qui « l'action intéressée et calculatrice n'est qu'une motivation du sujet humain parmi d'autres » (Caillé, 1989 :30). Godbout (1992) à son tour s'efforce de témoigner de la présence de « l'esprit du don » dans nos sociétés.

10. Les travaux du Groupe de Lisbonne (1995) qui réunit des spécialistes d'Europe, d'Asie et d'Amérique, se sont penchés sur cette question : la concurrence peut-elle régir la planète ? Ils optent pour un système de gouverne mondiale qui met des freins sérieux à cette logique de la compétitivité.

(collecte, emmagasinage et redistribution des biens et services), la réciprocité (relations établies par une suite durable de dons) et l'administration domestique (production assurant la satisfaction des besoins des membres d'une unité). Mais, avec l'avènement de l'économie de marché, c'est toute la société qui devint un appendice de l'économie.

2.3 Victoire du capitalisme libéral

Le recours à l'histoire permet de constater combien notre modèle économique est le fruit de choix de société et de rapports de force, et non l'aboutissement d'un déploiement naturel de forces productives, comme le prétend la pensée évolutionniste¹¹. A cet égard, il importe de se remémorer le contexte sociopolitique dans lequel s'est graduellement construit le libéralisme économique au détriment d'une économie plus sociale.

A l'époque des Lumières, Hobbes, Locke et Rousseau sont de ceux qui rejettent la légitimation du pouvoir politique par l'héritage ou par la volonté divine. Leurs écrits nous ramènent aux origines de la pensée démocratique (Touraine, 1992 : 67). Ces grands penseurs fondent la nouvelle société politique sur une décision libre des individus, sur un contrat. Mais par ailleurs, Locke et Rousseau indiquent deux voies fort différentes dans la mise en oeuvre de cette société politique : le rationalisme libéral (l'économie marchande qui se caractérise par une séparation entre le social et l'économique) et le rationalisme associatif (l'économie sociale qui imbrique l'économique dans le social).

Pour Locke, le produit du travail de l'homme est son bien propre. La loi, plutôt que de s'intéresser au bien commun, doit protéger la liberté d'agir, d'entreprendre et le droit de posséder. Cet argument fonde la séparation de la société civile (droits de l'homme, rapports de société) et de l'État (pouvoirs politiques, rapports de communauté) et ouvre la voie au principe de libre concurrence et d'utilitarisme.

Au contraire, dans le projet de Rousseau, la société civile (rapports de société) est confondue avec l'État (rapports de communauté). La loi doit être conforme à l'utilité commune, tel est le contrat qui fonde la société politique. Rousseau en

11. Pour les sciences économiques le progrès est associé à l'idée « d'un mouvement inéluctable de la connaissance et des institutions, de formes simples vers des formes supérieures ou meilleures » (Tremblay et Fontan, 1994 : 22).

appelle à la nature et à la communauté contre l'intérêt privé et les inégalités sociales. Il rêve de retrouver l'alliance de l'homme avec la nature grâce à un gouvernement fondé sur la raison, une souveraineté populaire. Pour ce courant « utopiste », il importe de découvrir les lois naturelles qui fondent l'ordre social afin d'en déduire les formes institutionnelles qui lui correspondent le mieux (Gislain et Deblock, 1989).

Cette tradition « utopique » du rationalisme associatif a été reprise par plusieurs dont Saint-Simon, Fourier, Owen, et Proudhon. Elle est à l'origine de l'empirisme positiviste et de la sociologie naissante. Ce modèle exalte le coopératisme. Owen, par exemple, propose une organisation économique territoriale basée sur l'usage communautaire des moyens de production.

Ce projet d'économie sociale porté par les travailleurs s'affaiblit en France au milieu du dix-neuvième siècle sous le poids de la répression et réduit son ambition de s'imposer comme une alternative globale au rationalisme libéral.

« Au sortir d'une phase d'intense créativité et de violence, où se sont affrontées différentes possibilités de construction de l'économie, l'instance étatique conforte le principe d'une économie marchande constituée à partir de la circulation autorégulée des marchandises et des capitaux, dans laquelle le pouvoir dans les unités de production est lié à la détention du capital. L'intervention étatique retire durablement l'économie du domaine politique et naturalise la forme d'économie qu'elle a instituée. Elle valide une nouvelle représentation de l'économie organisée autour des notions d'intérêt et de marché correspondant à celle répandue par le libéralisme. »
(Laville, 1994 : 31)¹²

D'autres éléments auraient contribué à cette perte de vitesse du projet d'économie sociale. L'économie sociale est plus ou moins rejetée par le marxisme qui s'affaire à la prise du pouvoir d'État par les classes laborieuses. L'initiative accordée aux acteurs dans une économie sociale peu centralisée est peu prisée par le marxisme pour qui l'acteur disparaît au profit d'un pouvoir central totalitaire. De son côté, l'économie sociale veut assurer la libération des travailleurs « au moyen d'institutions d'économie sociale qui doivent lui assurer directement et sans la médiation de l'État son autonomie économique et sociale » (Gislain et Deblock, 1989 : 82). Cette alternative est aussi discréditée par le catholicisme social qui en propose une version beaucoup moins revendicatrice qu'on a d'ailleurs confondue avec tout le courant

12. Tout comme à cette époque, nous nous trouvons actuellement dans une période de transition où s'affrontent différentes possibilités de construction de l'économie et dont nous ne pouvons prévoir l'issue. Le chapitre II présente quelques pistes de reconstruction.

de l'économie sociale. De ce projet ont subsisté des entreprises mutuelles et des coopératives.

Nous assistons alors à la séparation entre les rapports de communauté (l'État) et les rapports de société au profit de l'autonomisation d'une économie marchande gouvernée par la logique de l'intérêt. Ainsi l'économie est soustraite du débat politique et ce changement est institué en France par des législations de l'État soutenues par des acteurs sociaux qui favorisent ce mode d'organisation économique (Laville, 1992). Ce type de marché, dont Adam Smith est l'un des principaux théoriciens, est présenté comme une entité naturelle et autorégulée : « le droit de propriété et la loi de la concurrence ne sont que l'expression rationnelle de la nature de la mécanique sociale » (Gislain et Deblock, 1989 : 59).

2.4 Avènement de l'État-providence

L'économie de marché à l'état pur, c'est à dire s'appuyant uniquement sur le principe de libre concurrence, n'a pas survécu à la crise économique des années 1930-1945 (Polanyi, 1983). Le « tout au marché » produit des effets néfastes tels, qu'il nécessita la mise en place de mesures sociales et l'avènement graduel de l'État-providence keynésien (Groupe de Lisbonne, 1995 ; Laville, 1992, 1994, 1995 ; Reich, 1993 : chap. 3 ; Teeple, 1995, cité dans Shragge, 1997). Ce contrat social par lequel l'État assume alors la lourde responsabilité de compenser les lacunes du marché et qui constitue le fondement de l'essor économique, politique et culturel de la société moderne, compte quatre éléments fondamentaux : le droit au travail, la lutte contre la pauvreté, la protection contre les risques individuels et sociaux et la promotion de l'égalité des chances pour tous (Groupe de Lisbonne, 1995 : 79). Dans ce contexte, les deux principes économiques de base qui relèvent de l'économie non monétaire (la réciprocité (entraide et échange) et l'administration domestique) sont de plus en plus marginalisés et occupent une place très affaiblie dans les représentations socio-économiques (Laville, 1992).

Les années 1945 à 1970 se caractérisèrent par une très forte productivité et par un pouvoir d'achat élevé permettant la consommation de masse, par une diminution de la pauvreté, une augmentation de la scolarisation et une grande accessibilité des soins de santé (van Schendel, 1994 : 18). Ces acquis sont présentement en train de s'effriter alors que sévit partout le désengagement de l'État en même temps que la

transformation des rapports entre ceux qui détiennent les capitaux, la formation, la technologie et les travailleurs et travailleuses de l'industrie et des services.

Des Amériques à l'Afrique, en passant par le continent européen, la mise en oeuvre des prescriptions néolibérales aboutit à l'explosion des inégalités et à la marginalisation de millions et de millions d'êtres humains, au premier rang desquels les enfants, dont le capital n'a désormais plus besoin pour se reproduire (Manière de Voir 32, 1996 : 9).

3. MONDIALISATION ET NÉOLIBÉRALISME

Depuis les années 1970, le monde a connu des transformations majeures à une vitesse accélérée, dont de formidables avancées technologiques et la mondialisation sous toutes ses formes (finances, marchés, technologie, culture, modèles de consommation, etc.). La mondialisation est associée à des problèmes environnementaux, sociaux, politiques, culturels et économiques. Mais ces fléaux (augmentation de la pauvreté et du chômage, explosion de violence et de criminalité, destruction du lien social et de l'environnement) qui préoccupent les acteurs en promotion/prévention semblent bien plus attribuables à la dominance de l'orthodoxie libérale et « à l'absence, à l'échelle mondiale, de modes réfléchis de direction des affaires mondiales, socialement responsables et inspirées par des principes démocratiques » (Groupe de Lisbonne, 1995 : 21), qu'au fait de la mondialisation en elle-même. McGrew *et al.* définissent ainsi la mondialisation :

« La mondialisation est le fait des multiples liens et interconnexions qui unissent les États et les sociétés et contribuent à former le présent système mondial. Elle décrit le processus selon lequel des événements, des décisions et des activités ayant cours en un point de la planète finissent par avoir d'importantes répercussions sur des individus et des collectivités vivant très loin de là. »

(McGrew *et al.*, 1992 : 22, cité dans Groupe de Lisbonne, 1995 : 60)

3.1 Caractéristiques de l'économie de marché mondialisée

Nous sommes en plein coeur d'une mutation informationnelle qui bouleverse « les principaux ressorts économiques et sociaux des sociétés industrielles » (Robin 1993). Les nouvelles technologies, dont la robotique et l'informatique, rendent possible une productivité ininterrompue avec une consommation minimale d'énergie. Depuis 1970, le phénomène de l'informatisation s'est généralisé dans les sociétés industrielles, ce qui a entraîné la production d'une quantité croissante de biens et de

services avec de moins en moins de travail humain. On ne compte plus les entreprises qui licencient des travailleurs et travailleuses dès qu'ils peuvent être remplacés par une machine informatisée plus performante : opérateur vocal informatique, guichets automatiques, bureau virtuel, télé-achat, etc. (Rifkin, 1997). De nouvelles expressions sont apparues pour désigner ce phénomène : « croissance avec destruction d'emplois », « croissance sans emploi ». Cette tendance se confirme dans plusieurs pays industrialisés qui, entre 1960 et 1987, ont vu leur PIB s'accroître fortement tandis que l'emploi chutait (ex. France, Allemagne, Royaume-Uni) ou ne se développait pas au même rythme que le PIB (États-Unis) (World Human Development Report, 1993 : cité dans Groupe de Lisbonne, 1995).

D'autres facteurs entrent en jeu pour expliquer la crise de l'emploi. Reich (1993) a documenté les modifications des conditions de la production et la nouvelle division internationale du travail survenue avec le développement des entreprises transnationales. La production a perdu ses attaches territoriales et s'inscrit dorénavant dans une logique de réseau déconnectée du territoire. La chaîne de production, autrefois localisée en un seul endroit peut se décomposer en plusieurs étapes réalisées aux quatre coins de la planète, en fonction des avantages comparatifs. On localise la production là où les coûts de main-d'oeuvre sont moins élevés et les normes environnementales moins sévères. C'est ainsi que s'accroît le chômage au sein de la main-d'oeuvre faiblement qualifiée dans les pays industrialisés en même temps que se développe la tendance à réduire les salaires et le niveau de protection sociale de la main-d'oeuvre afin d'attirer les investissements étrangers et de soutenir la concurrence mondiale (Maillard, 1993). A cela s'ajoute la concurrence de plus en plus féroce des pays sud-asiatiques dont les entreprises, tout à fait modernes, produisent à des coûts inférieurs grâce à des salaires moins élevés.

3.2 Transformation de la gestion du travail

Passons du plan macro-économique au niveau de l'entreprise et considérons les processus de sélection, de précarisation et d'exclusion qui ont pour but de maintenir et d'accroître les gains de productivité. L'introduction des changements technologiques, la concurrence internationale et la mondialisation ont entraîné le développement d'une nouvelle culture industrielle sous l'étiquette de la qualité totale (Gaullier, 1992). La nouvelle organisation du travail se caractérise maintenant par une baisse du nombre de niveaux hiérarchiques et une structuration en réseaux, par sa

polyvalence et sa flexibilité. C'est l'ère du management participatif. Dorénavant, le travail d'équipe et la communication sont à l'honneur, les tâches sont décloisonnées, l'autonomie personnelle et la motivation sont de rigueur et les horaires sont flexibles. L'accent est mis sur la compétence, incluant les compétences sociales dont l'autonomie, l'initiative, la responsabilité et les habiletés de communication¹³.

« La nouvelle culture propose un enrichissement des tâches, l'intérêt au travail, des possibilités de développement personnel, mais elle implique également un challenge permanent, ce qui veut dire le stress des gens "condamnés à réussir". »
(Gauillier, 1992 : 171)

Les gagnants, ceux qui détiennent des postes, sont contraints à l'excellence, à « l'auto-exploitation » et doivent en payer le prix qui va jusqu'au burn-out et au suicide. Selon l'approche néo-Wébérienne cette nouvelle forme de gestion d'entreprise commande une surimplication et correspondrait à un changement qualitatif dans les méthodes de contrôle et de domination (Bélanger et Lévesque, 1992 : 16).

Pour les perdants, la modernisation signifie non plus l'exploitation, mais l'exclusion : l'augmentation des inégalités, de la précarité, du chômage, et le développement d'une société à plusieurs vitesses. Les groupes sociaux concernés par l'exclusion sont les femmes, les étrangers, les peu qualifiés, les jeunes, les gens âgés et les déviants (les nouveaux pauvres ?)¹⁴.

Entre l'insertion et l'exclusion coexistent plusieurs situations de précarisation (statuts issus de l'emploi, statuts dérivés de l'emploi (chômeurs, retraités, invalides, conjoints au foyer) statuts de l'assistance détachés de toute référence à l'emploi, et les sans statut, qui échappent au réseau de l'assistance (Gauillier, 1992).

L'accélération du chômage et la montée de l'exclusion dans les pays occidentaux industrialisés constituent, aux yeux de nombreux analystes, l'enjeu social majeur de notre temps (Engelhard, 1996 ; Rosanvallon, 1995). C'est dans ce nouveau contexte que sont apparues les expressions *prévention de l'exclusion* (Castel, 1995) et *prévention socio-économique* (Cérézuelle, 1996).

13. A cet égard le Conference Board du Canada a produit une brochure intitulée : « Profil des compétences relatives à l'employabilité » qui dresse la liste des compétences cruciales pour la main-d'oeuvre canadienne. Parmi les compétences énoncées figurent entre autres les habiletés de communication, l'autonomie, l'esprit d'initiative et l'esprit d'équipe.

14. En prévention, on parle plus volontiers de groupes à risque pour désigner ces groupes sociaux. De plus, la pauvreté est le plus souvent traitée comme une caractéristique individuelle.

S'il est vrai que le pouvoir économique repose essentiellement, comme tout pouvoir, sur l'adhésion du plus grand nombre, qu'arriverait-il donc si nous retirions notre consentement ? Et surtout, comment cela pourrait-il se faire ?
(Boisvert, 1997a)

3.3 L'hégémonie néolibérale

Les répercussions de la mondialisation des finances, de la production et du commerce soulèvent l'inquiétude et l'indignation. Le destin de millions d'individus est dans les mains d'un nombre restreint de financiers et d'industriels qui détiennent un pouvoir exorbitant¹⁵. Pour de nombreux analystes, leur pouvoir provient en partie de leur capacité d'imposer une idéologie, une pensée hégémonique (Boisvert, 1997a ; George, 1996 ; Julien, 1996). Les grandes organisations mondiales (Banque mondiale, Fonds monétaires internationaux, Organisation mondiale du commerce, OCDE), les économistes orthodoxes et les médias répandent l'idéologie néolibérale et disposent à cet effet de moyens puissants. Des chaires universitaires et des magazines sont largement subventionnés par des fondations diverses pour diffuser efficacement les dogmes néolibéraux (George, 1996). Ils consacrent la suprématie du marché et de ses mécanismes impersonnels et autorégulateurs, contre lesquels le social est soi disant impuissant. Ce libéralisme économique produit aussi un discours sur la dette publique qui constitue un autre rempart contre une conception politique de la société subordonnant l'économique au social. Cette « culture de la dette » se présente comme « un système complet d'interprétation, donateur de sens » qui exclut tout questionnement sur des questions de fond tels le type de société que nous voulons construire et les priorités que nous voulons établir (lutte contre la pauvreté ou réduire la dette publique). Ce discours donne aux revendications sociales une couleur d'irresponsabilité budgétaire. Nous sommes contraints à nous battre pour la conservation d'acquis plutôt que pour la poursuite du développement social (Martin et Savidan, 1994). Mais ce discours est étrangement silencieux sur les coûts sociaux de ces politiques d'austérité. Comment faire contrepoids à ces discours des puissants ?¹⁶

15. Le Groupe de Lisbonne (1995) fournit un portrait très détaillé du pouvoir et du gigantisme de ces entreprises et de leur réseau.

16. Nous voyons ici un point de jonction essentiel entre ceux qui critiquent l'idéologie du marché et ceux qui s'efforcent de renouveler les pratiques promotionnelles et préventives. En prévention, le modèle écologique propose une grille d'analyse des problèmes sociaux qui tient compte de plusieurs niveaux de déterminants (caractéristiques individuelles, caractéristiques des milieux immédiats (famille, milieu de travail, école), les conditions économiques, les institutions publiques et les normes, valeurs et idéologies). La réussite en promotion/pré-

Il semble bien que nous nous retrouvons, comme au siècle dernier, au coeur d'un processus de construction sociale des rapports entre l'économique et le social dans lequel s'affrontent des représentations très différentes. Mais, cette fois, la scène a changé car la partie se joue au niveau mondial, mais l'enjeu est le même : la place du social dans la régulation de la vie économique. La section qui suit résume la pensée néolibérale et ses répercussions sur l'État. Le chapitre II sera consacré aux pistes de reconstruction reposant sur d'autres représentations de l'économique.

3.4 Les prescriptions néolibérales et le démantèlement de L'État-providence

Partout, les prescriptions néolibérales émanant principalement de la Banque mondiale, des Fonds monétaires internationaux et de l'OCDE sont à l'oeuvre pour assurer l'avenir de la compétitivité, stimuler les investissements étrangers, résorber le chômage et accélérer la croissance économique. Les correctifs proposés doivent permettre de se rapprocher le plus possible d'une compétitivité parfaite et pour ce faire, le capitalisme doit retrouver sa flexibilité.

« due to political processes, leading to growing government sectors and trade union powers, severe rigidities had been built into the economic systems of the industrialized western world, reducing its responsiveness to price signals. »
(Johnson et Lundvall, 1991 : 33)

Ces mesures sont très contraignantes pour la gestion du social et ont un coût social élevé : réduction de la taille du secteur public, de sa bureaucratie coûteuse et de la protection sociale à travers les coupures de budget et la privatisation, réduction des réglementations de l'État à l'égard de l'industrie privée (ex : réduire les charges sociales des entreprises), diminution du pouvoir des syndicats, baisse des salaires pour favoriser la création d'emploi, assouplissement des règlements environnementaux,

vention repose en partie sur l'utilisation de stratégies s'adressant à une variété de déterminants. Jusqu'à maintenant, les interventions promotionnelles et préventives se sont surtout limitées aux cibles individuelles et aux milieux de vie. Idéalement la transformation des valeurs, des politiques sociales et des conditions de vie devraient être des objectifs poursuivis avec autant d'intensité que le renforcement du potentiel des personnes et la construction de milieux de vie sains (Chamberland et al., 1996). Cependant, ces aspirations au changement social sont peu traduites en action dans le champ classique de la promotion/prévention. Les stratégies se rapportant au macrosystème (valeurs et idéologies) en particulier sont très rarement utilisées. Les acteurs en promotion/prévention pourraient tirer profit des analyses faisant de l'imposition d'une idéologie un des éléments clés du maintien d'arrangements institutionnels injustes. L'intervention à ce niveau fait appel à des stratégies cognitives dont la conscientisation. Les chapitres X et XI aborderont ces points plus en profondeur.

réduction des ressources consacrées à la promotion des chances (Boyer et Mistral, 1984 ; de Brie, 1996 ; Groupe de Lisbonne, 1995 ; Halimi, 1996 ; Jonhson et Lundvall, 1991 ; Langlois, 1990, 1996)

Le Québec et le Canada connaissent leur large part de réduction des programmes sociaux. Les prestations d'assurance-emploi, les pensions de la sécurité de la vieillesse et les allocations familiales ont été réduites ou modifiées. De même, le gouvernement fédéral a réduit l'aide financière aux provinces pour les soins de santé, l'éducation postsecondaire, les organismes bénévoles et le logement (Forum national sur la sécurité des familles, 1993). Les gouvernements multiplient les moyens de restreindre l'accès aux services : resserrer l'admissibilité (ex. les nouveaux critères d'admissibilité à l'assurance emploi), réduire l'étendue des programmes, introduire des tickets modérateurs, remplacer des programmes universels par des programmes ciblant des personnes dans le besoin, éliminer des programmes (Pollak, 1994).

Enfin, l'idéologie du *workfare*, qui semble avoir atteint un point culminant aux États-Unis avec la réforme du système fédéral d'assistance (Morel, 1996 : 54 ; Wacquant, 1996), est en constante progression au Canada (CQDS, 1997b ; Dandurand et McAll, 1996 ; Langlois, 1996 ; Shragge, 1997). En clair, cette idéologie institue « le salariat sous-payé en obligation civique et unique moyen de subsistance accessible aux plus démunis, en dehors de l'économie criminelle de la rue » (Wacquant, 1996 : 17). Ce n'est ni la pauvreté, ni l'exclusion qui est combattue par cette réforme mais bien la soit-disant culture de la dépendance que les largesses de l'État a entretenue... Dans bien des cas, cette politique conduira de l'assistance à la rue... Cette idéologie participe du blâme de la victime (Ryan, 1971) et concourt à répandre des préjugés sur les personnes assistées.

Nous terminons ce chapitre en laissant la parole à Gaullier et Robin qui traduisent bien l'essentiel de la situation qui prévaut actuellement en raison de la forte influence du courant néoclassique en économie.

« Il y a trente ans, l'évolution du marché et les politiques sociales allaient dans le même sens et conduisaient, dans une situation de plein-emploi, à une réduction des inégalités dans la distribution des revenus : il n'en est plus ainsi, l'évolution économique contrarie le développement du social. »
(Gaullier, 1992 : 180)

Et Robin de répondre :

« Dans l'économie de marché d'aujourd'hui, les surplus de productivité, loin de contribuer à l'amélioration des conditions de vie, sous forme de

salaires, d'emplois ou de réduction du temps de travail, alimentent en priorité l'investissement pour de nouveaux gains de productivité. »
(Robin, 1993, 17)

Chapitre II

LES PISTES DE RECONSTRUCTION

Nous assistons à l'autonomisation d'une économie marchande gouvernée par la logique de l'intérêt, qui soustrait l'économie du débat politique. C'est cet état de fait que critiquent un nombre grandissant d'auteurs dans l'élaboration d'alternatives au productivisme et à la gestion technocratique de nos sociétés. Ces auteurs mettent l'accent sur l'importance des dimensions politique, sociale et culturelle dans la construction de la société (Crozier, 1987 ; Engelhard, 1996 ; Gallo, 1989 ; Laville, 1992, 1994 ; Perret et Roustang, 1993 ; Roustang *et al.*, 1996). Les propos qui suivent rendent bien l'ensemble du discours dont les éléments demeurent étonnamment constants malgré le passage des années...

« Le marché... n'est pas un état de nature que viendraient troubler ça et là des interventions sociales abusives, c'est un construit humain très délicat qui, pour émerger, s'affirmer et se développer, demande d'énormes efforts collectifs. »
(Crozier, 1987 : 123)

« Il faut une détermination politique et culturelle dans le refus des valeurs du système capitaliste mondial. »
(Gallo, 1989 : 188)

« Il faut cesser de considérer la subordination croissante de la culture et de la politique à l'économie comme un fait naturel, résultant d'une contrainte extérieure à la société elle-même (...) Il est urgent d'établir un lien entre l'écologie des ressources naturelles et une écologie sociale qui se préoccupe de l'intégration harmonieuse de l'économie dans le développement politique et culturel des sociétés. »

(Perret et Roustang, 1993 : 166, 157)

« Il faut cesser de considérer la logique économique comme une contrainte naturelle, extérieure à la politique, et à laquelle celle-ci devrait nécessairement se soumettre, de la même façon que la terre est soumise à l'attraction du soleil. L'idéologie économique interdit le débat, à l'intérieur de l'espace public, sur les finalités normatives auxquelles toutes les sociétés sont nécessairement soumises : en la laissant enfermer tous les enjeux sociaux réels à l'intérieur d'une rationalité qu'elle affirme étrangère au politique, on ne peut que contribuer à nourrir le cynisme des citoyens à l'égard des affaires publiques. »
(Pichette, texte inédit : 8)

En bref, il faut cesser de confondre croissance et développement, s'appuyer sur une conception renouvelée de l'économie soumise à des impératifs éthiques, et soutenir un modèle de développement multidimensionnel, qui tienne compte des relations des hommes entre eux et avec la nature. Ce vaste programme « informel » comporte plusieurs volets sur lesquels se sont penchés bon nombre « d'humanistes ». Il fait l'objet des chapitres deux et trois.

1. UN REGARD PRÉVENTIF SUR L'ENSEMBLE DES PISTES DE RECONSTRUCTION !

Les pistes de reconstruction proposées évoluent rapidement au rythme des changements observés sur les scènes mondiale, nationale et locale et concernent l'économique, le politique, le social et le culturel. Certaines découlent d'analyses interdisciplinaires très globales tenant compte de la condition des populations tant au Sud, qu'au Nord, et posent cette question toute simple : saurons-nous vivre ensemble, différents mais égaux ? (Engelhard, 1996 ; Gallo, 1989 ; Touraine, 1997). Ces propositions ne se limitent pas à la sphère économique ou à l'intervention de l'État. Elles interpellent les citoyens qui doivent se trouver au cœur de nouvelles pratiques sociales et communautaires respectueuses des diverses cultures, créatrices de cohésion sociale et renforçant leur capacité de forger leur propre destin. Sans que le terme *empowerment* apparaisse ici, c'est bien de cela qu'il s'agit lorsque Touraine, par exemple, fait appel à « l'augmentation du contrôle du plus grand nombre sur leur propre existence » (1994 : 53), ou encore lorsqu'il évoque la résistance du Sujet à l'emprise des appareils sur sa personnalité ou encore la « création de lui-même comme acteur, capable de transformer son environnement » (idem : 24). Engelhard (1996), pour sa part, trouve incongrue l'idée de faire participer les populations à leur développement, car le processus de développement est justement l'affaire des populations. Des « experts » peuvent y participer et partager leur savoir...mais ce sont les populations qui doivent être les maîtres d'oeuvre et ce qui compte avant tout ce sont les apprentissages réalisés par ces populations dans la maîtrise de leur propre destin¹⁷.

17. Ces préoccupations rejoignent celles de psychologues communautaires qui s'activent à opérationnaliser le concept d'*empowerment* sans toutefois s'appuyer sur une analyse aussi large des déterminants de la détérioration des conditions socio-économiques. Nous nous

D'autres analyses restent plus centrées sur l'observation du processus de mondialisation du commerce et de la production et de ses effets sur les conditions de vie de diverses populations et groupes sociaux (Groupe de Lisbonne ; Reich, 1993 ; Rifkin, 1997). Leurs pistes de solutions laissent le Sujet dans l'ombre mais abordent des thèmes très importants en regard de la montée spectaculaire de processus de production qu'on dit « économes en travail », donc responsables de la disparition de l'emploi. Il s'agit entre autres du renforcement du tiers secteur (ou économie sociale), de la régulation mondiale de l'économie et de la réorganisation du travail.

Utilisant ici le langage de la prévention, on peut dire que l'ensemble des solutions esquissées ci-dessus pourrait concourir à prévenir le chômage, la pauvreté dans l'emploi, la pauvreté en général, l'exclusion sociale (perte de liens sociaux) et économique (la mise à l'écart de la sphère de production), la criminalité, les crispations identitaires (ethniques, nationales et religieuses), la violence et la détresse émotionnelle, bref tout ce cortège de problèmes sociaux que ces analyses associent aux mutations économiques (et techniques), culturelles, sociales et politiques qui se déroulent à une vitesse accélérée. De telles mesures préventives s'attaqueraient aux processus en cause dans la production de l'appauvrissement et de l'exclusion, agissant le plus en amont possible des problèmes, ce qui est l'essence même de la prévention.

D'autres, qui s'insurgent aussi contre la pauvreté, adressent des demandes à l'État afin qu'il élabore des politiques sociales plus équitables au moment même où les États nationaux, contraints par le néolibéralisme dominant, réduisent leur taille et sabrent dans leurs programmes sociaux. Ces propositions d'ordre structurel sont en un sens moins préventives puisqu'on demande à l'État de compenser pour les ratés d'un système économique qui s'avère de plus en plus destructeur. On demande en quelque sorte à l'État de réduire les effets néfastes d'une mondialisation où triomphent le marché et la finance par des mesures de protection sociale. Il s'agit donc d'actions qui s'inscrivent dans une logique de « réparation des pannes du social » et qui laissent libre cours au marché plutôt que d'agir sur « la matière même de ce social » (Rosanvallon, 1995 : 117).

efforçons au chapitre XII d'établir une convergence entre ces pistes d'analyse qui s'appuient sur la production du Sujet.

L'ensemble des solutions présentées ci-dessus s'appuie principalement sur la sociologie, l'économie et la philosophie politique et est partie prenante d'une théorie qui relie le micro et le macro et qui fait du Sujet un acteur politique¹⁸. Pour sa part, la promotion/prévention « classique », développée en psychologie, a produit des programmes d'intervention précoce afin de lutter contre les effets de la pauvreté (Bouchard, 1989). Ces programmes tentent de modifier la trajectoire des individus en leur apportant du soutien et en développant leurs compétences cognitives et sociales. Ils tirent leur origine de l'offensive contre la pauvreté entreprise par les gouvernements démocrates de Kennedy et de Johnson dans les années 1960. Le programme Head Start, implanté en 1965, s'adresse aux enfants vivant en milieu de pauvreté et est toujours vivant. Il compte parmi les plus célèbres d'entre eux (Zigler, 1994).

Les pages qui suivent tentent de résumer l'essentiel des propositions de reconstruction sociales évoquées ci-dessus.¹⁹ Nous tentons de compléter ici ce qu'un artisan américain de la prévention (Pransky, 1991) nomme la « Big Picture », c'est à dire un tableau présentant ce qui pourrait être fait pour assurer le bien-être collectif en tenant compte des besoins matériels et psychosociaux incluant l'éducation et le soutien parental, l'éducation à la santé des jeunes et l'opportunité pour chacun de jouer un rôle significatif dans la communauté. Pransky estime cependant que des conditions de vie décentes (revenu, emploi, logement) doivent être assurées à tous et toutes et constituent la base de l'édifice de la prévention. Les deux prochains chapitres proposent une analyse qui jette un pont entre ces préoccupations de justice sociale et un cadre théorique garant d'actions éclairées et faisant place au Sujet. Le chapitre deux passe en revue des pistes de reconstruction qui impliquent l'État et le secteur associatif, tandis que le chapitre trois laisse la place au Sujet et à son intériorité.

2. ACCROÎTRE LE RÔLE DE L'ÉTAT

Au Québec, la pauvreté et les liens qu'elle entretient avec d'autres problématiques sociales préoccupent plusieurs chercheurs. Ceux-ci adressent à l'État des

18. Selon la terminologie en usage dans le modèle écologique de la prévention, cet ensemble de solutions permet de cibler des niveaux systémiques rarement touchés par les programmes, soit l'exosystème (lieux décisionnels éloignés de la personne) et le macrosystème (croyances, valeurs, normes, idéologies, culture, religion, etc. d'une communauté ou d'une société). Comme nous le verrons au chapitre IV et V, la plupart des programmes se limitent aux caractéristiques des individus et des environnements qu'ils fréquentent.

19. Il est à noter que les programmes de promotion/prévention font l'objet des chapitres IV et V et ne seront pas abordés dans ce chapitre.

demandes touchant principalement les secteurs de l'emploi, de la protection sociale dont la sécurité du revenu, et de la fiscalité, précisément des secteurs qui sont la cible du démantèlement de l'État-providence (Bouchard, 1989 ; MSSS, 1991 (enfance) ; Colin *et al.*, 1992 (périnatalité) ; Conseil permanent de la jeunesse, 1993 (adolescence) ; Gauthier et Mercier, 1994 (adolescence) ; Robichaud *et al.*, 1994 (santé mentale)). Au chapitre de l'emploi, la plupart tiennent compte de la réalité actuelle soit une baisse irrémédiable du nombre d'emplois disponibles. Ils font écho aux solutions débattues sur la place publique : salaire minimum garanti (ou revenu de citoyenneté), formation de la main-d'oeuvre, partage du travail, gestion plus participative, développement d'emplois socialement utiles convenablement rémunérés (aide aux personnes âgées ou dépendantes, garde d'enfants, jeunes en difficulté, sécurité des biens et des personnes, amélioration de l'habitat, aide aux transports, etc.) (Gauthier et Mercier, 1994 ; Robichaud *et al.*, 1994). Enfin, Robichaud *et al.* (1994) mentionnent que le développement communautaire (DC) et le développement économique communautaire (DEC) doivent être soutenus activement par l'État et suffisamment financés pour conserver leur autonomie²⁰.

C'est pour ainsi dire le portrait d'un État idéal sur la plan de la protection sociale qui est ici dressé. Cependant, on interroge peu la dynamique par laquelle ces changements peuvent survenir, si ce n'est en insistant sur la participation de tous les acteurs sociaux et sur le soutien d'un vaste mouvement social (Robichaud *et al.*, 1994). D'autres sont là pour nous rappeler combien ces changements dépendent d'un rapport de force (van Schendel, 1994), de la résistance, de la dissidence ou du non-conformisme (Engelhard, 1996 ; Touraine, 1994).

3. LES MOUVEMENTS SOCIAUX ET LE SECTEUR ASSOCIATIF AU COEUR DE L'ANALYSE ET DES ORIENTATIONS NOUVELLES

Dans la lutte contre la pauvreté le secteur communautaire est un acteur central. Il existe toute une panoplie d'approches impliquant la société civile qui ont pour but de faciliter la prise en charge par les communautés (*empowerment*) des problèmes sociaux et économiques et qui s'inscrivent très nettement dans une perspective de

20. Cette préoccupation pour le développement s'explique sans doute par la présence, au sein du groupe d'auteurs, de partisans de l'action communautaire s'inspirant entre autres de l'approche structurelle dans leur analyse du problème de l'appauvrissement et de l'exclusion et dans leur choix des stratégies.

subordination de l'économique au social : le développement local (Grefte, 1989 ; Hamel, 1989 ; Tremblay et Fontan, 1994), le développement économique communautaire (Fontan, 1991 ; Favreau et Ninacs, 1994), le développement communautaire (Ninacs, 1990, 1994), l'économie sociale (CQDS, 1997a), l'économie solidaire (Laville, 1992, 1994) et enfin le développement social (Cérézuelle, 1996 ; CSB, 1997a, 1997b).

Faire le tour de ces pratiques peut sembler fastidieux et répétitif, mais cela nous paraît nécessaire pour illustrer la difficulté pour un néophyte de se retrouver dans ce dédale de définitions et de conceptions en pleine évolution, parfois très proches les unes des autres, et fréquemment apparues dans des espaces et à des moments différents. Par exemple, alors que le concept de développement local était en vogue dans les années 1970, on parle beaucoup maintenant d'économie sociale. De même, le concept de développement social, un peu tombé dans l'oubli, est présentement réactualisé au Québec alors que se tiendra en 1998 un forum national sur cette question. Pour ajouter à la confusion, les initiatives de développement économique communautaire et de développement communautaire sont abordées dans des ouvrages traitant tantôt de développement local (Tremblay et Fontan, 1994) et tantôt d'économie solidaire (Laville, 1994). Notre ambition n'est pas de résoudre ces ambiguïtés. Nous cherchons seulement à dégager ce qui est au coeur de ces différentes pratiques en émergence pour bien en saisir l'orientation générale et les valeurs fondatrices. Ceci nous permettra ultérieurement d'envisager les liens possibles avec les pratiques sociales préventives et promotionnelles plus traditionnelles, qui généralement font peu de place à la dimension économique mais qui pourraient néanmoins, sous certaines conditions, concourir à renforcer ces nouvelles orientations.

3.1 Le développement local

Depuis le début des années 1970, le développement local est l'objet d'un intérêt grandissant, tant de la part du mouvement associatif, d'élus municipaux, d'hommes d'affaires que de gestionnaires de l'État. Il apparaît comme une alternative à explorer dans un contexte de crise économique durable et de développement inégal (Fontan, 1991 ; Grefte, 1989). Jacquier et Mendés-France proposent la définition suivante du développement local :

« Un processus global, une stratégie intégrée, dont l'objectif est de promouvoir une autre manière de penser et de faire les villes en mettant l'accent sur les notions de solidarité et de citoyenneté et surtout en cherchant à lutter contre les mécanismes d'exclusion qui sont trop souvent amplifiés quand ils ne sont pas générés par les appareils bureaucratique

et technocratique.» (Jacquier et Mendés-France, 1992 : 121 : cité dans Tremblay et Fontan, 1994)

Le développement local évoque avant tout l'idée d'une communauté, d'une collectivité locale qui prend en charge son développement social et économique. Deux visions du développement local coexistent : l'une progressiste, impliquant une mobilisation et une coordination des forces autour de projets collectifs et l'autre, centré sur l'entrepreneurship, valorisant la petite entreprise et remettant dans les mains des chômeurs l'initiative de créer leur propre emploi (Greffé, 1989). Cette deuxième vision assimile le développement local avec la création de petites entreprises sans approche solidaire et sans plan d'ensemble et seulement en fonction de la rentabilité monétaire. Ce développement local libéral vise d'abord « la croissance économique et ne favorise ni une solution de remplacement, ni un changement social » (Tremblay et Fontan, 1994 : 130). Greffé (1989) condamne ce discours néolibéral exhortant les chômeurs à créer eux-mêmes leur propre emploi alors que les conditions pour y parvenir sont de plus en plus difficiles²¹.

Nous nous intéressons ici au développement local dans la mesure où il implique des composantes économiques, sociales et culturelles et où il valorise la démocratie, la participation des citoyens et la solidarité. Certains auteurs s'intéressent davantage aux initiatives de développement local dans lesquelles la dimension sociale prédomine, nous désignerons cet ensemble sous le nom de développement social local. Pour d'autres c'est la dimension économique qui prend davantage d'importance, nous parlerons alors de développement économique local.

3.2 Une vision du développement social au niveau local

Les initiatives de développement social local peuvent se traduire par une participation des citoyens à l'élaboration de politiques sociales en matière de vieillissement, d'emplois ou par une implication dans des actions sociales adaptées à leur milieu telles la réhabilitation de logements, la création de systèmes de transport, etc. (Maclouf, 1985 ; Gontcharoff, 1985).

Des conditions sont par ailleurs requises pour qu'une communauté de base se prenne en charge de manière démocratique. « L'approfondissement actuel de la

21. Au Québec, l'ouvrage de Prévost (1993) nous apparaît comme une bonne illustration du développement local de type libéral.

notion de développement local incite à penser que l'espace qui convient pour l'exercice de la démocratie est celui dans lequel les citoyens se reconnaissent une identité de problèmes et un commun désir de les résoudre ensemble » (Gontcharoff, 1985 : 120). Le citoyen doit pouvoir jouer un rôle actif, être à même d'échanger des informations à l'intérieur de réseaux interactifs. La vigilance est de mise pour éviter que la démocratie locale ne soit vidée de son sens et ne représente en bout de ligne que les intérêts de groupes dominants.

Ces préoccupations rejoignent celles de « l'ingénierie sociale » (de Gaulejac *et al.*, 1989) qui est un modèle structuré d'action sociale sur un espace local. Celui-ci s'appuie sur des connaissances multidisciplinaires capables d'offrir des réponses plus appropriées aux tendances de l'évolution économique et sociale (société duale, individualisme). Ce qui est proposé, c'est « un nouveau mode de gestion globale de la vie sociale locale qui nécessite une transformation du fonctionnement des institutions » (de Gaulejac *et al.*, 1989 : 20). Le « cloisonnement des professions sociales et la parcellisation de leur travail » conduit à une lecture partielle de la communauté²². Il est très difficile de développer une vision globale quand l'action est découpée en champ d'actions spécialisés (maladie mentale, toxicomanie, violence familiale, décrochage scolaire.). Ce mode de gestion augmente les risques de s'en tenir davantage à des facteurs psychologiques, individuels et familiaux. « Le développement social ne peut être conçu comme la somme des actions sociales spécifiques dont les individus font l'objet » (idem : 63).

Cette démarche d'action locale et globale (de Gaulejac *et al.*, 1989) repose sur l'analyse de la situation d'un quartier et sur l'élaboration d'un projet d'action qui agit sur les causes plutôt que de traiter les symptômes. Cette démarche est donc par essence préventive. Elle fait appel à une gestion personnalisée, territorialisée, globalisée et concertée. Le développement social local doit tenir compte des situations locales spécifiques (territorialité), des particularités et des demandes des différents groupes sociaux et ethniques en présence (personnalisation). Il doit également prendre en compte « l'ensemble des éléments qui structurent la vie sociale : logement, santé, éducation, loisir, travail etc. » (globalité) (idem : 63). Enfin, ce mode de gestion met en synergie les différents protagonistes (institutions, associations, administrations, groupes sociaux) impliqués dans un projet de développement social et positionne

22. Ce cloisonnement des services et des professions en fonction de problèmes traités à la pièce (logement, isolement, santé, travail) est aussi vu comme une source de l'inefficacité des programmes s'adressant aux familles (Schorr, 1988).

clairement les individus et groupes concernés comme des acteurs (concertation et *et al.*)²³.

3.3 Le développement économique local

D'autres auteurs s'intéressent davantage aux dimensions économiques du développement local. Concrètement, la poursuite d'objectifs en matière de développement économique local s'effectue à travers quatre principaux axes d'intervention : la revitalisation des quartiers et l'aménagement du territoire, le développement de l'employabilité (mesures d'insertion des populations marginalisées sur le marché du travail telles que formation, stages), la création d'emplois grâce à l'entrepreneuriat et au soutien aux entreprises et enfin les initiatives financières dont les fonds communautaires d'emprunt. Mais quel que soit l'objectif poursuivi, la concertation et le partenariat demeurent un moyen privilégié pour mettre en oeuvre le processus de développement (Tremblay et Fontan, 1994). Fontan (1991) identifie deux préoccupations du développement local qui concernent le renforcement de la cohésion sociale et la création de modèles de développement alternatifs, qui sont aussi au coeur d'autres orientations nouvelles en matière de développement :

- le renforcement d'une sociabilité par la valorisation de l'identification locale, d'un sentiment d'appartenance ou encore par la valorisation de la conscience collective (responsabilité) des acteurs en place et de la communauté en général.
- le développement de modèles économiques alternatifs durables (propriété collective, gestion participative, production socialement utile, responsabilités de la communauté dans la gestion du développement).

3.4 Le développement économique communautaire

Lorsqu'on utilise l'expression *développement économique communautaire* on réfère généralement à la version progressiste du développement économique local. Ces deux termes sont alors équivalents (Tremblay et Fontan, 1994). Depuis les années

23. Le mouvement québécois Villes et Villages en Santé illustre ce type d'initiatives dans lesquelles le bien-être des groupes et collectivités, la participation des citoyens et la démocratie sont des enjeux importants. Plus de 75 municipalités sont impliquées dans des projets locaux dans le but d'améliorer la qualité de vie des quartiers et la santé de la population dans une perspective de promotion de la santé définie par l'Organisation mondiale de la santé. Ces projets rassemblent des partenaires issus de la population et du secteur public, privé, syndical et communautaire. Ils se rapportent à l'environnement, à l'habitation, au transport en commun, au soutien à la famille etc.

1980, le Canada (Galaway et Hudson, 1994) et le Québec ont vu se développer des initiatives de développement économique communautaire local que trois indicateurs distinguent du développement traditionnel local : « l'intégration du social et de l'économique au sein d'une approche globale, la lutte contre la marginalisation sociale ou géographique et la volonté de se prendre en main collectivement » (Tremblay et Fontan, 1994 : 200). La définition proposée rappelle celle du développement local présentée ci-dessus par l'accent mis sur la lutte contre l'exclusion et sur la solidarité.

« Le développement économique communautaire est une stratégie globale d'intégration d'objectifs sociaux et économiques pour la revitalisation socio-économique d'une communauté marginalisée. Une stratégie où, par la valorisation des ressources locales et le recours à de nouvelles solidarités, des organisations et des institutions contrôlées démocratiquement par des représentants de la communauté sont créées. Enfin, une stratégie où des représentants de la communauté sont délégués à des institutions extérieures qui ont une influence sur la gestion des ressources locales. »
(Tremblay et Fontan, 1994 : 136)

Parmi les diverses initiatives de développement économique communautaire (entreprises d'insertion, cercles d'emprunt, jumelage école-entreprise, groupes de ressources techniques en habitation, réseau Villes et Villages en Santé) il faut mentionner les corporations de développement économique communautaire (CDEC) implantées à Montréal et qui se définissent comme des « développeurs à caractère social » en milieu urbain (Fontan, 1991). Les CDEC sont issues du milieu et ont une « vocation de concertation et d'intervention pour la revitalisation socio-économique des quartiers » (Tremblay et Fontan, 1994).

3.5 Les corporations de développement communautaire au Québec

Le développement économique communautaire (DEC) et le développement communautaire (DC) ont des points communs. Tous deux luttent contre la pauvreté et la désintégration du tissu social au sein de structures démocratiques. Cependant, le DEC est davantage orienté vers le pôle économique tandis que le DC poursuit surtout des objectifs sociaux (Favreau et Ninacs, 1994)²⁴.

« Une corporation de développement communautaire est un regroupement d'organisations communautaires, qui oeuvrent dans divers champs d'activités sur un territoire donné, dont la mission est d'assurer la participation active du mouvement populaire et communautaire au développe-

24. Nous avons vu une distinction semblable entre le développement social local et le développement économique local.

ment socio-économique de son milieu. »

(Table nationale des CDC, 1993 :1)

A ce jour, une douzaine de corporations de développement communautaire sont implantées à travers le Québec. Ces structures sont issues de la volonté populaire de lutter contre l'appauvrissement et de faire face aux problèmes de désintégration économique et sociale (Ninacs, 1994 :136).

Les organismes membres représentent divers secteurs d'activités (petite enfance, violence conjugale, emploi, logement, etc.) et différents types d'organismes (groupes de services, groupes d'éducation populaire, groupes de défense de droit). Un trait distinctif des CDC est de se préoccuper tout autant du développement économique que du développement social. Ces structures facilitent ainsi graduellement l'approvisionnement mutuel et la création de liens entre organismes qui adhèrent aux mêmes valeurs tout en travaillant sur des déterminants différents des problèmes sociaux.

Pour les CDC, la question des valeurs est en effet centrale (Fournier, 1994 ; Ninacs, 1990, 1994). La justice sociale est au coeur d'un projet de société qui s'appuie sur l'invention de stratégies de développement dépassant les seuls critères de rentabilité économique.

« Les valeurs mises de l'avant par une CDC comme assises de tout processus de développement sont celles regroupées communément dans l'expression « justice sociale » : elles incluent l'autonomie, la démocratie, la dignité de la personne humaine, l'équité, la prise en charge et la solidarité. Une CDC est habitée d'un projet d'une société nouvelle libérée de la pauvreté, du sexisme, du racisme, des logiques technocratiques et des abus de pouvoir avec un refus d'accepter l'accroissement de la consommation comme moteur de l'économie et critère de la qualité de vie. »

(Table nationale des CDC, 1993 : 3)

Les CDC explicitent clairement leur volonté de jeter des ponts entre les secteur communautaire et institutionnel mais ce, dans une perspective de coopération conflictuelle, c'est à dire d'une collaboration qui repose sur la poursuite d'objectifs communs, bien qu'en défendant des intérêts différents (Favreau et Hurtubise, 1993 : 37).

3.6 L'économie sociale ou solidaire

L'économie sociale ne date pas d'hier. Elle était présente au Québec il y a un siècle et demi. Tout a commencé avec le développement des mutuelles dans le

domaine de l'assurance, suivi des coopératives agricoles et des coopératives d'épargne et de crédit, puis d'une quantité d'autres à partir des années 1930. A partir du milieu des années 1970, une nouvelle économie sociale a émergé sous la forme de groupes de services, d'entreprises communautaires et de coopératives (garderies populaires, coopératives d'habitation, entreprises d'insertion, cliniques populaires, etc.). Ces initiatives sont le fait de citoyen(ne)s et d'usagers qui veulent s'impliquer dans la production des services (Lévesque, 1997).

En France, on désigne ces services sous le nom de services de proximité ou d'entreprises solidaires. Ils se développent rapidement en réponse à des demandes sociales liées à la qualité de vie (garde des jeunes enfants, soins à domicile, insertion des personnes sans emploi, sauvegarde de l'environnement, etc.). Ils s'inspirent d'une double logique : assurer la cohésion sociale et la création d'emplois. L'une des caractéristiques fondamentales de ces entreprises solidaires est qu'elles s'inscrivent dans un modèle autogestionnaire où l'on accorde une grande importance aux services et au processus d'élaboration collective des règles par les usagers, les employés et les bénévoles. Plus encore, ces services visent la prise en charge d'un problème par les intéressés eux-mêmes :

« Les services sociaux abordés comme des services de proximité ne trouvent plus leur origine dans les déficiences présentées par certains publics cibles et identifiées par rapport à une supposée normalité mais dans l'interrogation collective sur le vécu quotidien des intéressés. »
(Laville, 1992 : 147)

Cette approche mise sur la jonction de l'insertion et du développement économique local, qui de ce fait, prend en compte l'exclusion d'une partie de la population de la sphère économique. La contribution effective des services de proximité à la création d'emplois est plus symbolique que réelle, mais elle fournit l'exemple d'itinéraires valorisants et de création d'emplois permanents à travers une nouvelle articulation du social et de l'économique.

En somme, les services de proximité s'appuient sur la complémentarité des économies informelle (réciprocité), publique (aide de l'État) et privée (vente de services à des coûts abordables) pour être en mesure d'offrir des services collectifs à des coûts supportables pour les finances publiques, tout en garantissant la démocratie et l'expression directe des besoins par les usagers (Laville, 1992).

Au Québec, l'économie sociale a occupé le devant de la scène en 1996. La mise sur pied du chantier sur l'économie sociale a donné lieu à maints débats concernant les enjeux de cette question (Ninacs, 1996). S'agit-il d'une économie pour les pauvres (Fontan et Shragge, 1996) où d'une économie plurielle (Lévesque et Vaillancourt, 1996) ? On confond volontiers l'économie sociale avec les programmes d'employabilité et la gestion de la crise du salariat. L'économie sociale permettra-t-elle d'accroître le bien-être collectif par la qualité des services offerts ou s'agira-t-il simplement d'une zone d'emplois pour exclus ? En effet, le développement de l'employabilité implique le roulement élevé de personnel temporaire à former et à encadrer avec des ressources limitées et cela comporte des risques pour la qualité des services. En outre, à quelle qualité d'intégration ces « exclus » pourront-ils prétendre ? Une intégration partielle dans une communauté, sans possibilité réelle d'accéder à des emplois hors de cette économie sociale et sans pouvoir véritable (René, 1997) ?

Le chantier sur l'économie sociale s'est donné une définition dans laquelle les valeurs sont essentielles et tout particulièrement l'autonomie et la démocratie. L'économie sociale désigne :

« l'ensemble des activités et des organismes issus de l'entrepreneuriat collectif et s'ordonnant autour de cinq valeurs : finalité de servir ses membres ou la collectivité ; autonomie de gestion ; processus de décision démocratique ; primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition des surplus ; activités fondées sur les principes de la participation, de la prise en charge et de la responsabilité individuelle et collective. »
(Neamtan, 1996 ; citée dans Ninacs, 1996)

Cette conception de l'économie sociale est similaire à celle élaborée par Laville (1992). Mais pour qu'une telle économie sociale soit mise en oeuvre il faut un financement suffisant et respectueux de l'autonomie de ces entreprises communautaires (Laville, 1992 ; René, 1997). Rifkin, qui a si bien documenté l'éviction de millions de travailleurs et travailleuses par l'automatisation dans tous les secteurs de l'économie, pose bien ce dernier enjeu :

« Mais comme le tiers secteur repose à la fois sur le marché et sur l'État pour sa survie, son avenir dépendra pour une large part de la création d'une nouvelle force politique susceptible de faire pression sur le secteur privé comme sur les pouvoirs publics pour obtenir le transfert d'une partie des énormes bénéfices de la nouvelle économie de l'information dans la création de capital social et la reconstruction de la société civile. »
(Rifkin, 1997 : 382)

3.7 Le développement social

Le thème du développement social revêt présentement au Québec une importance particulière avec la tenue d'un forum national au printemps 1998. Comme le souligne le Conseil de la santé et du bien-être (1997a), cette expression a souvent référé au filet de protection sociale assuré par l'État. Ce concept a aussi été largement utilisé par l'ONU. En outre, de Gaulejac *et al.* (1989) emploient cette expression pour définir leur pratique locale. Bref, Le Conseil déplorait l'absence de définition opérationnelle témoignant d'une vision intégrée et invitait les Québécoises et Québécois à approfondir collectivement, lors du forum, leur compréhension du développement social (CSB, 1997a). Pour amorcer la réflexion, le Conseil a proposé une définition préliminaire :

« Le développement social fait référence à la mise en place et au renforcement, au sein des communautés, dans les régions et à l'échelle de la collectivité, des conditions requises pour permettre, d'une part, à chaque individu de développer pleinement ses potentiels, de pouvoir participer activement à la vie sociale et de pouvoir tirer sa juste part de l'enrichissement collectif, et d'autre part à la collectivité de progresser, socialement, culturellement et économiquement, dans un contexte où le développement économique s'oriente vers un développement durable, soucieux de justice sociale. Dans cette optique, le développement social, tout comme le développement économique et le développement culturel, sont des dimensions interdépendantes et complémentaires d'un projet de société. »
(CSB, 1997a : 6)

En vue de la tenue des forums régionaux, des tables thématiques se sont penchées sur des problèmes de participation sociale vécus par de nombreuses personnes au cours des étapes de leur vie et qui sont, au yeux du CSB, des enjeux incontournables du développement social :

- *Enfance-jeunesse* (participation des enfants et des jeunes à la vie en société)
- *Intégration de la personne par l'emploi* (capter la complexité du phénomène)
- *Vieillesse* (favoriser la participation sociale des aînés)
- *Violence et socialisation* (identification d'un dénominateur commun aux diverses manifestations de la violence : la socialisation)
- *Pauvreté* (identification des obstacles à la participation des plus démunis à la vie collective)

Ces travaux ont donné lieu à une publication récente du CSB : *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social* (1997b). Comme son titre l'indique, le concept de participation sociale est au centre de la démarche de réflexion proposée.

Tel que défini par le CSB, le développement social fait référence aux conditions permettant le progrès général de la collectivité et en même temps le développement du potentiel de ses membres, un accès équitable aux ressources et une participation significative à la vie sociale. Cet accent sur l'équité et la participation nous rapproche de la notion de démocratie, bien qu'on n'y fasse pas référence dans les documents du CSB. La définition du CSB contient aussi tacitement, l'approbation d'un développement économique durable et équitable.

4. AU DELÀ DES DIFFÉRENCES, UNE CONCORDANCE DES FINALITÉS ET DES VALEURS

Les pratiques initiées par la société civile que nous venons de recenser se différencient en partie par leur cible (quartier, entreprises communautaires, individus). Le développement local, le DEC et le DC s'adressent à une communauté locale, à un quartier. Ces pratiques misent sur la prise en charge collective du développement économique et social d'une localité. Quant à l'économie sociale, elle concerne les entreprises communautaires et les coopératives. Celles-ci jouent d'ailleurs un rôle important dans le DEC et le DC. Enfin, la notion de développement social, telle que théorisée par le CSB, est beaucoup plus globale et peut s'appliquer à la nation, aux régions, aux localités ainsi qu'aux groupes. Les personnes sont très présentes dans le discours du développement social qui, comme les autres types de pratiques recensées, vise entre autres l'intégration, l'autonomie et la participation de tous les membres d'une collectivité. Cette notion est la plus proche du développement de la personne.

Contrairement aux autres pratiques qui sont initiées par la communauté, le développement social a été très fréquemment l'affaire de l'État. Il est d'ailleurs souvent associé aux politiques et programmes étatiques qui favorisent le bien-être individuel et collectif. Nous avons vu que l'action de l'État en cette matière est critiquée pour son approche technique des problèmes sociaux et le découpage des problèmes en champ d'actions spécialisées (Castel, 1994 ; Cérézuelle, 1996 ; de Gaulejac *et al.*, 1989). Le CSB, reconnaît le rôle central qu'a joué l'État dans le développement social et s'efforce par l'organisation du forum, d'impliquer aussi la société civile dans sa définition et dans l'action. Cela fournit un cadre conceptuel alternatif aux approches étatiques du développement social.

L'ensemble de ces pratiques combine plusieurs niveaux d'analyse (local, institutionnel, individuel) et met en scène divers processus et dynamiques (ex. processus de concertation et de partenariat local, fonctionnement interne d'une entreprise communautaire et rapports avec le milieu, conditions favorisant l'implication des individus dans leur milieu, etc.). Elles sont ainsi fortement interreliées et permettent de saisir la vie d'une communauté dans sa complexité.

Il faut préciser que la référence au DEC, au développement local ou à l'économie sociale n'est pas automatiquement synonyme d'actions sociales progressistes. Nous avons vu qu'il existe deux versions de chacun de ces modes d'intervention, l'une qui s'inscrit dans le courant libéral dominant (ex. DEC s'appuyant sur l'entrepreneurship individuel, développement local contrôlé par l'élite locale, économie sociale au service de l'idéologie du *workfare*) et l'autre qui se veut une alternative véritable au modèle de développement s'appuyant uniquement sur la croissance économique.

La version progressiste de ces pratiques à laquelle nous adhérons présente des similitudes au plan des finalités, des valeurs et des stratégies. Toutes font de la lutte contre l'exclusion et la désaffiliation une finalité première. La prise en charge et la participation des citoyens doit s'ancrer dans des structures démocratiques qui font largement usage de la concertation. L'importance d'une analyse globale est aussi fréquemment mentionnée. Enfin, les pratiques dans lesquelles le pôle social domine insistent sur l'écoute des demandes telles que formulées par les personnes concernées. Démocratie, solidarité, prise en charge semblent être les termes qui en représentent le mieux l'esprit.

Chapitre III

DÉVELOPPEMENT SOUHAITABLE D'UNE COLLABORATION ENTRE ACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET ACTEURS EN PROMOTION/PRÉVENTION

Cette thèse s'intéresse aux enjeux et à l'avenir des pratiques promotionnelles et préventives dans la conjoncture socio-économique actuelle. C'est à l'analyse de cette conjoncture que nous nous sommes d'abord consacrée. Nous avons pris position en faveur d'une vision non déterministe de l'économie et d'un modèle de développement qui subordonne l'économique au social, et qui accentue le rôle de la société civile et des débats de fond sur le devenir de nos sociétés. Il est clair dorénavant que le progrès économique n'est plus garant du bien-être collectif et que des forces politiques puissantes doivent intervenir pour réguler l'économie mondiale. Or, nous avons vu que les États nationaux sont de plus en plus impuissants à cet égard et que notre avenir collectif, le bien-être économique et social du plus grand nombre, reposent dorénavant pour une bonne part sur l'esprit solidaire, la créativité et les compétences des citoyens et citoyennes actifs au niveau local, national et mondial. L'esprit qui anime toutes ces pratiques, lesquelles s'éloignent de l'économisme ambiant et se veulent novatrices, est celui du Sujet, de l'actrice et de l'acteur engagé(é), un être d'émotions porteur de valeurs et de représentations partagées. Mais pour aller à sa rencontre, pénétrer sa subjectivité, il faut se tourner vers d'autres écrits qui se sont penchés sur les conditions qui favorisent l'émergence du Sujet. Ce chapitre introduit d'abord le Sujet puis retrace brièvement sa présence en promotion/prévention pour s'achever sur une exploration de la place de l'*empowerment* et du Sujet dans les pratiques de promotion/prévention dans le domaine jeunesse-enfance-famille en sol québécois. Ces pratiques regroupent des projets à vocation socio-économique et d'autres, plus traditionnellement associés au champ de la promotion/prévention, ce qui permet de les comparer. Les parties deux et trois de

cette thèse permettent d'approfondir la compréhension de la promotion/prévention et du « paradigme du Sujet » ce qui nous aidera par la suite à mieux cerner comment des pratiques de promotion/prévention peuvent faire partie des pistes de reconstruction du social et renforcer le Sujet.

1. LE SUJET OU LA VOLONTÉ D'ÊTRE ACTEUR, L'AUTEUR DE SA PROPRE VIE

L'appel à une citoyenneté responsable est au centre des pistes de reconstruction évoquées au chapitre deux. Ce citoyen nous est présenté avec sa capacité de choix et son potentiel créateur, mais sans autre élaboration théorique sur la conception de l'acteur ou de la citoyenneté à laquelle on réfère. Qui est ce citoyen impliqué dans la transformation des régulations sociales ? Nous nous engageons ici sur un autre niveau d'analyse qui nous amène au coeur de la subjectivité. Se pose maintenant l'enjeu de la reconnaissance du Sujet et de son potentiel de liberté. Il s'agit bien d'un enjeu, car les conséquences de cette reconnaissance ont d'importantes implications, tout particulièrement pour les pratiques promotionnelles et préventives classiques. En effet, la reconnaissance du Sujet nous amène à nous intéresser au domaine de l'intériorité (plutôt absent en promotion/prévention), à rejeter le positivisme dans le domaine du social de même que l'analyse fonctionnaliste (Touraine, 1997) et rend inopérant le schéma issu des sciences expérimentales « décrire, expliquer, prédire et contrôler » fréquemment utilisé en prévention.

Cette section s'appuie principalement sur quatre ouvrages qui, à partir de points de vue différents, mettent en scène le Sujet et le travail sur soi requis pour faire émerger le Sujet. Ces conceptions interrogent directement ou indirectement les pratiques promotionnelles et préventives. Un premier ouvrage (Malherbe, 1994) critique l'approche en santé publique insuffisamment préoccupée du sens qu'ont les comportements à risque aux yeux des personnes qui les adoptent et de la souffrance qu'ils expriment. Un second (Le Breton, 1991) rend compte de l'affaiblissement des systèmes de sens et de valeurs traditionnellement source d'un sentiment de sécurité et offrant des balises permettant à la personne d'orienter sa vie. Il traite entre autres de la signification anthropologique de la « prise de risque » associée à une foule de comportements chez les adolescents (toxicomanie, suicide, accidents divers, délinquance, fugue) et fait fortement intervenir le besoin qu'ont les jeunes de donner une

signification et une valeur à leur vie, tâche que la perte de repères collectifs rend beaucoup plus difficile. Un troisième (Boulte, 1995) porte sur la « réparation » de l'exclusion par la restauration du Sujet et le recouvrement d'identité. Cet ouvrage présente l'expérience de la transcendance comme l'un des socles pour fonder l'identité et aller à la rencontre de l'autre. Enfin, Touraine (1997) analyse les conditions rendant possible la « production de soi » et la cohabitation des communautés humaines dans notre société mondialisée et pluriethnique et remplace la triade « liberté, égalité, fraternité » par les termes « Sujet, communication, solidarité ». C'est à partir de ces nouveaux termes que le Sujet est vu comme un principe de reconstruction de l'expérience sociale. Voici donc quatre angles d'analyse différents pour aborder le Sujet et les conditions qui lui permettent de s'affirmer. Ce parcours nous mène de la quête identitaire (pôle subjectif) jusqu'à l'identification des grandes lignes d'une Politique du Sujet (pôle structurel).

1.1 Les stratégies identitaires

L'identité est ce qui permet à l'individu de se situer, de se repérer, de savoir qui il est, de donner sens à son existence et d'être suffisamment assuré de lui-même pour entrer en relation avec autrui (Boulte, 1995 : 18).

Dans nos sociétés contemporaines, la construction de l'identité est une tâche plus difficile à accomplir. Avec les migrations, le déracinement urbain et l'uniformisation des contenus culturels, il est moins facile de se situer dans le temps et dans l'espace. De même, les modèles sociaux liés au sexe, à l'âge, au statut ou à la profession (obsolescence des savoirs, raréfaction de l'emploi) évoluent rapidement (Boulte, 1995). Bien des jeunes ne peuvent plus compter sur les modèles sociaux pour se définir (Comer, 1980 ; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Les perdants, ceux qui sont exclus du travail, n'ont pas la possibilité d'acquérir une identité grâce à la « compétition » dans l'univers du productivisme qui donne accès à des rôles sociaux valorisés et à des revenus. Il ne peuvent pas non plus se « distraire d'eux-mêmes » grâce à l'hédonisme ni fonder leur identité sur des modèles de consommation (Boulte, 1995).

Le Breton (1991), pour sa part, s'attarde à la condition des jeunes délaissés par leur entourage, sans ressources pour faire face aux crises qu'ils traversent et incapables de trouver dans le champ social et culturel, des repères leur permettant de valider leur existence. Dans de telles situations, plusieurs font l'expérience de la prise

de risque (suicide, drogue, errance) qui implique de braver la mort, comme ultime moyen d'accéder à soi-même. Cette fois, c'est le contact symbolique avec la mort qui favorise l'éclosion d'un sentiment d'identité (p. 61). Le fait de ressentir la précarité de la vie, d'échapper à la mort, confirme la valeur de sa vie, procure un apaisement et intensifie le sentiment d'être vivant, de « renaitre à soi ».

1.2 L'accès à soi ou la restauration de l'intériorité du Sujet

Quand on a perdu les moyens d'exister socialement, il reste encore un fondement de l'identité, une possibilité de faire l'expérience de soi au-delà des normes et contraintes extérieures et des jugements négatifs, qu'ils viennent de soi ou des autres. C'est la voie que Boulte (1995) et Touraine (1997) indiquent, chacun à leur façon, et qui permet d'être l'auteur de sa propre vie et d'établir des relations authentiques avec l'autre. Pour l'un comme l'autre, l'accès à soi (Boulte, 1995) ou la production de soi (Touraine, 1997) requiert un effort, un travail sur soi.

Boulte (1995) observe différentes conditions subjectives d'accès à soi : l'expérience de relations interpersonnelles authentiques où chacun cherche à préserver sa propre dignité personnelle et celle de l'autre, l'implication dans l'action et la transcendance. Il évoque la nécessité pour les personnes engagées dans un processus d'exclusion, d'accéder à des lieux qui « facilitent la concentration de l'attention et la libération à l'égard des normes culturelles qui ne valorisent pas l'effort de présence à soi » (p. 146). De tels contextes permettent de se définir autrement que par ses manques et ses écarts aux modèles, et de développer un sentiment d'appartenance à l'humanité. L'expérience de la transcendance, de l'accès à soi, n'est pas une donnée que l'on peut saisir et décrire objectivement. Présente au sein de toutes les religions et des expériences spirituelles, elle est universellement associée à l'idée de sérénité, de plénitude et d'ouverture au monde et aux autres. Boulte estime que la transcendance (ou conscience de soi) doit aussi trouver sa place au sein des stratégies identitaires.

Aux yeux de Boulte, l'une des souffrances reliées à l'expérience de l'exclusion est le rétrécissement de l'accès aux stratégies identitaires et la perte d'identité qui s'ensuit. Cependant, les stratégies à la disposition des « gagnants » (compétition, hédonisme) sont aussi insatisfaisantes et maintiennent plusieurs d'entre nous dans l'aliénation. Selon cette perspective, le risque de souffrance et de pathologies

relationnelles relatif à la perte d'identité est porté par tous les membres de la société et non pas seulement par les groupes qu'on identifie « à risque ».

Pour Touraine (1997), c'est précisément cette souffrance de la perte d'identité, le déchirement culturel de ceux qui ne s'identifient complètement « ni au monde de la réussite, ni à celui de la tradition » qui motive la recherche « des conditions qui lui permettent d'être l'acteur de sa propre histoire ». C'est ce désir d'être acteur qui définit le Sujet qui se construit à partir d'un processus de double dégagement à l'égard de la culture de masse et de l'enfermement dans des communautés autoritaires. L'idée de Sujet sous-tend une distance au vécu, aux appartenances sociales et aux normes qu'enseigne par exemple le bouddhisme (p. 114). Cette distance est aussi résistance à toutes formes de pouvoir arbitraire privant les personnes de l'exercice de leur liberté. Ce processus de dégagement conduit chacun à pouvoir participer au monde technique en pleine évolution tout en affirmant son héritage culturel et son identité. Le Sujet est donc présenté comme un principe de reconstruction sociale dont le principal levier est la souffrance, particulièrement ressentie par certains (surtout des jeunes, des femmes, des membres de groupes minoritaires et par des immigrés), bien que le déchirement identitaire nous atteigne tous à différents degrés.

Que ce soit par la transcendance (Boulte, 1995), la distance à l'égard de ce qui nous définit de l'extérieur (Touraine, 1997), la prise de conscience de la précarité de l'existence par le face à face avec sa propre mort, sous un mode le plus souvent inconscient dans la prise de risque (Le Breton, 1991) ou en pleine conscience comme dans la pratique du bouddhisme, que ce soit au sein de relations totalement authentiques dans lesquelles on construit dans le dialogue avec l'autre le sens et les principes pour orienter nos vies (Malherbe, 1994), ces auteurs placent la subjectivité et l'identité au centre de l'attention et rendent manifestes les limites des approches uniquement centrées sur la recherche d'objectivité.

1.3 Participation sociale et politique du Sujet

Il faut inventer une politique de l'intériorité visant à la construction de soi par soi avec les autres, là où règne de plus en plus la perte de soi et de l'autre. (Jean-Baptiste de Foucauld)

Nous ne sommes plus les serviteurs ni de Dieu, ni de la raison, ni de l'histoire, nous dit Touraine (1997), qui met de l'avant une conception de la démocratie qui tient compte de l'évolution historique de la modernité. Les premières démocraties s'ap-

puyaient fortement sur la rationalité instrumentale, désireuses qu'elles étaient de faire avancer un universalisme et une sécularisation contre le règne des croyances et de l'arbitraire. Cette démocratie à ses débuts commandait au citoyen de s'oublier pour la Nation, elle réclame maintenant la présence de Sujets, d'êtres en projet, capables de transformer leur environnement et d'échapper à la massification.

La transformation du monde ne peut s'opérer que par le refus de l'individu d'être soumis à la dépendance au marché (réduire le sens de sa vie à produire et à consommer) ou à la communauté (crispation identitaire), processus de distanciation dans lequel s'inscrit sa quête de liberté, d'un projet de vie. Cette reconstruction du monde « ne peut s'opérer que s'il se reconnaît et s'affirme comme Sujet, comme créateur de sens et de changement, et tout autant de rapports sociaux et d'institutions politiques » (Touraine, 1997 : 80). La volonté d'individuation passe par l'affirmation de l'individu comme acteur des orientations et des transformations de la vie sociale (*Ibid* p. 81). Comment nos institutions peuvent-elles favoriser ce processus de reconstruction ? Ce travail sur soi requiert la présence de conditions institutionnelles dont la démocratie est garante, conditions qu'il faudrait retrouver dans les milieux communautaires, de travail, à l'école, etc.

Pour Touraine comme pour Boulte, l'un des rôles des institutions politiques est de protéger le droit à un projet personnel et collectif, d'accroître l'autonomie des acteurs et leur capacité d'initiatives. Ceci requiert une révision de la conception et de l'évaluation des politiques publiques ayant un effet sur l'intégration sociale (Boulte, 1995).

2. SE MOBILISER AUTOUR DU SUJET ET DU CITOYEN

Plusieurs théoriciens de la promotion/prévention sont très préoccupés de justice et de changement social. Ils souhaitent s'associer étroitement avec ceux qui luttent pour transformer l'organisation sociale, les systèmes sociaux sans trop en préciser le comment (Albee, 1986 ; Bouchard, 1994 ; Chamberland *et al.*, 1996 ; Elias, 1987 ; Laurendeau et Prilleltensky, 1994 ; Pransky, 1991 ; Rappaport, 1992). Il nous faut maintenant envisager comment des pratiques plus traditionnelles de promotion/prévention orientées vers la santé mentale et le bien-être peuvent soutenir ces luttes.

Cette thèse propose une réponse qui sera un fil conducteur tout au long de notre analyse : la promotion/prévention pourrait contribuer à soutenir ces pratiques de changement social en favorisant « la production du Sujet »²⁵. Mais pour ce faire, elle doit se montrer très critique à l'égard des concepts de risque et de vulnérabilité.

2.1 Critique des notions de risque et de vulnérabilité

La notion de groupe vulnérable (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992) ou de groupe à risque est au coeur des approches préventives et même promotionnelles. « Un groupe à risque est un groupe présentant des caractéristiques communes qui a, sur la base d'une évidence épidémiologique, une plus grande probabilité que le reste de la population de souffrir de détresse psychologique ou d'un trouble mental » (Blanchet *et al.*, 1993 : 22). Cette approche par clientèles à risque est cependant l'objet de critiques sur de nombreux plans (Caldwell, *et al.*, 1988 ; Castel, 1994 ; Clément et Ouellet, 1992 ; de Gaulejac *et al.*, 1989 ; Lafortune et Kiely, 1989 ; Lesemann, 1994 ; Ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario, 1989).

On peut d'abord se questionner sur la « réalité » des groupes constitués grâce au recours à l'épidémiologie (Lesemann, 1994). En quoi les familles monoparentales ou les jeunes de milieux défavorisés se reconnaissent-ils dans les bilans de facteurs de risque qu'on dresse à leur sujet ?

« Les groupes décrétés à risques, identifiés par une opération statistique, ne correspondent en effet à aucun groupe concret directement identifiable sur un territoire donné, ni ne partagent aucune identité commune. Ils ne sont qu'une construction abstraite qui informe sur des tendances, des évolutions macro-économiques et démographiques profondes de nos sociétés et qui s'inscrivent dans un ordre de connaissance qui relève du niveau institutionnel global : celui de la régulation exercée par l'État, par le travail des épidémiologistes, des experts, des grands décideurs et des gestionnaires. »

(Lesemann, 1994 : 589)

La notion de risque est aussi critiquée par les auteurs qui analysent les problèmes sociaux à partir du concept d'exclusion sociale et économique. Le contexte socio-économique actuel pose en effet de nouveaux défis principalement en ce qui a trait à l'action préventive auprès des groupes exclus du « savoir, de l'avoir et du pouvoir »

25. En utilisant l'expression " production du Sujet ", nous nous référons aux ouvrages récents des sociologues Alain Touraine et François Dubet (Touraine, 1992, 1994, 1997 ; Dubet, 1994).

(Paquet, 1989) et qui constituent la cible principale en prévention/promotion. Il faut préciser qu'à l'intérieur du champ de la prévention ces groupes composés de citoyens pauvres (familles monoparentales, autochtones, jeunes de milieux défavorisés), sont généralement désignés comme groupes à risque, ou groupes vulnérables (on omet généralement de préciser à risque de quoi), du fait qu'ils sont exposés au facteur de risque que constitue la pauvreté (sans nécessairement faire allusion au processus de désaffiliation et d'exclusion dont ils peuvent être victimes et sans toujours identifier les caractéristiques qu'ils partagent). L'approche « technico-clinique » des populations cibles est ici critiquée pour son caractère stigmatisant²⁶, mais aussi parce que les nouvelles formes de marginalité entrent mal dans un système de classification par problématiques (Castel, 1994 ; Rosanvallon, 1995 : 206-211). Par exemple, les jeunes sont très souvent simultanément ou successivement, un peu délinquants, toxicomanes, chômeurs, travailleurs précaires ou vagabonds (Dubet, 1987). Castel (1994) se fait le porte parole d'une prise en charge globale de ces populations fragilisées (insertion précaire dans la sphère de production accompagnée d'une fragilité relationnelle) ou exclues (absence de travail et isolement relationnel) par des programmes qui doivent viser « la mobilisation des capacités du sujet à sortir de sa situation d'exclu », plutôt que de tenter de combler des déficiences.

2.2 Au delà de la notion de risque

C'est autour de cette mobilisation du Sujet et de ses capacités que peuvent se tisser des liens entre des acteurs qui travaillent à l'amélioration des conditions socio-économiques dans un milieu (quartier, localité) et d'autres qui interviennent avec des individus, des familles et des groupes afin de faciliter le développement de compétences diverses (compétences parentales, jugement critique, habiletés à résoudre des problèmes, capacités relationnelles, développement des comportements pacifiques) et de participer à la construction de milieux de vie soutenant qui reflètent aux personnes une image positive d'elles-mêmes. Ce dernier type d'interventions, qui a été développé par des experts, doit cependant correspondre à des demandes formulées par des membres de la communauté et non à une logique gestionnaire de

26. Et que dire du dépliage qui permet de cibler directement des individus en raison des risques qu'ils cumulent pour les inciter à participer à des programmes préventifs !

production de modifications de comportements propre à la santé publique²⁷. Il est clair que toutes ces interventions réunies contribuent à une meilleure insertion économique et sociale. Elles ont tout intérêt cependant à être étroitement interreliées, à s'alimenter et à se remettre en question mutuellement dans un exercice de coopération inévitablement conflictuel par moment.

2.3 La présence du Sujet en promotion/prévention

La promotion/prévention « classique » s'intéresse au développement et au potentiel humain. On s'efforce de développer la robustesse des personnes et à renforcer leur résistance aux stress. On se préoccupe de soutien social et d'entraide compte tenu de leurs effets bénéfiques sur le bien-être et la santé mentale des individus. On se soucie de développer le potentiel et les compétences des personnes. Les programmes s'attaquent à des tâches très concrètes : par exemple aider des enfants à être plus efficaces à résoudre leurs problèmes (Shure et Spivac, 1988) ou encore des mères défavorisées au plan économique à ne pas être submergées par le stress (Tableman, 1989). Les programmes de prévention s'efforcent de réduire l'incidence de problèmes sociaux tels que le suicide, la toxicomanie, l'échec et le décrochage scolaire, la violence familiale, l'abus et la négligence, les psychopathologies, la détresse émotionnelle. Autant de priorités qu'une société soucieuse du bien-être de ses membres ne peut négliger ! Ces programmes s'attaquent à la tâche avec un souci de rigueur, en tentant d'utiliser une pédagogie et des moyens efficaces, utilisables à une large échelle.

Mais de plus en plus, on reconnaît en promotion/prévention le rôle des déterminants socio-économiques sur le bien-être des personnes, les répercussions des processus de désintégration sociale et économique en cours (CSB, 1997b ; Renaud *et al.*, 1997 ; Robichaud *et al.*, 1994) mais aussi l'importance des valeurs dans l'orientation de l'action (Albee, 1986, 1988 ; Association canadienne de santé publique, 1996 ; Bouchard, 1994 ; Laurendeau et Prilleltensky, 1994). Par ailleurs, cet intérêt pour les déterminants macrosociaux et les valeurs s'accompagne chez d'autres auteurs d'une ferme dénonciation des rapports de domination à l'oeuvre dans notre société.

27. Le document produit par Hyndman *et al.* (1993) est une bonne illustration de cette logique gestionnaire.

La prise en compte des rapports de pouvoir qui privent des pans entiers de la population de la possibilité de contrôler les circonstances qui affectent leur vie a conduit certains psychologues communautaires (Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 ; Rappaport, 1990 ; 1992 ; Trickett *et al.*, 1993) et chercheurs en promotion de la santé (Bouillier, 1996 ; Raeburn, 1996) à rompre avec la tradition scientifique d'objectivité et de neutralité, à adopter une perspective d'*empowerment* et à identifier explicitement et fermement les valeurs qui sont à la base de leur engagement professionnel. Il faut souligner ici que la possibilité pour les personnes, les groupes et les collectivités d'exercer un contrôle sur leur destinée est au coeur même de l'intervention qui se situe dans une perspective d'*empowerment* (Raeburn, 1996)²⁸ et que l'*empowerment* en psychologie communautaire s'est construit en réaction au paradigme techno-scientifique régnant alors dans le champ de la santé mentale (Rappaport, 1981).

De leur côté, les pratiques de développement économique communautaire, de développement communautaire, ou d'économie sociale, s'appuient sur des valeurs explicites. On insiste sur le fait que le bien-être économique et social est une construction à laquelle nous participons tous, que le sort des générations à venir dépend de nos actions communes et de nos compétences collectives. Il y a là un point de jonction possible entre des pratiques agissant sur des déterminants différents mais faisant place à l'acteur capable de transformer son environnement.

3. LA PLACE DE L'EMPOWERMENT AU COEUR DES PRATIQUES PROMOTIONNELLES ET PRÉVENTIVES EN MILIEU URBAIN

Nous avons déjà examiné une large gamme de pratiques susceptibles de contribuer au mieux-être collectif et à l'édification d'une société plus juste et tenté de cerner les liens possibles entre ces pratiques. Nous allons maintenant nous tourner vers le terrain et comparer cette fois des pratiques socio-économiques et des pratiques en promotion/prévention quant à la place qu'elles accordent à l'*empowerment* et au Sujet.

²⁸. Il n'est pas sans intérêt de souligner ici que pour l'économiste Amartya Sen, le développement est " le processus qui accroît la liberté effective de ceux qui en bénéficient de poursuivre toute activité à laquelle ils ont des raisons d'attacher de la valeur " (Unesco, 1995 : 5, cité dans Touraine 1997). Voici une tout autre vision du développement qui s'éloigne de celle associée à l'idée de modernisation, et qui supporte l'idée d'*empowerment*.

Le développement d'interventions s'appuyant sur l'*empowerment* soulève beaucoup d'espoir. Les expressions qui s'y rattachent sont fréquemment employées sur le terrain (prise en charge par le milieu, responsabilisation, miser sur les forces et les ressources) et associées par les acteurs à la réussite des actions dans le domaine de la promotion/prévention (Chamberland *et al.*, 1996) et du développement économique communautaire (Favreau et Ninacs, 1993). Mais dans quelle mesure les structures organisationnelles et les modèles d'intervention des organismes en action au Québec sont-ils favorables à l'éclosion de l'*empowerment* individuel et collectif ?

Une étude récente dressant le bilan d'initiatives québécoises en matière de promotion du bien-être et de prévention des problèmes sociaux dans le domaine enfance-famille (Chamberland *et al.*, 1996) nous fournit l'occasion d'examiner a posteriori la place de l'*empowerment* dans ces pratiques. En effet, bien que cette étude ne porte pas sur l'*empowerment*²⁹, une partie du matériel recueilli a ultérieurement été examinée par nous sous l'angle de l'*empowerment* et peut favoriser une réflexion sur la reconnaissance des rapports de pouvoir et sur la place de l'*empowerment* à l'intérieur des projets et actions répertoriés.

3.1 Méthodologie

Ce bilan s'appuie sur la recension de 200 projets de promotion/prévention tant en milieu institutionnel que communautaire. Pour constituer l'échantillon, treize territoires de Centre locaux de services communautaires (CLSC) représentatifs de la région métropolitaine de Montréal sur les plans socio-économique et ethnique ont été ratissés systématiquement. L'échantillon global est divisé en trois sous-groupes : 78 projets institutionnels, 94 projets communautaires et 28 projets communautaires à vocation socio-économique. Les projets répertoriés regroupent des actions préventives et promotionnelles ciblant directement les jeunes (0-18 ans) et leur famille (éducation et soutien parental, programmes de prévention de l'échec et du décrochage scolaire, loisirs éducatifs, etc.) mais aussi certains projets qui s'adressent à l'ensemble de la population des territoires. Ces derniers projets ont été répertoriés en raison des bénéfices indirects dont peuvent profiter les enfants (ex. associations d'entraide, services d'accueil aux nouveaux arrivants, etc.). Les échantillons de projets institution-

29. La réflexion théorique sur l'*empowerment*, ses liens avec la sociologie des mouvements sociaux, et l'emploi d'un paradigme de recherche laissant place à la subjectivité est postérieure à cette recherche.

nels et communautaires regroupent ces types de projets. Enfin, l'échantillon de projets socio-économiques est formé de projets qui visent l'amélioration des conditions de vie individuelles ou collectives ou encore la modification de lois, de décisions politiques ou économiques. On y retrouve des cuisines collectives, des associations coopératives d'économie familiale, des corporations de développement économique communautaire et également des organismes qui luttent pour améliorer les conditions de logement ou encore la politique de la sécurité du revenu. L'échantillon global est ainsi composé de projets dont les stratégies portent tant sur l'accroissement des habiletés et des compétences des jeunes et de leurs parents que sur la transformation des milieux de vie significatifs (école, travail, conditions de vie de la famille) ou de l'environnement économique, politique et culturel.

La collecte des données est réalisée au moyen d'un questionnaire maison comportant des questions ouvertes et fermées et utilisé à l'intérieur d'entrevues téléphoniques d'une durée moyenne de 40 minutes auprès d'informateurs clés. Le matériel rassemblé comporte, entre autres, les dimensions suivantes : les problématiques ciblées par le projet, les objectifs généraux, les cibles, les stratégies et les activités, la nature des liens avec d'autres projets et enfin les critères et conditions de réussite³⁰. Pour codifier les réponses aux questions ouvertes, une liste des réponses est établie jusqu'à saturation du matériel. Ces réponses sont ensuite classifiées en fonction de sous-catégories préétablies ou en fonction de nouvelles sous-catégories. Les sous-catégories sont par la suite regroupées en catégories plus larges pour faciliter la présentation des résultats. Une valeur numérique est attribuée à chacune des catégories (et sous-catégories) pour permettre une quantification des résultats. Un accord interjuge est réalisé sur au moins un tiers du matériel. Le coefficient d'accord moyen est de 93,6 %³¹.

Les données recueillies ne permettent pas de rendre compte des dimensions subjectives et intrapersonnelles (sentiment d'efficacité, estime de soi, distance à l'égard des normes, du marché, etc.) reliées à l'*empowerment* et à l'idée de Sujet. Nous pouvons par contre interroger les résultats sur trois aspects du processus

30. Tous les participants à cette recherche ont reçu trois numéros d'un bulletin spécial présentant les faits saillants de la recherche ainsi que la description de projets permettant d'apprécier la diversité du champ de la promotion/prévention.

31. Les détails de la méthodologie sont accessibles dans le rapport de recherche (Chamberland *et al.*, 1996) et dans l'annexe technique.

d'*empowerment* : 1) quant à la nature de la participation des usagers à l'intérieur des projets, 2) quant aux intentions et aux différents moyens utilisés pour favoriser des changements structurels et réduire les inégalités et enfin 3) quant aux résultats obtenus en termes de modification des conditions de vie (logement, revenu, emploi). Dans ce dernier cas, l'*empowerment* est considéré en tant que but (Swift et Levin, 1987) ou produit (Staples, 1990).

3.2 Nature de la participation : du soutien reçu à l'implication communautaire

Le concept d'*empowerment* collectif entretient des rapports étroits avec la notion de participation (Staples, 1990). La participation dans un organisme communautaire serait un moyen efficace permettant aux individus de développer les connaissances, les perceptions de soi, les représentations politiques et les habiletés nécessaires à l'actualisation d'un « sentiment d'*empowerment* » (Prestby, Wandersman, Florin, Rich, et Chavis., 1990). En outre, des recherches suggèrent que l'étendue de ces bénéfices est étroitement liée au niveau de participation (Chavis et Wandersman, 1990 ; Powell, 1985 ; Rappaport, Reischl, et Zimmerman, 1992).

L'analyse des données se rapportant aux stratégies utilisées par les projets nous a amenées à dégager trois niveaux de participation chez les parents. Outre l'offre de services qui définit un premier niveau de participation dans la plupart des projets, certains projets proposent aussi des activités récréatives et/ou offrent des opportunités d'implication sociale. Les activités sociales et culturelles sont vues comme des occasions de développer un sentiment d'appartenance et de solidarité. Très peu de projets institutionnels déclarent utiliser cette stratégie comparativement à environ 20 % des projets communautaires et des projets socio-économiques (voir Tableau 1).

La participation aux décisions concernant la mission et le fonctionnement de la ressource, l'implication au sein de comités, la possibilité de jouer le rôle d'aidant et l'engagement dans la communauté, constituent les principales dimensions de l'implication sociale. C'est ce dernier niveau de participation qui est surtout ciblé dans les écrits sur l'*empowerment* collectif. Ceux-ci accordent beaucoup d'importance à la gestion démocratique et à l'action collective. Comme l'indique le Tableau 1, ce niveau de participation est présent à l'intérieur des projets institutionnels et communautaires mais surtout à l'intérieur des projets socio-économiques.

Tableau 1
Objectifs stratégiques clarifiant la nature de la participation

STRATÉGIES LIÉES À LA NATURE DE LA PARTICIPATION	Projets du réseau institutionnel	Projets du réseau communautaire	Projets socio- économiques
	N=78	N=94	N=28
Stratégies ciblant les parents			
Renforcer le sentiment d'appartenance au groupe et à l'organisme à travers les activités sociales et récréatives	4 %	18 %	21 %
Implication des parents dans la gestion de la ressource ou dans la communauté	6 %	12 %	21 %
Stratégies ciblant les jeunes			
Expériences positives et sentiment d'appartenance	9 %	13 %	-
Implication communautaire	1 %	5 %	-

Chez les jeunes, quelques projets tentent de favoriser des expériences positives et des succès ou l'implication dans la communauté (e.g., participer à la mise en oeuvre de projets de « pairs aidants », faire du bénévolat). A titre d'exemple, l'un de ces projets s'attaque au peu de place que la société donne aux jeunes. Il veut, par son action, « permettre aux jeunes de devenir des citoyens critiques, actifs et autonomes », les aider à faire l'apprentissage de la vie démocratique et associative, à être partie prenante d'un projet de société. Il vise aussi à « conscientiser les jeunes face à la place importante qu'ils doivent occuper parmi les autres acteurs de la société » et à utiliser toutes les plates-formes pour défendre les droits des jeunes. Les activités offertes portent entre autres sur le développement d'une pensée réfléchie et sur la prise de parole par les jeunes lors de divers événements.

Certains projets rendent possible une participation sur tout le continuum. Par exemple, les Centres de Femmes et les Maisons de Jeunes, tout en offrant un soutien varié, proposent des activités sociales et stimulent la participation à la gestion des ressources et à la vie communautaire. Un projet à vocation socio-économique de défense des droits des assistés sociaux offre un service d'accompagnement lors de démarches légales, prépare des rencontres pour échanger sur les enjeux politiques du quartier et de la province et organise des loisirs gratuits ainsi que des manifestations.

Tableau 2
L'empowerment comme processus de gain de pouvoir collectif

INDICATEURS D'UN PROCESSUS DE GAIN DE POUVOIR COLLECTIF	Projets du réseau institutionnel N=78	Projets du réseau communautaire N=94	Projets socio- économiques N=28
% de projets qui utilisent la stratégie de défense de droits	-	12 %	46 %
% de projets qui utilisent des tactiques de changement social	3 %	13 %	32 %
% de projets qui participent à des coalitions d'organismes en vue d'exercer des pressions auprès de décideurs	4 %	31 %	75 %
% de projets qui visent la réduction des inégalités, de l'exclusion ou de la marginalisation	-	13 %	57 %

3.3 Favoriser les changements structurels et réduire les inégalités

Dans le contexte actuel, il est urgent de contrer l'accélération des processus d'appauvrissement et d'exclusion sociale et économique (Castel, 1995). Le développement des pratiques d'*empowerment* collectif peut certes y contribuer, tout comme l'action de ceux qui s'inscrivent dans une perspective de conscientisation ou de renouvellement de la citoyenneté. On peut même penser que la multiplicité des cadres d'analyse et d'intervention (qui d'ailleurs se recoupent beaucoup) nuit au ralliement des forces en présence. Dans tous les cas cependant, la participation collective, la réduction des inégalités de pouvoir et la transformation des structures ou des rapports sociaux sont nécessaires pour parvenir à une allocation plus juste des ressources. Mais quelle place occupe ce type de stratégies à l'intérieur des pratiques promotionnelles et préventives ?

Sur ce point, trois catégories reflètent l'utilisation de moyens propres à remettre en cause les inégalités de pouvoir et l'accès inégal aux ressources : l'utilisation de la stratégie de défense de droits, l'utilisation de tactiques de changement social (manifestations, pétitions, etc.) et la participation à des coalitions en vue d'exercer des pressions auprès des décideurs politiques et économiques (voir Tableau 2). Une proportion beaucoup plus élevée de projets à vocation socio-économique s'inscrit dans ces catégories. L'action d'un groupe de défense des droits des locataires qui met sur

piéd des groupes de pression et organise des conférences de presse pour obtenir davantage de logements sociaux en est une bonne illustration.

Plus largement, les données sur les problématiques, les objectifs, les activités et les stratégies des 200 projets ont été revues dans le but de répondre à la question suivante : « Est-ce que le projet dans son ensemble, mise sur la transformation des rapports sociaux qu'il s'agisse d'inégalités économiques, politiques ou de processus d'exclusion ou de marginalisation de certains groupes sociaux ? »

Selon cette analyse, aucun projet institutionnel ne correspond à cette définition tandis que les projets à vocation socio-économique ont une lecture en termes d'inégalités de pouvoir dans une proportion de 57 %. Des organismes tels que les associations coopératives d'économie familiale, des organisations qui viennent en aide aux assistés sociaux et aux chômeurs, des associations de locataires essaient de défendre les droits des personnes et des populations qui sont l'objet des processus de marginalisation ou de désaffiliation, ou encore qui ont très peu de pouvoir dans notre société.

Tableau 3
Nature des cinq principaux problèmes ou champs de promotion sur lesquels portent les projets (ordre décroissant d'importance)

Projets du réseau institutionnel N=77		Projets du réseau communautaire N=93		Projets socio-économiques N=28	
Difficultés scolaires	16 %	Non reconnaissance des jeunes	9 %	Pauvreté	19 %
Autres (Concilier travail et études, fugues, itinérance etc.)	12 %	Promotion de la famille	8 %	Endettement	19 %
Compétences parentales insuffisantes	12 %	Isolement	8 %	Chômage	15 %
Promotion de la famille	8 %	Décrochage scolaire	8 %	Mauvais logements	15 %
Promotion des compétences familiales	7 %	Compétences parentales insuffisantes	7 %	Pauvreté du quartier	11 %
		Insuffisance des ressources pour la famille			

3.4 Amélioration des conditions de vie

« Rééquilibrer le pouvoir » met en cause des institutions économiques et sociales puissamment légitimées et souvent perçues comme immuables. Diminuer l'oppression ne peut se faire sans s'attaquer aux processus socio-économiques qui l'engendrent. Le Tableau 3 présente les principaux problèmes sur lesquels portent les projets que nous avons recensés. Selon ces données, le secteur institutionnel se préoccupe très fortement des compétences parentales et des difficultés scolaires des jeunes. L'échantillon de projets communautaires ajoute à ces préoccupations une attention au soutien (isolement et insuffisance des ressources familiales). Enfin, les projets à vocation socio-économique se soucient des problèmes concernant les conditions de vie. Par exemple, on retrouve dans ce dernier échantillon sept organismes qui luttent pour l'amélioration des conditions de logement et trois organismes impliqués dans le développement économique communautaire (développement de l'employabilité et de l'emploi dans le quartier). Compte tenu des difficultés socio-économiques du Québec dont nous avons fait état antérieurement, leur contribution apparaît indispensable. Malheureusement, les projets communautaires et socio-économiques souffrent d'un financement extrêmement précaire comparativement à la situation qui prévaut pour les organismes institutionnels (Chamberland *et al.*, 1996).

3.5 Conclusion

Les conclusions que nous pouvons tirer de ces analyses présentent des limites importantes reliées principalement à la complexité du processus d'*empowerment*, à son caractère multidimensionnel ainsi qu'à l'absence de données portant sur les dimensions psychologiques et subjectives. Compte tenu des particularités régionales des territoires desservis par les CLSC, on ne peut guère se prononcer sur la représentativité de l'échantillon malgré le soin apporté au ratissage des territoires de CLSC sélectionnés. Enfin, notre procédure de cueillette de données amenuise la quantité, la précision et la fidélité des informations recueillies. En effet, l'utilisation d'entrevues téléphoniques pour recueillir des informations complexes sur plusieurs aspects limite la portée des résultats de même que le fait de ne pas donner la parole aux usagers. De même, la prise de notes en cours d'entrevue téléphonique entraîne une perte et un filtrage de l'information.

A travers les données recueillies pour cette recherche, l'*empowerment* collectif ne semble présent que dans une faible proportion de projets préventifs et promotion-

nels et pratiquement absent du secteur institutionnel. Les activités de soutien et de renforcement du potentiel des personnes dominant largement la scène (Chamberland *et al.*, 1996). Sans nier la valeur de ces actions, nombre d'entre elles se situent dans une perspective où on cherche à armer les « victimes », à leur faire porter le poids des solutions, plutôt qu'à transformer les inégalités de pouvoir ainsi que le dénonçait Ryan (1971) il y a plus de 25 ans. Notons que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer si l'esprit dans lequel ces activités se déroulent favorise la réflexion critique, la distance à l'égard des rôles et des normes, la création de sens, bref la production du Sujet qu'évoque Touraine (1997).

Devant les profondes et rapides mutations sociales et économiques que nous vivons, la capacité d'être critique à l'égard des rapports entre l'économie et la société devient de plus en plus cruciale (Groupe de Lisbonne, 1995 ; Roustang *et al.*, 1996). Pour plusieurs, la théorie économique libérale fonctionne comme une idéologie voire même une religion sous couvert de pseudo-science (Jacquard, 1995 ; Langlois, 1995 ; Roustang *et al.*, 1996). Idéologie ou pas, nombre de citoyens se sentent très impuissants à l'endroit du discours économique savant alors que le sort de millions de personnes dépend d'une réorientation de notre modèle de développement économique. Une part de la solution semble résider dans une réappropriation du pouvoir du citoyen. L'appel au renouvellement des valeurs, à la pensée critique, à la participation active du citoyen ne cesse de s'amplifier. L'idée de construction du Sujet qui s'inscrit dans ce vaste mouvement contient par ailleurs une mise en garde importante ; il faut que l'acteur conserve une distance à l'égard du système, qu'il ne se confonde pas à son rôle de citoyen. Il faut « retrouver la liberté créatrice du Sujet contre la domination individuelle et collective par les appareils qui détiennent l'argent, le pouvoir et l'information, donc contre la logique des systèmes » (Touraine, 1992, p. 394). Quant à la psychologie communautaire, elle appréhende le pouvoir tant au plan psychologique que politique. Son objet premier est la transformation des rapports sociaux, la redistribution du pouvoir et des ressources (Rappaport, 1977). Mais pour que tous ces idéaux donnent naissance à des changements concrets en tant qu'aboutissement du processus d'*empowerment*, il faut multiplier les expérimentations et développer une démarche de recherche adaptée aux nouveaux enjeux. Il n'est pas irréaliste de penser que les projets de l'échantillon institutionnel et communautaire, qui ont tous comme préoccupation l'amélioration du bien-être des jeunes et des familles, puissent élargir davantage leurs préoccupations, les situer dans une perspective critique qui intègre une analyse socio-économique, et miser sur le processus

d'*empowerment* et la « construction du Sujet ». Certains projets s'adressant aux jeunes et aux familles démunies proposent des expérimentations intéressantes à cet égard, auxquelles pourraient se juxtaposer des expériences de recherche-action.

Une équipe de l'Université d'Ottawa (Kérésit et St-Amand, 1995 ; St-Amand, Kérésit, et Vuong, 1994) s'est intéressée aux ressources alternatives oeuvrant avec des familles canadiennes démunies. Ces ressources mettent en priorité la création de lieux d'appartenance, d'espaces de solidarité et de conscientisation. A leurs yeux, la programmation d'activités trop structurées n'est pas compatible avec un tel objectif qui se réalise mieux dans l'informel. Ces ressources misent sur « l'unicité », la diversité et la créativité des ressources locales et sur le développement d'une économie solidaire. Elles ne se contentent pas de donner un service mais s'organisent « de façon à donner un sens à la situation des familles en prenant en considération les fondements historiques, sociopolitiques et culturels de l'oppression dans laquelle vivent les familles » (Kérésit et St-Amand, 1995 : 162). La reconnaissance des rapports de domination, la conscientisation et la quête de sens sont ici très présentes.

Enfin, dans le secteur jeunesse, le Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJQ, 1994) voit dans l'action communautaire une expérience collective d'appropriation d'actes sociaux. Pour ce regroupement, il ne s'agit pas tant de définir la nature d'un organisme communautaire que celle de l'action communautaire en tant que « forme politique d'actions sociales spécifiant l'identité de l'action communautaire » (p. 7). Nous constatons que les principes d'action élaborés pour soutenir l'expérimentation des communautés en vue d'accroître leur pouvoir sur « leurs actes sociaux » permettent d'ancrer solidement leurs pratiques d'*empowerment* : 1) s'assurer que les citoyen(ne)s puissent « définir eux-mêmes leurs problèmes, leurs besoins et leurs projets », 2) qu'ils participent « à l'élaboration des actions et aux mécanismes de décisions orientant les activités de la vie associative » (ROCAJQ, 1994, p. 10). Ce soutien actif des initiatives collectives permet de s'écarter d'un modèle de gestion des clientèles à risque et des relations de consommation et de dépendance qui en découlent.

La défense du Sujet et son droit à l'autodétermination s'expriment avec force dans chacun des exemples que nous venons de citer. Tous ressentent le caractère « vital » d'un lieu collectif autonome par rapport à l'État. Serait-ce dans un tel lieu que s'opère la mise à distance à l'égard des rôles et des modèles dominants, que la subjectivité s'exprime, que se développent des relations plus authentiques et que naît

l'engagement et la participation ? Ce qui se joue ici en termes d'action n'est pas de l'ordre d'un modèle d'intervention à améliorer ou d'une efficacité à mesurer. L'enjeu est plutôt la préservation de ces espaces d'autonomie d'où naissent des actions collectives qui répondent aux besoins, aux problèmes, mais aussi aux aspirations tels que définis et analysés par les principaux intéressés. Quel est l'avenir de ces milieux de vie capables de faire renaître l'espoir et de donner une voix aux sans-voix ? Comment les chercheurs préoccupés par l'oppression peuvent-ils contribuer à la survie de ces expérimentations qui s'attaquent courageusement à ses racines ? Étudier l'oppression est une chose. Étudier le processus par lequel se cimente la solidarité pour la combattre en est une autre, qui réclame tout autant l'attention des « Sujets-chercheurs » engagés dans un processus d'*empowerment*.

Deuxième partie

SUR LES TRACES DE LA PROMOTION/PRÉVENTION EN SANTÉ MENTALE DES ANNÉES 1960 À AUJOURD'HUI

L'ambition de cette deuxième partie, qui comporte trois chapitres, est d'offrir au lecteur un panorama de l'évolution de la promotion/prévention en santé mentale aux États-Unis et au Québec. Ses initiateurs ont voulu développer une approche scientifique permettant de réduire efficacement l'incidence et la prévalence des psychopathologies, de la détresse émotionnelle ou des problèmes de comportement. Il s'agit de 35 années d'efforts pour faire de la prévention une approche scientifique crédible aux yeux de la population et de ses représentants politiques.

Sous sa forme classique la prévention correspond généralement à l'idée de programmes scientifiquement validés et transférables à d'autres contextes moyennant quelques ajustements (ex. prévention du suicide, de la grossesse à l'adolescence, etc.) (Price *et al.*, 1988 ; MSSCO, 1989). La prévention primaire intervient avant l'apparition des premières manifestations du problème alors que la prévention secondaire équivaut à une intervention précoce, dès l'apparition des premiers symptômes ou indices de la présence du problème. De son côté, la promotion correspond à d'autres programmes, toujours validés scientifiquement, mais visant cette fois le renforcement du potentiel (développement des habiletés cognitives, sociales, etc.) ou l'élaboration de structures de soutien favorables au bien-être. Pour les Américains, l'expression générique *prévention primaire* contient l'idée de prévention et de promotion (Cowen, 1996). Au Québec on cherche à distinguer davantage la promotion de la prévention (Blanchet *et al.*, 1993). C'est pourquoi, tout au long de cette thèse, nous utilisons l'expression promotion/prévention et non le terme prévention primaire.

L'expression promotion/prévention en santé mentale peut porter à confusion. Ce champ est très vaste. S'y côtoient des auteurs tel George Albee qui a beaucoup apporté à la prévention primaire des psychopathologies proprement dites (Albee, 1983, 1986) de même que des auteurs qui se sont penchés sur des problématiques qu'on peut qualifier de psychosociales. En fait la notion de santé mentale recouvre deux grandes réalités : les troubles mentaux (schizophrénie et autres) mais aussi les

problèmes de santé mentale qui résultent de la qualité des rapports entre la personne et son milieu (Comité de la santé mentale du Québec, 1994). Cette thèse s'intéresse aux problématiques dites psychosociales (violence, délinquance, toxicomanie, échec scolaire, problèmes de comportement, grossesse à l'adolescence, troubles familiaux, etc.). Les programmes visant à prévenir l'apparition des psychopathologies ne sont pas discutés.

C'est une image dynamique que nous proposons au lecteur, une image qui reflète la complexité de ce champ, les débats internes, les diverses avenues parcourues et qui fait écho aux théories contemporaines sur le stress, la théorie des systèmes et l'écologie.

Compte tenu de l'influence exercée par les travaux américains sur les chercheurs québécois nous leur réservons un chapitre entier. Ainsi, le chapitre quatre recense essentiellement des travaux produits par des psychologues américains s'inspirant tout particulièrement de la psychologie communautaire, de la psychologie préventive et de la psychologie du développement, sous-disciplines qui se sont beaucoup intéressées à la promotion/prévention. Des conceptions diverses de la promotion/prévention ainsi que des modèles théoriques d'analyse des problématiques y sont exposés.

Le chapitre cinq propose une image plus concrète du champ, grâce à un survol des principaux types de programmes qui se sont développés aux États-Unis. Le sixième chapitre se penche sur la situation en sol québécois. Après un bref rappel de l'histoire de la santé publique au Québec, il traite des déterminants de la santé mentale et des stratégies de promotion/prévention telles qu'élaborées par la Politique de la santé et du bien-être, tout en les comparant aux stratégies utilisées par le promoteurs de projets québécois dans le secteur enfance-famille.

Chapitre IV

CONTEXTE HISTORIQUE ET CADRE THÉORIQUE DE LA PRÉVENTION PRIMAIRE EN SANTÉ MENTALE AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis, la prévention en santé mentale a véritablement pris son essor dans les années soixante, à travers une succession d'événements importants. En 1955, une Commission sur la santé mentale (The Joint Commission on Mental Health and Mental Illness) fut instaurée par le Congrès, donnant lieu à toute une série d'études portant principalement sur l'amplitude des problèmes de santé mentale, la pertinence et l'accessibilité des ressources, ainsi que sur les limites des approches couramment utilisées. Les recommandations de cette Commission furent suivies, en 1963, par l'adoption d'une loi décrétant la création de centres de santé mentale communautaire à travers les États-Unis (Community Mental Health Centers Construction Act) (Bloom, 1977 ; Felner *et al.*, 1983). Ces centres devaient inclure la prévention au nombre des services offerts, ce que supportait fermement le président Kennedy.

« Prevention is far more desirable for all concerned. It is far more economical and it is far more likely to be successful. Prevention will require both selected specific programs directed especially at known causes, and the general strengthening of our fundamental community, social welfare, and educational programs which can do much to eliminate or correct the harsh environmental conditions which often are associated with mental retardation and mental illness. »

(Kennedy, 1963 ; cité dans Roberts et Peterson, 1984 : 6)

Estimant être mal préparé pour affronter ce nouveau défi et pour se tailler une place dans un univers encore largement dominé par la psychiatrie, un groupe de psychologues organisa en 1965 une vaste conférence, la Conférence de Swamscott, qui fut en quelque sorte la rampe de lancement de l'expression psychologie communautaire. Des psychologues parmi les plus progressistes y participèrent pour définir le

rôle des psychologues dans la communauté, un rôle dépassant le cadre de la santé mentale communautaire (Klein, 1987).

« By the end of the conference the founders' focus was not limited to community mental health but encompassed a broader conception of social interventions...community psychologists would serve as proponents of the concept of community in community mental health work, advocates for the poor and minorities, and active participants in and contributors to social and political life. »

(Bennett *et al.*, 1966 : 528 ; cité dans Trickett, 1996 : 210)

La psychologie communautaire devait s'intéresser aux processus qui lient les systèmes sociaux et les comportements individuels au sein d'interactions complexes, une telle articulation théorique faisant appel à des connaissances psychologiques et sociologiques. Par ailleurs, les psychologues communautaires se devaient non seulement de stimuler le développement de connaissances mais aussi d'être activement engagés dans la promotion de programmes et dans l'action sociale (Bennett *et al.*, 1966 ; cité dans Elias 1987). Cette conférence sert encore aujourd'hui de point de repère pour orienter l'avenir de la psychologie communautaire (Elias, 1987, 1994 ; Trickett, 1996). Ce rêve, même balisé par une loi, d'une présence significative des approches préventives au sein des activités en santé mentale, ne s'est jamais concrétisé (Blair, 1992 ; Roberts et Peterson, 1984). Les sommes investies à cet effet correspondraient à 2 % du budget total alloué aux centres de santé mentale communautaire (Albee, 1982a).

Cette même époque fut aussi le théâtre d'une lutte contre la pauvreté qui a fait couler beaucoup d'encre. Les problèmes de délinquance juvénile associés à la pauvreté préoccupaient beaucoup la société américaine à l'aube des années soixante, de même que les violentes émeutes raciales dans les ghettos urbains. Les projets High Scope Perry Preschool (Schweinhart et Weikart, 1988) et Head Start (Zigler, 1994) qui s'efforcent de lutter contre la pauvreté en préparant les enfants à l'école, sont issus de cette vaste offensive contre la pauvreté élaborée par le gouvernement central américain au début des années soixante (« program for a concerted assault on Poverty », Moynihan, 1969). On croyait pouvoir éradiquer la pauvreté en injectant des fonds suffisants pour permettre l'élaboration et l'implantation d'une diversité de programmes s'appuyant sur des connaissances scientifiques du « cycle de la pauvreté » et de ses causes. Les programmes tel Head Start ne constituaient qu'un type de mesures parmi de nombreuses autres (emploi, éducation, santé, mesures pour l'insertion des jeunes etc.). Il est utile d'ajouter qu'au départ, l'implication et la participation maximale des citoyens étaient souhaitées, mais, qu'en cours de

processus, cette préoccupation a été évacuée par des décideurs politiques qui craignaient trop de « perturbations » ! Ainsi, une idée maîtresse du projet, visant à redonner un peu de pouvoir aux « pauvres », fut démantelée par quelques hauts-fonctionnaires et politiciens (Moynihan, 1969 : 89-93).

La guerre à la pauvreté s'est terminée en 1974, avec l'abolition de l'Office of Economic Opportunity. Elle avait permis de faire passer le taux de pauvreté de 22,2 % à 12,2 % (Lesemann, 1988). Ces résultats étaient peu satisfaisants compte tenu des ambitions du départ. Il est important de noter aussi qu'en 1986 le taux de pauvreté chez les enfants de moins de six ans s'élevait encore à 22 % (Schweinhart et Weikart, 1988). Dix ans plus tard, le taux se maintient encore à la barre du 20 % (New York Times, 1^{er} juin 1996 ; cité dans de Brie, 1996). Ainsi donc, les programmes lancés en grande pompe pour combattre la pauvreté, dont Head Start (Zigler, 1995), n'ont pas donné les résultats escomptés et la pauvreté au États-Unis n'a pas cessé de s'accroître, particulièrement la pauvreté en emploi (Wacquant, 1996). Retour à la case départ... Ce petit détour historique nous fait réaliser davantage que des programmes tels Head Start ou Perry Preschool prenaient tout leur sens dans leur intégration aux autres mesures qui les complétaient en s'attaquant à des causes structurelles de la pauvreté entre autres, de nature économique et politique. Nous pouvons donc nous questionner sur les effets de ces programmes pris isolément. Peuvent-ils véritablement contribuer à réduire la pauvreté s'ils ne sont assortis d'aucune autres mesures ? Il est clair qu'ils se limitent à « renforcer » l'individu issu d'un milieu socio-économique qui le défavorise afin d'augmenter ses chances de s'intégrer « normalement » sur le marché du travail et d'agir en citoyen responsable, contribuant ainsi à atténuer les effets de la pauvreté. En aucun cas ces programmes n'interrogent les dynamiques sociales responsables des déséquilibres actuels qui conduisent à l'appauvrissement d'un nombre croissant de jeunes et de familles (Castel, 1994).

1. DÉFINIR LA PRÉVENTION PRIMAIRE EN SANTÉ MENTALE

La prévention primaire en santé mentale inclut à la fois les efforts pour prévenir l'apparition de problèmes divers et ceux pour accroître le bien-être émotionnel et la santé psychologique qui se regroupent sous l'étiquette de la promotion (Prevention Task Panel, 1978 ; cité dans Cowen, 1996 ; Cowen 1996 : 237). Les efforts préventifs

portent sur un grand nombre de problématiques qui reçoivent maintes appellations : problèmes psychosociaux ou de comportement, problèmes d'adaptation, psychopathologies, perturbations émotionnelles, etc. Il n'existe guère de consensus sur la définition de ce concept, ce qui aurait pour conséquence de ralentir l'évolution du champ de la prévention (Cowen, 1996 ; Jason *et al.*, 1987 ; Lafortune et Kiely, 1989). Cowen (1982 ; cité dans Roberts et Peterson, 1984) a identifié des conditions permettant d'évaluer si une intervention peut être qualifiée de prévention primaire. Elles servent fréquemment de référence aux États-Unis comme au Québec (Blanchet *et al.* 1993 ; Comité de la santé mentale du Québec, 1985a) :

« "primary prevention" must meet three structural requirements :

(1) It must be group or mass-, rather than individually-oriented (even though some of its activities may involve individual contacts).

(2) It must have a before-the-fact quality, i.e., be targeted to groups not yet experiencing significant maladjustment (even though they may, because of their life situations or recent experiences, be at risk for such outcomes).

(3) It must be intentional, i.e., rest on a solid, knowledge-base suggesting that the program holds potential either for improving psychological health or preventing maladjustment. »

(Cowen, 1982 :132 ; cité dans Roberts et Peterson, 1984 : 12)

L'influence de l'épidémiologie sociale est partout visible quand on scrute les écrits en prévention. Les concepts de risque, de facteurs de risque, de clientèle ou groupe à risque, de groupe ou d'individus à haut risque sont omniprésents. L'expression « réduire les risques » semble cerner l'essence de la prévention. Les auteurs qui avancent l'idée d'une « science » de la prévention s'inspirent généralement de l'épidémiologie pour mener leurs recherches (Bloom, 1977 ; Bloom, 1981 ; Coie *et al.*, 1993 ; Kellam et Van Horn, 1997 ; Koretz, 1991, cité dans Cowen, 1996). C'est cette conception la plus répandue de la prévention qui est davantage sanctionnée par les décideurs politiques au détriment de la promotion (Cowen, 1996) et également de l'*empowerment* qui donne lieu à des pratiques axées sur le changement social beaucoup plus facilement controversées (Rappaport, 1992).

2. DES COMPRÉHENSIONS DIFFÉRENTES DE LA PRÉVENTION PRIMAIRE

Différentes conceptions de la prévention primaire coexistent et/ou s'affrontent en psychologie communautaire. Elles sont sources de débats internes. Les positions de quelques auteurs nous semblent aptes à refléter la teneur de plusieurs de ces débats : Albee (1982a), Cowen (1985, 1996), Pransky (1991) et Rappaport (1981,

1987). Albee, Cowen et Rappaport sont d'ailleurs reconnus pour leur importante contribution dans ce champ (Roberts et Peterson, 1984).

2.1 La dénonciation des abus de pouvoir et le rêve d'un monde meilleur

Albee adopte une version très englobante du concept. Il s'est particulièrement intéressé aux problèmes de santé mentale des adultes et a consacré beaucoup d'énergie à diffuser l'idée que la détresse émotionnelle et les désordres psychologiques sont principalement dus à la déshumanisation de notre société, et au cortège d'oppression, d'exploitation, de discrimination et de pauvreté qui l'accompagne. En conséquence, la prévention ne peut être dissociée du changement social et environnemental, l'amélioration des conditions de vie occupant ici une place privilégiée. La prévention est d'abord vue comme un moyen de contribuer à rétablir l'équité et la justice. Albee fait de la prévention une lecture politique avant toute chose.

2.2 Priorité à une définition bien circonscrite et à l'amélioration du bien-être

Cowen (1996) critique vivement cette conceptualisation très englobante de la prévention primaire qui place sur le même pied l'émission *Sesame Street*, la culture organique et le revenu annuel garanti... Que vaut un concept fourre-tout dans lequel se retrouve pêle-mêle tout ce qui peut contribuer de près ou de loin au mieux-être des populations ? La prévention primaire est pour lui strictement associée à l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de programmes, afin de développer un répertoire de programmes scientifiquement validés. Cowen exclut du champ de la prévention tout ce qui relève du domaine de l'action sociale. L'amélioration des conditions de vie, la défense de droits, sont des initiatives, au demeurant très valables, mais qui doivent être dissociées du concept de prévention primaire (Cowen, 1985). Les « réformes » sociales sont des processus très lents dont l'issue est incertaine ! Il faut donc miser sur le court terme et développer des programmes centrés sur les personnes afin d'accroître leur compétence et leur capacité à faire face aux événements et aux circonstances stressantes. Prévention et changement social sont donc deux choses bien séparées.

La définition de la prévention proposée par Cowen a eu bonne presse. Il tient à faire du concept de prévention primaire une « appellation contrôlée »³² qui permette de reconnaître les véritables initiatives en ce domaine. Mais il mène aussi une autre bataille en faveur de la promotion du bien-être et de la santé psychologique (Cowen, 1996). Aux États-Unis, les efforts au niveau de la promotion du bien-être tendent actuellement à être de moins en moins encouragés. C'est la prévention primaire orientée vers la réduction des risques qui a le vent dans les voiles. Cowen remet en question cette dominance de l'approche épidémiologique.

« The chic on these days is to mount generatively grounded programs to deflect inferred risk and thereby short-circuit adverse adaptive outcomes associated with it. That is a legitimate and worthy approach in his own right and if that is what come to be *the* de facto definition of primary prevention in mental health, so be it. But there is an important world and set of challenges behind risk that cannot be accessed going that route. »
(Cowen, 1996 : 245)

L'accroissement du bien-être psychologique procède d'une toute autre logique (Cowen, 1994, 1996 ; Elias, 1995). Cet objectif se poursuit à travers une série de programmes échelonnés dans le temps et permettant l'apprentissage de compétences au moment approprié dans la trajectoire développementale, ainsi que la création d'environnements favorisant l'adaptation, l'autonomie, le soutien et l'*empowerment* des personnes. Cowen mise beaucoup sur l'efficacité de cette approche promotionnelle, sur laquelle davantage d'experts devraient se pencher. Il milite donc en faveur d'une promotion « scientifique » élaborée par les experts.

2.3 Une prévention primaire accessible à la communauté

Pransky (1991) présente la prévention à partir d'un regard communautaire et d'un état d'esprit pragmatique, avec ce but avoué de la rendre plus accessible aux non-initiés. Tout comme Albee, Pransky en appelle à une association étroite de la part des praticiens en prévention avec ceux qui luttent pour l'amélioration des conditions de vie. Son ouvrage, *Prevention, the critical need (1991)*, propose un vaste panorama de programmes et d'actions favorisant le bien-être des communautés et la prévention de multiples problèmes sociaux. Pour aider le lecteur à saisir rapidement l'ensemble des besoins des communautés en matière de promotion/prévention, il se sert de l'image de la pyramide (idem p. 40). Cette pyramide requiert une base solide, soit des conditions de vie décentes pour tous. Puis, il ordonne toutes les

32. Nous empruntons à Lafortune et Kiely (1989) cette expression imagée.

catégories de programmes utiles à une communauté, allant du soutien aux parents en période périnatale jusqu'à l'accès pour les jeunes à des emplois significatifs dans la communauté, en passant par l'implantation de services de garde adéquats et l'amélioration du climat scolaire. Cette conception s'inscrit clairement dans une perspective de promotion du bien-être, même s'il n'emploie pas cette expression. Cependant, autant la description des programmes et initiatives formant le corps de la pyramide est riche et diversifiée, autant le discours portant sur la base de cette pyramide est ténu et peu relié à un cadre conceptuel incluant la prise en considération des mutations socio-économiques et culturelles décrites au chapitre premier.

Contrairement à Cowen, Pransky (1991 : chap. 3) adopte une position plus nuancée quant au « degré de scientificité » requis par un programme pour être admis dans le giron de la prévention. Il propose aux membres de la communauté une « technologie » accessible, permettant d'accroître la qualité, la rigueur et la crédibilité des actions préventives. En effet, seules des actions bien documentées et faisant usage d'indicateurs convaincants peuvent inciter les autorités à soutenir des projets. Cette technologie³³, qu'on pourrait qualifier de douce (friendly user), tient compte des processus de développement communautaire. La mobilisation de la communauté à l'égard d'un problème est ici aussi importante que le choix d'une stratégie appropriée. Le soutien du développement des compétences des

33. Pransky n'est pas le seul à employer l'expression technologie. En outre, le sens attribué au terme diffère substantiellement selon les auteurs. Mentionnons l'article au titre évocateur de Bloom (1987) : *Toward a technology in primary prevention : Educational strategies and tactics*. *Journal of Primary Prevention*, 8, (1 et 2), 25-45. Dans cet article, Bloom attache une grande valeur aux façons standardisées de résoudre les problèmes psychosociaux comme en témoigne la citation qui suit : « If we value standardized ways of solving common problems (even before they emerge) then we must seek the human equivalent of machines in the service of social and behavioral laws so as to solve human problems and satisfy human needs more effectively than is being done "by hand" so to speak » (p. 26). Pour ce faire, Bloom défend l'usage d'une technologie qu'il définit ainsi : « technology is that tested package of effective methods for achieving specified social ends given defined person-environment conditions » (p. 27). De son côté, Elias (1994) s'efforce d'atténuer le sens très positif donné au terme : « Indeed, the idea that contributions to practice can be codified as a technology that can be "transferred" from setting to setting has some appeal to community psychologists. However, this analogy can be misleading when taken in a narrow sense. For what is being transferred is the principles of adaptation of the practice to the context and to changes in context.... Most preventive and health promotive interventions, and certainly those in the schools, are not strictly "technologies", although I and others in the field have used the term to make what we do seem more approachable and systematic than it might otherwise appear » (Elias, 1994 : 296). L'idée de pratique ou de praxis remplace avantageusement celle de technologie aux yeux d'Elias : « Practice can be viewed more specifically as the application of knowledge, concepts, techniques, and skills developed by others for purposes directly or indirectly related to one's own situations » (p. 294).

communautés dans l'utilisation et le développement d'actions préventives s'inscrit en filigrane dans l'ouvrage de Pransky (1991).

Une des principales convictions de Pransky est que tous ceux qui sont actifs dans le domaine de la prévention devraient être en mesure de dépasser une vision fragmentée et de situer leur action par rapport à l'ensemble des actions représentées dans la pyramide. En effet, pour qu'une communauté s'épanouisse, c'est un heureux équilibre entre différents services et programmes qu'il faut mettre en place. Il importe donc tout autant d'être attentif à cet équilibre d'ensemble qu'à veiller à la bonne marche du programme dans lequel on est personnellement engagé. Sans le dire explicitement, Pransky suggère ainsi une modification importante du rôle du « praticien en prévention » dont il n'aborde pas toutes les conséquences. Comment une collectivité doit-elle s'organiser pour travailler à la mise en place de sa propre pyramide de prévention primaire ? Quels sont les enjeux présents, les sources de tension possibles ? Comment établir des liens entre ceux qui travaillent à l'amélioration des conditions de vie (emploi, revenu, logement) et ceux qui s'intéressent au développement des compétences sociales ? Comment pouvoir et argent seront-ils répartis ?

2.4 Un paradigme de l'action sociale

Rappaport (1992) vient compliquer cette esquisse des conceptions de l'action préventive en divisant ses protagonistes en deux camps distincts : les tenants du paradigme positiviste dont les activités de recherche ne menacent pas le statu quo et les tenants du paradigme de l'action sociale qui adoptent une épistémologie constructiviste. Le survol des écrits jusqu'à présent témoigne d'une forte intensification des débats épistémologiques en psychologie communautaire au cours des années quatre-vingt-dix. Le paradigme positiviste de recherche est critiqué et par le fait même, les programmes de prévention construits en son sein. Les connaissances qu'il génère ne permettent pas à la psychologie communautaire de remplir son rôle auprès et avec les communautés. On affirme que le positivisme, sa neutralité et son objectivité freinent l'actualisation des valeurs d'engagement et d'équité, et limitent la compréhension des particularités des contextes, des milieux de vie, si importants pour la psychologie communautaire (Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 ; Newbrough, 1995 ; Rappaport, 1990 ; Trickett, 1996). Ces débats, ces tensions, sont aussi présents dans d'autres disciplines dont le travail social (Tyson, 1992), la criminologie (Pires,

1994 ; Walgrave, 1992) et les sciences de l'éducation (Brooks et Brooks, 1993) et mettent en cause des préoccupations liées au changement social³⁴.

Le rappel du contexte d'émergence de la prévention primaire dans les années soixante et des idéaux de transformation sociale, politique et économique qui animaient les psychologues enthousiasmés par ce concept, conduit Rappaport au constat que depuis lors, la prévention primaire a pris une tangente très technoscientifique. À l'époque, les fervents de la prévention primaire travaillaient en étroite collaboration avec les leaders communautaires, les défenseurs des droits sociaux, les militantes féministes. Selon Rappaport (1992), ces changements ne sont pas sans lien avec l'évolution politique aux États-Unis. L'arrivée de Reagan au pouvoir en 1980 et de son gouvernement conservateur a contribué à renforcer un modèle de recherche positiviste, menant à l'élaboration de programmes d'interventions spécifiques afin de réduire l'apparition des désordres spécifiques (Koretz, 1991 ; Muhrer, 1991 ; cités dans Rappaport 1992)³⁵. Un tel modèle attribue la responsabilité des problèmes aux individus bien plus qu'aux institutions.

Une conception de la recherche en prévention primaire alimentée par un idéal de changement social n'a guère de chance d'être subventionnée et ne peut que demeurer alternative. Ce type de recherche procède d'une éthique de participation avec les gens concernés par le problème à l'étude, s'efforce de donner la parole (give voice) à ceux qui n'ont pas de pouvoir afin de faire valoir leurs perceptions et leur priorités, tend vers l'interdisciplinarité et s'ouvre aux méthodes qualitatives (Rappaport, 1992 :98).

Cette parenthèse sur les différentes conceptions qui s'entrecroisent dans les débats en prévention primaire fait ressortir l'absence d'unité dans un champ qui est fréquemment abordé d'une manière très globale, comme s'il ne contenait aucune contradiction. Un examen plus approfondi permet de constater qu'il n'y a guère de

34. La nature de ces débats épistémologiques fait l'objet du chapitre VII.

35. Cowen (1985, 1996), même s'il écarte du domaine de la prévention primaire tout ce qui relève de l'action sociale, critique fortement la tendance actuelle aux États-Unis à concentrer la recherche du côté de la prévention des désordres au détriment d'une approche promotionnelle. Traditionnellement l'expression prévention primaire fait référence à la réduction de l'incidence de désordres divers mais également à la promotion de la santé psychologique. Son irritation l'amène à proposer un terme distinct pour le deuxième volet, soit : le renforcement du bien-être (wellness enhancement).

consensus sur la définition et que l'idée de réduction de l'incidence des problèmes et de promotion du bien-être peut être comprise de bien des manières.

« Since problems are solved within the same conceptual framework in which they are defined, narrow conceptualizations - born largely of contemporary pressures for specialization - often offer a poor fit to reality and lead to less than optimal results in interventive efforts. » (Porter, 1981 :14)

3. LES MODÈLES THÉORIQUES

Les différentes conceptions de la prévention présentées ci-haut n'offrent qu'une faible idée des « bases de connaissances » (knowledge base) sur lesquelles elle se construit. La présentation des modèles théoriques constitue un autre point d'entrée dans l'univers de la prévention primaire. Elle permet d'observer entre autres comment les variables socio-économiques sont prises en considération dans la compréhension des problèmes et dans l'élaboration des interventions préventives.

Le processus de conceptualisation des problèmes oriente de manière importante les objectifs poursuivis ainsi que la nature des moyens mis en branle pour les contrer. L'adhésion à un cadre conceptuel restreint amène à focaliser l'attention sur certains types de facteurs jugés prioritaires tout en occultant d'autres causes potentiellement déterminantes (Catalano, 1979). Les différents modèles de conceptualisation des problèmes, sous-jacents aux programmes de prévention qui se sont développés, se différencient au chapitre des facteurs pris en considération dans l'analyse des problématiques. Cinq modèles sont identifiés. Trois d'entre eux sont plus fréquemment cités³⁶ : le modèle biomédical, le modèle de santé communautaire et le modèle écologique. Le modèle transactionnel (Felner et Felner, 1989 ; Lorion, 1990) de même que l'*empowerment* (Lorion, 1990 ; Rappaport, 1987 ; Trickett, 1994) sont aussi sélectionnés à titre de modèles théoriques prometteurs dans le champ de la prévention en santé mentale aux États-Unis. Enfin, l'approche de Pransky (1991) auprès des jeunes et des familles constitue également à nos yeux un effort substantiel pour doter la prévention d'un cadre conceptuel général. Ces différents modes de compréhension orientent largement le choix des cibles et des stratégies

36. Au Québec, trois modèles semblent avoir particulièrement retenu l'attention : le modèle biomédical, le modèle de santé communautaire et le modèle écologique (Comité de la santé mentale, 1985a ; Chamberland, 1996).

(Chamberland, 1996 ; Comité de la santé mentale du Québec, 1985a, 1985b). La présentation de ces modèles permet de cerner le champ de la promotion/prévention en santé mentale, d'en apprécier la diversité et la complexité et de mieux situer les multiples programmes promotionnels et préventifs qui s'y rapportent³⁷.

3.1 Le modèle biomédical

Le modèle biomédical, le plus ancien, applique au domaine de la santé mentale, l'approche épidémiologique utilisée avec succès en santé publique pour prévenir l'apparition des maladies. Bloom (1979) présente ce modèle en trois étapes : 1) identifier une maladie et développer des méthodes fiables pour répartir la population en deux groupes, ceux qui sont atteints et ceux qui ne sont pas touchés, 2) découvrir au moyen d'études épidémiologiques et de laboratoire le modèle le plus plausible de développement de la maladie et enfin 3) développer et évaluer un programme de prévention expérimental s'appuyant sur le résultat de ces recherches.

On s'efforce donc de découvrir l'agent pathogène responsable de l'apparition de la maladie. Le modèle biomédical a permis le développement d'interventions très spécifiques afin de prévenir des désordres mentaux spécifiques le plus souvent causés par des agents toxiques, des carences alimentaires, des accidents affectant le système nerveux ou encore des déficiences génétiques (Bloom, 1979).

Dans le domaine de la santé mentale ce modèle est aussi associé à d'autres types d'interventions préventives qui situent le risque (l'agent nocif) dans la personne (ex. comportements antisociaux, tendance à s'isoler) ou l'environnement familial (ex. mauvaise supervision parentale, violence) et dont l'objectif est de corriger des déficiences (retirer l'agent nocif). Comme le précise Chamberland (1996), quantité d'interventions peuvent être interprétées à partir de ce modèle :

« le placement préventif (les parents étant ici les agents nocifs), l'apprentissage à l'auto-contrôle (la diminution de l'impulsivité dans le répertoire de réponse étant l'agent nocif qui augmente la vulnérabilité de l'hôte), ou encore la modification des attributions négatives et des croyances éducatives chez les parents potentiellement abuseurs (agent nocif). Dans tous ces cas, la formulation du problème implique, sinon exclusivement, du moins majoritairement, la personne ou son environnement très immédiat ; sa solution également. »
(Chamberland, 1996 : 67)

37. L'*empowerment* fait l'objet d'un chapitre distinct (chap. XII) et ne doit pas, à notre avis, être considéré comme un modèle de promotion/prévention car l'intervention soutenant l'*empowerment* s'appuie sur un tout autre cadre conceptuel (Rappaport, 1981, 1987, 1992).

Ce modèle est l'objet de vives critiques entre autres parce qu'il ne prend en considération que les déficiences des personnes affectées par le problème, faisant bien peu de cas des facteurs socio-environnementaux (Albee, 1982a, Bloom, 1977)³⁸.

3.2 Le modèle de santé mentale communautaire (life-events model -situation-focused)

Ce modèle s'appuie sur les nombreuses études qui rendent compte de l'influence du stress sur la santé physique et mentale des individus. Essentiellement, le modèle de santé mentale communautaire déplace l'attention, des facteurs prédisposants pris en compte par le modèle biomédical (génétiques, de développement, personnels, familiaux) aux facteurs précipitants, c'est-à-dire les événements stressants (Bloom, 1977, 1979 ; Comité de la santé mentale du Québec, 1985a : 12). Pour Bloom, (1979) il s'agit d'identifier un événement stressant, d'en étudier les conséquences sur la santé mentale grâce aux méthodes épidémiologiques et de planifier des programmes destinés à réduire ou à éliminer les effets psychologiques négatifs qui y sont associés (ex. perte d'un être cher, perte d'emploi, déménagement, etc.)

Trois facteurs agiraient sur le niveau de stress expérimenté : 1) l'événement stressant lui-même, 2) les facteurs médiateurs externes (famille, soutien, ressources, etc.), 3) les facteurs médiateurs internes (valeurs, attentes, sentiments) (Moritsugu et Sue, 1983).

38. Bien que la prévention des psychopathologies ne fasse pas l'objet de cette thèse, il apparaît pertinent de souligner que la critique la plus acerbe adressée à l'endroit du modèle biomédical porte sur le fait que la psychopathologie est considérée comme une maladie, ce qui influence la nature et le lieu de l'intervention de même que l'identité des personnes appelées à intervenir. L'étiquette « malade » dispense de la nécessité de tenter de comprendre les personnes en termes des sous-systèmes dans lesquels elles évoluent (Bloom, 1977 : 212). Selon Albee (1982a), l'oppression est la principale source de l'aliénation humaine mais le modèle biomédical fait en sorte que les personnes sont amenées à se sentir responsables de leur état. « The dominant medical model of mental illness as a personal defect is defended vigorously by psychiatry, and proposals favoring social change as critical to primary prevention are attacked with equal vigor » (Albee, 1982a : 1043). Albee critique depuis longtemps la médicalisation croissante de la psychiatrie. La popularité actuelle dont jouissent des médicaments tels le Prozac et le Ritalin ne fait que lui donner raison.

Le modèle biomédical fait aussi l'objet de critique dans le champ de la santé physique. La promotion de la santé physique a été traversée par plusieurs courants théoriques critiques. O'Neill (1987) a par exemple recensé les écrits américains critiquant l'approche traditionnelle en promotion de la santé. Ces auteurs sont critiques de l'idéologie de culpabilisation de la victime, soit du blâme des personnes qui adoptent des comportements nuisibles à leur santé. Il faut plutôt mettre l'accent sur les conditions sociales qui limitent l'adoption de comportements sains.

Le rôle du soutien social en tant que médiateur externe entre l'événement de vie stressant et la symptomatologie a été largement documenté. Par ailleurs, il serait préjudiciable de considérer le soutien social comme une panacée ou une recette facile. On sait par exemple que le soutien disponible n'est pas nécessairement utilisé. Il importe qu'il soit perçu, qu'il soit disponible au bon moment, qu'on sache y accéder et l'utiliser (Heller et Swindle, 1983 ; Jacobson, 1986 ; Wethington et Kessler, 1986) et qu'on choisisse de le faire.

L'impuissance apprise (Seligman, 1975) figure parmi les médiateurs internes. Selon cette théorie, les personnes qui ont été exposées à des situations pénibles (aversive stimulation) auxquelles elles n'ont pu échapper dans le passé, en viennent à conclure qu'elles sont impuissantes à contrôler l'issue de telles situations. Ceci les conduit à accepter passivement des situations pénibles même lorsque des actions pourraient être envisagées pour les modifier.

3.2.1 La contribution de George Albee

Albee vient enrichir ce modèle de santé communautaire avec une équation désormais célèbre (Albee 1982a) qui selon lui peut aider à organiser les efforts déployés pour réduire ce que l'on nomme « désordres mentaux »³⁹. Cette formule n'a donc aucune prétention mathématique, elle ne fait qu'organiser visuellement les stratégies disponibles qui se répartissent en deux grandes classes : a) réduire les vulnérabilités physiques (problèmes congénitaux, séquelles physiques liées à des accidents, etc.) ainsi que les stress et b) accroître les habiletés (coping), l'estime de soi et le soutien social.

$$\text{Incidence des désordres psychologiques} = \frac{\text{stress} + \text{vulnérabilité physique}}{\text{habiletés de coping} + \text{soutien social} + \text{estime de soi}}$$

Figure I : l'équation d'Albee (1982a)

La stratégie de réduction des stress correspond essentiellement à l'amélioration des conditions de vie (logement, emploi, revenu) et à la transformation des valeurs qui encouragent toutes les formes de discrimination. Il cible donc des facteurs de risque présents dans l'environnement social des personnes et non des caractéristiques personnelles. Albee précise que la pauvreté réduit les ressources d'adaptation

39. Il est très critique à l'égard de ces appellations qui laissent entendre que ces problèmes s'apparentent à des maladies, au même titre que les maladies physiques.

disponibles, les systèmes de soutien et affecte l'estime de soi. C'est pourquoi il insiste sur la mise en oeuvre de stratégies capables d'agir sur les deux parties de l'équation.

Albee fut l'un des pionniers en prévention à reconnaître l'origine sociale de la psychopathologie (Albee, 1982b, 1983, 1986) et à dénoncer l'emprise du pouvoir médical qui met l'accent sur les causes génétiques des désordres mentaux au détriment des facteurs sociaux. Selon Albee, l'expérience du stress et de l'instabilité produit une augmentation de la détresse émotionnelle et accroît la vulnérabilité des personnes à la maladie (1986 : 892). Par stress socio-environnementaux il faut entendre : la pauvreté, le chômage involontaire, le manque de pouvoir, un faible statut social et toutes les formes de discrimination et d'abus. Albee s'est ainsi opposé à la tendance à isoler les problèmes sociaux, car cette séparation permet de masquer les conditions économiques et politiques communes aux personnes victimes de racisme, de sexisme, etc. Il considère que les forces sociales qui freinent la construction d'un monde plus équitable, dont la concentration du pouvoir économique, la distribution inégale des richesses et l'étroitesse d'un système éducatif au service de l'économie et du conformisme, sont celles-là mêmes qui empêchent le développement de la prévention des psychopathologies. Albee a donc appuyé dans ses écrits les luttes politiques afin de réduire les inégalités sociales et d'étendre la portée des pratiques préventives inspirées du modèle biomédical.

L'établissement d'une société juste est une des grandes priorités d'Albee (1986) et, selon lui, certaines croyances jouent un rôle très important dans le maintien du statu quo, dont justement la croyance que notre monde est juste, au sens où le travail et le sacrifice conduisent au succès⁴⁰. Cette croyance est à l'origine de nombreux

40. Au nombre de ces croyances qui contribuent au maintien du *statu quo* nous pouvons en ajouter deux autres : l'évolutionnisme et la foi envers les lois du marché. L'évolutionnisme est cette idée « qu'il existerait un processus " naturel " de modernisation, commandé par des " lois " de développement historique capables de rendre compte de tous les aspects de la vie sociale et de sa transformation » (Touraine, 1984 : 80). De là l'idée longtemps répandue que grâce à la technologie et à la science nous tendions vers le progrès et que naîtrait un jour une société débarrassée de la pauvreté.

Cette foi en des lois de développement historique n'est-elle pas aujourd'hui remplacée par la foi aveugle envers les lois du marché que prônent les apôtres du libéralisme économique ? Pour ces derniers, le piètre état de l'économie s'explique pour une large part par les entraves au libre jeu du marché. A notre avis, l'idéologie néolibérale est certes l'un des principaux obstacles au progrès de la promotion/prévention. Un nombre toujours croissant de personnes s'insurgent contre cette conception très réductrice et réifiée de la vie économique (voir chap. I et II). A quand des actions crédibles de la part des acteurs en promotion/prévention pour transformer cette croyance ?

préjugés sociaux dont ceux à l'endroit des assistés sociaux. S'inspirant de la théorie de la justice de John Rawls (1971) il développe une position éthique selon laquelle nous sommes responsables du monde social que nous construisons, du sens que nous lui attribuons et de ce que nous léguons aux générations futures. Rawls a tenté de faire avancer le débat sur la justice à partir d'une fiction désormais célèbre permettant de nous orienter dans le choix de normes sociales justes. Il nous propose une mise en situation. Selon nous, quel type de société choisiraient des sujets rationnels tenus dans l'ignorance du sort qui leur serait impartit dans cette société, ne sachant donc pas s'ils seraient au rang des puissants ou s'ils appartiendraient à la classe des pauvres et des démunis. Rawls conclut que placés sous ce voile d'ignorance, les sujets portent une attention spéciale aux moyens d'aider les personnes qui occupent des positions sociales et économiques moins favorables, ce qui implique une redistribution du pouvoir. La position d'Albee est claire. Oui, les programmes de réduction du stress et de développement des compétences ont une valeur. Mais par dessus tout, les psychologues doivent se joindre à ceux qui rejettent le sexisme, le racisme et l'exploitation, travailler à modifier les structures sociales et politiques et trouver des moyens de redistribuer le pouvoir (Albee, 1986 : 897)⁴¹.

41. Rawls a reconnu lui-même par la suite que sa fiction ne tient pas compte des différences culturelles et de la façon de les hiérarchiser (Rawls, 1989 ; dans Caillé 1993 : 174). Selon Caillé (1993) un tel choix de société n'a de sens que dans le cadre d'une histoire et d'une tradition et c'est pourquoi il reformule ainsi le problème : « Quel système de normes sociales et culturelles choisirait un sujet collectif parfaitement informé du champ des possibles qui s'ouvre à lui mais borné dans ses possibilités de choix par son inscription dans une tradition, une histoire et une géographie déterminées ? » (p. 175). Le choix qu'une société fait d'elle-même est autre que l'agrégation de choix individuels, tels que conçus par les tenants de l'utilitarisme ou de l'individualisme méthodologique. Car en fait, qu'est-ce qui chez l'individu rationnel rend possible un tel choix, si ce n'est un système de référence légué par l'éducation de l'individu, (ce qui nous rapproche du concept de socialisation très durkheimien !) D'où le choix que fait Caillé de l'expression « sujet collectif ».

Touraine (1994) insiste pour sa part sur le fait que la théorie de Rawls ne tient pas compte de l'analyse des rapports sociaux et de l'action collective et reformule ainsi la question : « Comment organiser une coopération durable, dans une société juste, entre des individus et des groupes qui ont des convictions et des croyances irréductibles les unes aux autres » (Touraine, 1994 : 172) ? A son avis, la création de consensus est impossible. Seuls des compromis sont possibles dans un espace démocratique nécessairement traversé de conflits, de rapports de domination et de pouvoir.

Ainsi, Albee, inspiré par les propos de Rawls, et tout psychologue qu'il est, n'est guère conscient des débats que cet auteur peut susciter quand on se place sur le terrain de la sociologie. En prévention, on ne peut faire l'économie de cette question centrale, celle de la conceptualisation des rapports individus-société. Cette préoccupation sera d'ailleurs récurrente dans cette thèse.

3.2.2 Une terminologie plus sociologique : le modèle conceptuel d'Elias

Pour promouvoir l'efficacité des pratiques préventives, Elias (1987) propose un cadre conceptuel encourageant la collaboration sur le plan pratique et théorique, entre les intervenants travaillant auprès des individus et ceux oeuvrant auprès des organisations et des environnements. Il tente ainsi de réconcilier la position de deux auteurs importants en psychologie communautaire : Cowen (1985) et Rappaport (1981, 1985).

En 1985, Cowen publie un article dans lequel il prend la défense des programmes qui ciblent les personnes, lesquels ont été fort malmenés par Rappaport (1981) dans un article où ce dernier plaide pour des interventions qui ciblent les systèmes et qui favorisent l'*empowerment* des personnes. L'extrait qui suit fait bien ressortir la critique de Rappaport :

« Empowerment implies that many competencies are already present or at least possible, given niches and opportunities. Prevention implies experts fixing the independent variables to make the dependent variables come out right. Empowerment implies that what you see as poor functioning is a result of social structure and lack of resources that make it impossible for the existing competencies to operate. » (Rappaport, 1981 :156)

Cowen (1985) estime que ces changements au niveau des systèmes (systems-level) sont au-delà de la perspective et des capacités du champ de la santé mentale. Pour sa part, Elias considère que les deux types de programmes sont importants, c'est-à-dire ceux centrés sur les personnes (soit pour les aider à faire face aux stress (situation-focused) ou pour développer des compétences), mais aussi ceux centrés sur les systèmes (modifier les environnements, les organisations). Il devient impératif à ses yeux de créer des liens entre les intervenants travaillant auprès des individus et ceux oeuvrant auprès des organisations et des environnements. C'est dans cette optique qu'il reprend la formule d'Albee (1982a) pour l'orienter plus explicitement vers l'environnement et la collectivité (voir Figure 2).

$$\text{Probabilité de désordre dans une population} = \frac{\text{stresseurs} + \text{facteurs de risque dans l'environnement}}{\text{pratiques de socialisation} + \text{ressources de soutien social} + \text{opportunités de liens sociaux}}$$

Figure 2 : l'équation d'Elias (1987)

Elias transforme les termes de l'équation d'Albee pour induire une représentation plus sociologique des facteurs qui affectent l'apparition des désordres dans une population. Il importe cette fois de réduire les stresseurs et les facteurs de risque

dans l'environnement. Les facteurs organiques disparaissent. Selon cette équation, l'amélioration des *pratiques de socialisation* et des *systèmes de soutien social*, ainsi que l'augmentation des *sources institutionnelles d'estime de soi* (liens significatifs, sentiment d'appartenance et possibilité de jouer des rôles significatifs), diminuent la probabilité que les membres d'une communauté exposée à des stress développent des difficultés sur le plan psychologique et comportemental⁴².

Dans l'équation d'Elias, le terme *capacités d'adaptation* de l'individu (coping skills) est remplacé par l'expression *pratiques de socialisation*. Mais de quelles pratiques de socialisation parle-t-on ? Elias évoque les cours de préparation au rôle de parent qui devraient être disponibles à l'hôpital, ou encore des changements dans la formation des professeurs ou administrateurs. Ces allusions nous apparaissent beaucoup trop rudimentaires, surtout quand on travaille, comme c'est son cas, à l'élaboration d'un cadre théorique général en prévention. D'autres formes de socialisation mériteraient d'être examinées : « la socialisation relationnelle, l'apprentissage des comportements, langages et normes sociales, et la socialisation politico-culturelle définie comme l'appropriation des valeurs collectives et le sentiment d'appartenance à la société » (Perret et Roustang, 1993 : 94).

Le soutien social est présenté par Elias comme une ressource à développer dans les communautés. Il rejoint ici Pearlin (1989) pour qui le soutien social ne devrait plus être considéré comme un attribut personnel mais comme un système d'interactions. En effet, un regard sociologique sur le soutien social invite à lier le concept de soutien social (les ressources effectivement utilisées pour faire face à une difficulté) à celui de réseau (l'ensemble des ressources sociales que l'individu pourrait mobiliser). Cette disposition permet de voir comment le soutien de l'individu est associé à son intégration à des contextes et à des institutions sociales qui favorisent ou non le soutien social (Pearlin, 1989).

3.2.3 *Stresseurs et facteurs de risque dans l'environnement : les contextes structuraux du stress*

En psychologie, la recherche sur le stress a accordé beaucoup d'importance aux stresseurs potentiels dans la vie des individus sans considérer les dimensions struc-

42. Pour reformuler l'équation d'Albee, Elias s'inspire d'auteurs associés au modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979 ; Kelly, 1984 et Trickett, 1984 ; cités dans Elias, 1987). Les frontières entre le modèle de santé communautaire et le modèle écologique que nous présenterons plus loin semblent ici s'estomper.

turelles possibles de ces facteurs de stress. On peut identifier deux groupes d'événements : les événements subits (la perte d'un emploi, d'un être cher, une maladie soudaine) et les transitions (entrée à l'école secondaire, mariage, naissance). Dans les études sur le stress, les événements stressants (life events) font souvent l'objet de mesures objectives qui mettent en relation l'étendue d'événements stressants dans la vie d'une personne et différents indicateurs de santé physique et mentale. Mais selon Pearlin (1989), le fait d'ignorer dans l'analyse les antécédents sociaux et économiques des personnes, empêche l'exploration des liens entre les dimensions plus étendues de l'organisation sociale d'une part et le stress personnel et ses répercussions sur la santé physique et mentale d'autre part.

L'étude sociologique du stress entreprise par Pearlin (1989)⁴³ propose des éléments d'analyse susceptibles d'enrichir le modèle conceptuel présenté par Elias. Au yeux de Pearlin, les arrangements sociaux (structures sociales, institutions) dans lesquels les individus s'insèrent, déterminent pour une large part les stressseurs auxquels les individus sont exposés, les ressources qu'ils sont aptes à mobiliser, la façon dont ils expérimentent le stress et ses manifestations (Pearlin, 1989 : 242). Les études effectuées par Pearlin le portent à croire que les mesures du stress confondent les événements stressants avec des tensions chroniques (difficultés et précarité dans l'emploi, faibles revenus, problèmes conjugaux, etc.) dans lesquelles cet événement stressant s'imbrique. Ainsi le stressseur et les tensions chroniques ne devraient pas être étudiés séparément puisqu'ils convergent dans la vie des gens : les stressseurs (ex. perte d'emploi) peuvent créer des tensions chroniques alors que les tensions chroniques peuvent agir comme facteur précipitant des stress (ex. tensions conjugales qui mènent à la séparation, précarité d'emploi qui mène au congédiement).

Dans cette évaluation, il faut aussi tenir compte des valeurs qui modulent la signification de l'expérience et régulent ainsi les effets des expériences stressantes (Pearlin, 1989 : 249). Les conditions peuvent être stressantes parce qu'elles menacent l'individu de différentes façons, que ce soit les effets d'une perte, des besoins non satisfaits, une atteinte à l'image de soi ou l'impossibilité de concrétiser des aspirations. Le degré de menace que représentent ces expériences dépend en partie des valeurs qui donnent sens aux stressseurs. Pour Pearlin, les dimensions structurelles et

43. Pearlin est aussi un spécialiste du « coping » et l'auteur d'un article très fréquemment cité sur ce sujet : Pearlin et Schooler, 1978.

l'appréciation subjective des stresseurs s'ajoutent au constat de la présence de stresseurs et de l'impact possible de ces derniers sur la santé physique et mentale.

3.2.4 *Retour à l'équation d'Elias*

L'équation d'Elias gagnerait en profondeur si les termes stresseurs et facteurs de risque dans l'environnement étaient mieux définis et explicitement associés aux contextes structureaux dans lesquels ils se développent ou surviennent. Le phénomène de l'exclusion sociale et économique est aujourd'hui une source majeure de stress d'origine structurelle. Ce concept n'est cependant pas présent dans les écrits américains (Gauthier, 1995). L'équation d'Elias, même tournée vers l'environnement, est incapable d'en capter la dynamique essentielle et de servir d'appui à une action crédible face à ce phénomène majeur. La raison première en est que les forces protectrices qui atténuent normalement les effets du stress, soit les compétences et habiletés, le réseau de soutien et l'intégration significative dans des milieux de vie, sont affaiblies par le processus de désaffiliation⁴⁴. On observe fréquemment en effet que les chômeurs de longue durée perdent leurs habiletés, leur confiance en eux et leur réseau social (Perret et Roustang, 1993). Ils doivent donc les regagner, les développer à nouveau! La possibilité de jouer des rôles sociaux significatifs et valorisants est contrariée et même niée pour un nombre croissant de personnes plus ou moins exclues des sphères de participation à la vie sociale et économique. Qu'advient-il des compétences, du réseau social et de l'estime de soi des jeunes qui n'auront pas accès à l'emploi? Les tentatives pour accroître des facteurs de protection ne deviennent-elles pas contre-productives quand le contexte extérieur, c'est-à-dire les facteurs socio-environnementaux, contribuent simultanément à les affaiblir? Plus que jamais l'action sur les deux parties de l'équation est requise de même qu'une meilleure articulation théorique des liens dynamiques entre les actions sur ces deux plans. (On a tendance à oublier que ces variables sont interdépendantes.)

44. Castel (1994, 1995) préfère le terme désaffiliation à celui d'exclusion et analyse le phénomène en tant que processus qui traverse l'ensemble de la société et non uniquement la périphérie de la vie sociale. Il distingue des zones de la vie sociale selon que le rapport au travail est plus ou moins assuré et l'inscription dans des réseaux de sociabilité plus ou moins solide. Les personnes désaffiliées sont celles n'ayant ni travail ni inscription dans un réseau relationnel. Castel préconise une approche préventive qui s'attaque à la fragilisation de la condition salariale (régulation du travail, système de protection sociale), de même qu'une intensification de l'intervention dans la zone de vulnérabilité, c'est-à-dire auprès des personnes au statut d'emploi précaire et dont l'insertion sociale est fragile.

3.3 Le modèle écologique

Le modèle écologique insiste sur l'examen des relations complexes qui relient l'individu à son environnement et reconnaît explicitement la capacité de l'être humain d'agir sur les systèmes sociaux. Il examine de près le rôle de l'interdépendance entre la personne et son environnement, sur l'adaptation humaine. Ce modèle s'intéresse aux caractéristiques des environnements physiques et sociaux⁴⁵ qui influencent le développement et le fonctionnement adaptatif⁴⁶ des individus et des populations. Tous les environnements n'encouragent pas de la même façon l'autonomie, l'indépendance et la créativité! Inversement, les comportements ne peuvent plus être étudiés indépendamment des contextes dans lesquels ils sont observés et de ceux fréquentés par la personne.

Une hypothèse sous-jacente au modèle est que l'enseignement des habiletés sociales ou des compétences est insuffisant pour altérer les influences du système social qui prédisposent à la pathologie. Il faut donc recréer des milieux de vie plus sains et plus propices au développement (Vincent et Trickett, 1983).

3.3.1 L'apport de Bronfenbrenner

Plusieurs auteurs américains ont apporté leur contribution à la construction d'une perspective écologique en psychologie dont : R.G. Barker, J.G. Kelly, U. Bronfenbrenner, R.H. Moos et E.J. Trickett. Au premier plan se situe l'oeuvre de Bronfenbrenner (1979) qui est largement diffusée au Québec. Ce psychologue du développement propose un principe organisateur favorisant la compréhension du comportement humain dans ses environnements naturels. Selon ce modèle, le comportement humain est médiatisé, par exemple, par les divers rôles sociaux que nous occupons, les sous-cultures auxquelles nous appartenons et la nature des interactions familiales auxquelles nous participons (Vincent et Trickett, 1983).

Bronfenbrenner (1979) a développé une nomenclature pour désigner les différents systèmes qui composent l'écosystème avec laquelle beaucoup sont maintenant familiers : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et

45. L'expression anglaise « setting » revient très fréquemment pour désigner ces environnements, particulièrement chez des auteurs tels J.G. Kelly, R. H. Moos, E.J. Trickett. Ces « settings » désignent des milieux de vie tels l'école, le lieu de travail.

46. On utilise indifféremment les expressions anglaises « adjustment » et « adaptation » sans fournir de définition précise.

chronosystème⁴⁷. Certains de ses centres d'intérêt dont la phénoménologie et l'éthnologie, qui ont aussi alimenté sa démarche, sont par ailleurs moins connus.

Les travaux de Bronfenbrenner s'inscrivent dans la sphère de la psychologie du développement dont il tente de renouveler la tradition de recherche. « L'écologie du développement » à laquelle il se consacre, se distingue de la psychologie sociale, de la sociologie ou de l'anthropologie en concentrant son attention sur le « développement en contexte ». Sa conception du développement en partie inspirée des travaux de Kurt Lewin et de Jean Piaget est, de son aveu même, peu orthodoxe.

« Development is defined as the person's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties. »
(Bronfenbrenner, 1979 : 9)

C'est donc une capacité d'action sur l'environnement qui est mise en relief. La notion d'*empowerment*, entendue comme la capacité d'exercer un contrôle individuel ou collectif sur les événements qui affectent notre destinée, (Rappaport, 1981, 1987) semble très apparentée à cette vision du développement.

Bronfenbrenner prend aussi acte de l'importance des perceptions et des significations données aux différents contextes (maison, école, travail) dans la recherche sur le développement.

47. Voici une brève définition de chacun des systèmes composant l'écosystème :

Ontosystème : Ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou déficits d'un individu. Ces caractéristiques *ontosystémiques* peuvent être innées ou acquises

Microsystème : Endroit assidûment fréquenté par un individu (habituellement un lieu physique). C'est un milieu de vie significatif pour le sujet dans lequel il a un rôle, des activités à réaliser et des relations avec d'autres personnes.

Mésosystème : Ensemble de relations entre les microsystèmes (intermicrosystémiques). Le mésosystème se caractérise par les effets (influences) des liens qui existent entre les microsystèmes.

Exosystème : Endroits non fréquentés par l'individu en tant que participant actif, mais dont les activités ou les décisions influencent de façon positive ou négative, ses rôles, ses activités, ses relations dans les microsystèmes.

Macrosystème : Ensemble des croyances, valeurs, normes, idéologies, culture, religion, etc. d'une communauté ou d'une société.

Ces définitions sont tirées du recueil de texte de Sylvie Cameron (SVS 1362 Développement psychosocial et humain, École de service social, Université de Montréal, 1995-1996) avec la permission de l'auteure.

« What matters for behavior and development is the environment as it is *perceived* rather than as it may exist in "objective reality". »

(Bronfenbrenner, 1979 : 4)

Cette ouverture à la phénoménologie se traduit par un intérêt pour l'univers imaginaire de l'enfant. Cet univers, source de créativité, s'étend à mesure que celui-ci prend conscience de la présence de personnes et d'événements en dehors des microsystèmes qu'il fréquente, ainsi que des liens entre ces événements. Graduellement ses « constructions de la réalité », qui dépassent la simple représentation de ce qui est, incorporent de plus en plus d'aspects micro, méso, exo et macrosystémiques. L'enfant, armé de cette faculté d'élargir le champ des possibles, développe progressivement sa capacité de modifier l'environnement pour le rendre plus conforme à ses attentes, ce qui, selon Bronfenbrenner, est le point culminant du développement.

« It is this growing capacity to remold reality in accordance with human requirements and aspirations that, from an ecological perspective, represents the highest expression of development. »

(Bronfenbrenner, 1979 :10)

Une autre profonde conviction de Bronfenbrenner est que le pouvoir de se réaliser comme humain dépend largement du contexte social et institutionnel, et tout particulièrement des politiques publiques en place. Ces dernières ont le pouvoir d'influencer le bien-être et le développement humain en déterminant les conditions de leur vie. En conséquence, il estime essentiel que les chercheurs se préoccupent des politiques publiques afin de vraiment faire progresser l'étude du développement. Dans son cadre d'analyse, les politiques publiques constituent une partie du macrosystème qui détermine les propriétés des exo, méso et microsystèmes, qui influencent à leur tour le développement.

En recherche, deux opérations sont requises si l'on veut bien tracer l'influence de l'exosystème sur le développement. Il faut d'abord établir l'impact des événements exosystémiques (ex. l'instauration d'une nouvelle politique du revenu plus restrictive) sur les processus en cours dans un microsystème (ex. les processus au sein des familles bénéficiaires). Deuxièmement, il faut lier ces processus microsystémiques à des changements sur le plan du développement chez les personnes fréquentant ce microsystème (ex. un frein à la capacité de l'enfant d'être actif dans son environnement, d'avoir accès à des opportunités qui stimulent son développement et en conséquence une diminution de son autonomie)⁴⁸. Les études qui remplissent ces

48. Cet exemple n'est pas tiré des écrits de Bronfenbrenner. Nous pouvons en énoncer maints autres : l'impact d'une politique de partage du travail sur les processus familiaux et le

deux conditions sont très difficiles à trouver. Le modèle écologique demeure encore très théorique à cet égard. Bronfenbrenner cite cependant une étude ethnographique qui illustre bien comment les rapports de pouvoir, les rapports entre l'économie et le social ou les processus d'exclusion sociale et économique et leurs répercussions sur le développement, peuvent être appréhendés à travers la recherche. De telles modalités de recherche dépassent les simples corrélations statistiques entre, par exemple, un statut minoritaire et une pauvre performance scolaire.

L'étude de Ogbu (1974 ; cité dans Bronfenbrenner, 1979) porte sur les interactions entre l'école et les autres contextes sociaux plus larges. L'objet de la recherche était d'élucider les raisons de l'échec scolaire des enfants de statut minoritaire dans un quartier donné. Il s'agissait d'enfants pauvres et membres de diverses communautés ethniques (autochtones, noirs et mexicains d'origine). L'explication fournie par cette recherche s'éloigne des réponses habituelles sur les causes de l'échec scolaire telles : la privation culturelle, l'infériorité génétique et les faiblesses de l'école. Pour Ogbu, l'échec scolaire est plutôt dans ce cas une réponse aux pratiques discriminatoires présentes dans la communauté.

« School failure is an adaptation to the limited opportunities for social and economic mobility available to members of "subordinate" minorities. »
(Bronfenbrenner, 1979 : 251).

Comment Ogbu en arrive-t-il à une telle conclusion ? C'est par des observations participantes, des analyses de documents, de même que des entrevues auprès des jeunes, du personnel scolaire et des résidents, qu'il obtient un portrait des diverses croyances sur l'éducation et des actions qui en découlent. Il découvre d'abord que l'idée très répandue qui veut que les parents aient de faibles attentes envers leurs enfants n'est pas fondée. Le faible rendement des jeunes s'explique plutôt par le double message qu'ils reçoivent de leurs parents. Ces derniers communiquent l'importance de la réussite scolaire et d'aspirations à un meilleur statut social (message explicite). En même temps ils transmettent indirectement à leurs enfants l'idée qu'ils seront victimes de discrimination et que leurs efforts en vue d'un futur meilleur risquent d'être anéantis (message indirect).

développement de l'enfant - l'effet ne serait pas le même selon que cette politique donne accès à l'emploi ou selon qu'elle transforme les habitudes de vie et le revenu de familles dont les parents sont déjà en emploi. On pourrait de la même façon se questionner sur les effets d'une politique de « maternelle à plein temps » sur l'école, sur le microsystème familial et enfin sur le développement de l'enfant qui fréquente ces deux milieux de vie.

Ogbu réalise également combien ces parents au statut minoritaire sont peu considérés, écoutés ou consultés par l'école. De même, dans les rencontres scolaires, ce sont les « payeurs de taxes » (étiquette que s'attribuent les parents mieux nantis) qui s'accaparent le droit de parole, définissent les problèmes et les solutions, au détriment des préoccupations et des besoins des autres parents. Il s'avère aussi que les problèmes d'éducation des enfants sont définis en termes cliniques par le personnel de l'école, qui réfère ces derniers à des services individuels. Quant aux professeurs, ils ont de faibles attentes à l'endroit des enfants de statut minoritaire. Enfin, les réformes élaborées pour contrer la « privation culturelle » ne tiennent aucunement compte des pratiques de discrimination ni du manque d'emploi dans les familles des enfants concernés. On voit comment les opportunités de ces familles sont limitées par les préjugés, les conditions économiques, l'organisation scolaire et la position de pouvoir des « payeurs de taxes ». C'est en ce sens que l'échec scolaire est interprété comme une adaptation aux faibles opportunités de mobilité sociale et économique présentes dans l'environnement.

A notre connaissance, il est peu fréquent que des résultats de ce type de recherche qualitative viennent alimenter le développement de programmes en prévention primaire, du moins pour ce qui est du courant dominant d'inspiration épidémiologique. Par contre, on peut penser que les tenants du paradigme de l'action sociale (*empowerment*) y puiseraient volontiers pour construire des projets d'intervention communautaire. Mais, comme le souligne Rappaport (1992), il est fort peu probable que de tels projets de recherche obtiennent aisément du financement. Leurs conclusions sont-elles vraiment moins scientifiques que celles obtenues à l'aide de devis plus traditionnels ? Chose certaine, les résultats d'une telle étude inspirent d'autres stratégies d'intervention que le seul développement des compétences et de la capacité de faire face au stress des enfants.

3.3.2 *Le courant écologique en psychologie communautaire*

Deux psychologues communautaires, J. Kelly et R. H. Moos s'inscrivent explicitement dans une perspective à la fois écologique et préventive. Pour ces deux chercheurs, les milieux de vie deviennent des objets d'étude en soi. Kelly s'intéresse au développement communautaire et Moos à l'amélioration du climat social. Kelly s'est rendu célèbre par sa « métaphore écologique ». S'inspirant de l'écologie animale, il a proposé quatre principes qui facilitent l'évaluation des communautés et des contextes sociaux dans une perspective de développement communautaire (Kelly,

1966 ; cité dans Vincent et Trickett 1983). De son côté, Moos a développé des instruments pour mesurer le climat social de divers milieux de vie (famille, école, clinique) tout en s'intéressant aux moyens d'améliorer la qualité de ces environnements.

La métaphore écologique

La métaphore écologique permet de placer les contextes sociaux au centre de l'observation et de les considérer dans une perspective dynamique (heuristic use). Chacun des quatre principes écologiques dirige l'attention sur une dimension nécessaire à la compréhension des caractéristiques propres aux contextes sociaux (Vincent et Trickett, 1983).

La succession

Ce principe invite à porter attention à la dimension historique de l'organisation, de l'institution ou de la communauté étudiée. Tout environnement est modelé par les personnes, les traditions, les structures et les événements passés.

Le cycle des ressources

Cette analogie dirige l'attention sur les potentialités du milieu. Tout environnement dispose de ressources humaines et techniques. Comment ces ressources sont-elles définies, développées, réparties ? Quelles sont les ressources latentes et comment les exploiter ? Peut-on créer des événements susceptibles de promouvoir l'esprit communautaire dans cet environnement et de développer les compétences de ses membres ?

L'interdépendance

Tout événement ou intervention sur un point d'un système se répercute sur l'ensemble du système. Tout processus de recherche ou d'intervention doit tenter de prévoir ces répercussions possibles qu'elles soient positives ou négatives. L'attention est ici dirigée sur les effets non anticipés, les conséquences non prévues de l'action⁴⁹.

49. Le sociologue français Raymond Boudon, le père de l'individualisme méthodologique, a proposé la notion « d'effets pervers » pour désigner les conséquences négatives non prévues de l'action. Ces conséquences sont présentées comme les effets non voulus de l'agrégation de décisions individuelles.

L'adaptation

L'adaptation est un processus d'accommodation entre les personnes et leur environnement. Des normes, valeurs, structures et processus définissent des demandes et des contraintes dans un environnement, encouragent ou freinent certains comportements (Vincent et Trickett, 1983 :71). Comment les divers groupes d'acteurs dans un environnement s'adaptent-ils aux contraintes et aux opportunités présentes dans un milieu de vie tel l'école, le milieu de travail, etc. ?

Conception de la recherche

Kelly se démarque tout particulièrement quant à sa conception du rôle de la recherche en psychologie communautaire (Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 ; Vincent et Trickett, 1983) et rejoint la position de Rappaport exposée précédemment. Il reconnaît d'emblée que tout processus de recherche dans un milieu communautaire constitue une intervention sur ce milieu avec des conséquences positives ou négatives. Pour lui, la recherche doit favoriser l'*empowerment* des citoyens à travers le processus de développement communautaire. Avec les années, cette coupure avec une perspective traditionnelle de recherche s'est accentuée et précisée. Kelly adhère maintenant de façon explicite à une épistémologie constructiviste et a approfondi son modèle de recherche-action de type participatif.

Moos, qu'on associe à l'écologie sociale, partage ce même postulat du rôle essentiel de l'environnement sur le comportement. C'est grâce à l'appréciation subjective des personnes qu'il mesure le climat social de différents microsystèmes (école, famille). Comment les individus qui fréquentent un milieu de vie évaluent-ils l'implication de ses membres, le degré d'entraide, la liberté d'expression ? Comment ce milieu de vie fonctionne-t-il sur le plan de l'accomplissement des tâches ? Quelles sont les caractéristiques de ce milieu de vie quant à la clarté de ses règles, aux sanctions qui y sont appliquées, à l'ouverture au changement ?

Pour Moos, les individus ne répondent pas de la même façon à un même environnement. Il existe des combinaisons plus ou moins heureuses entre les caractéristiques des élèves et des environnements éducatifs qu'ils fréquentent (Vincent et Trickett, 1983). La compétence d'un environnement ne peut donc pas se définir indépendamment du style de personnes qui le fréquentent.

3.3.3 Conclusion sur le modèle écologique

En somme, le modèle écologique, avec son analyse plus holistique, a permis d'élargir le spectre des facteurs de risque ou des opportunités en insistant sur le rôle important des environnements éloignés dans le développement de problèmes sociaux. De plus, il a contribué à faire émerger une nouvelle compréhension des problèmes sociaux par son insistance à examiner les interrelations complexes qui relient l'individu à son environnement en accordant à celui-ci un statut particulier. Enfin, l'application de ce modèle invite à tenir compte de la synergie qui existe dans une configuration de facteurs de risque (loi de la multiplication des effets) ainsi que du poids relatif et changeant d'un déterminant, compte tenu des facteurs qui sont simultanément présents (loi de la relativité) (Chamberland, 1996).

Les actions préventives peuvent avoir pour cible les individus, leurs milieux de vie ainsi que les environnements éloignés, qu'ils soient ou non exposés à des facteurs de risque. Ces actions sont dirigées vers des systèmes dynamiques, multiples et interdépendants (Vincent et Trickett, 1983 ; Kingry-Westergaard et Kelly, 1990).

Le lien entre l'approche écologique et l'*empowerment* continue de se préciser, (Rappaport, 1987 ; Trickett, 1994) de même qu'un cadre pour la recherche capable de prendre en compte la spécificité des contextes ainsi que la diversité humaine (terme qui prend la place de *diversité ethnique*) (Trickett *et al.*, 1993, 1996). Ces développements récents du modèle écologique en psychologie communautaire justifient à notre avis qu'on y accorde une attention particulière et font l'objet d'une présentation au chapitre XII.

3.4 Le modèle transactionnel

Dans leur revue des modèles conceptuels en prévention, Lorion (1990) ainsi que Felner et Felner (1989) s'intéressent au modèle transactionnel, qu'ils distinguent du modèle de santé communautaire et du modèle écologique. Ce modèle tire ses origines des travaux sur le développement de l'enfant menés par Sameroff et Chandler (1975 ; cité dans Lorion, 1990).

Le modèle transactionnel s'intéresse tout particulièrement au développement humain. Il stipule que l'individu participe activement à son développement et qu'ainsi, l'enfant et son environnement s'influencent mutuellement. L'enfant est vu comme

étant réceptif au soutien déjà présent autour de lui et également capable de modifier l'environnement pour augmenter son potentiel de soutien. Les transactions dynamiques entre l'enfant et son environnement sont donc marquées par les caractéristiques propres de l'enfant et par celles des contextes qu'il fréquente (Felner et Felner, 1989)⁵⁰.

Ces auteurs insistent tout particulièrement sur la nécessité de rejeter toute attitude de blâme envers les personnes qui vivent des problèmes d'adaptation. C'est toujours l'interaction entre la personne et ses environnements qui est en cause. Dans ce modèle, certains « problèmes de comportement » peuvent être envisagés comme des réactions intelligentes et efficaces à un environnement désorganisé, plutôt que d'être analysés comme des mésadaptations (Felner et Felner, 1989 ; Lorion, 1990).

« What might appear to be deviant outcomes may be those that any healthy child or adolescent would exhibit in the environments and systems that define the context of their lives. » (Felner et Felner, 1989 : 21)

« An understanding of the *contexts* in which a pattern of behavior evolved and is currently maintained is key to understanding the degree to which a behavior is adaptive or dysfunctional. » (Felner et Felner, 1989 : 21)

Enfin, ce modèle favorise une action sur les déterminants communs à tout un ensemble de problématiques qui affectent les jeunes : décrochage et échec scolaires, toxicomanie, délinquance, grossesse à l'adolescence, suicide, problèmes affectifs et de comportement. Le cadre conceptuel développé par Pransky (1991) répond à cette conception de la prévention selon laquelle il est plus efficace de cibler les antécédents communs à plusieurs problèmes.

3.5 La prévention auprès des jeunes et des familles : le modèle conceptuel de Pransky

De l'avis de Pransky (1991), un seul cadre conceptuel peut expliquer l'origine de la plupart des problèmes de comportement, que ce soit des problèmes d'externalisation (délinquance, toxicomanie, troubles du comportement, etc.) ou de retrait (décrochage scolaire, suicide, etc.). Des facteurs semblables participent au dévelop-

50. Cette vision est aussi celle que défend Bronfenbrenner en évoquant le processus d'éducation mutuelle entre l'enfant et l'adulte. Il insiste sur la qualité des échanges entre le jeune enfant et les personnes significatives qui l'entourent, de même que sur la nécessité d'un fort attachement affectif réciproque (Bronfenbrenner, 1992). On peut sans doute questionner la distinction entre le modèle transactionnel et le modèle écologique mais cette discussion va au-delà de l'objectif poursuivi ici.

pement d'une diversité de problèmes lesquels se manifestent différemment selon les individus et leur trajectoire de vie. La meilleure conduite consiste donc à agir sur l'ensemble des facteurs communs plutôt que sur des problématiques isolées ; cette approche est d'autant plus pertinente que l'intervention se situe en amont de ces problèmes.

Cinq facteurs contribuent selon Pransky à l'apparition de difficultés : 1) les normes culturelles (attentes) concernant les comportements désirables qui sont souvent source de confusion 2) le manque d'opportunités pour combler des besoins et des désirs valorisés socialement (argent, réussite professionnelle, etc.) 3) les différentes sources de stress émanant de l'environnement social 4) les problèmes organiques qui affectent les comportements, que ces problèmes soient d'origine génétique ou qu'ils résultent du contact avec l'environnement (pollution, séquelles d'accidents) 5) les dysfonctionnements familiaux. D'autre part, l'environnement social médiatise les forces négatives qui affectent les comportements. La famille, l'école, les pairs et la communauté peuvent aider à résister à ces forces sociales, culturelles et environnementales, en favorisant le développement d'une saine perception de soi et de compétences diverses. La compétence est ainsi présentée comme un concept transactionnel et non plus comme un attribut de l'individu. Le soutien social et l'accessibilité à une information de qualité jouent aussi un rôle de premier plan dans la construction de cette robustesse qui agit comme rempart contre les forces sociales néfastes. À l'instar d'Albee (1982a), Pransky présente l'ensemble de ces facteurs de risque et d'opportunités sous la forme d'une équation (voir Figure 3).

$$\text{incidence} = \frac{\text{attentes culturelles} + \text{manque d'opportunités} + \text{stress} + \text{facteurs organiques} + \text{dysfonctionnement familial}}{\text{perception de soi} + \text{compétences} + \text{information} + \text{soutien social}}$$

Figure 3 : l'équation de Pransky (1991)

Ces derniers éléments, saine perception de soi, compétences, soutien et information, sont les assises qui permettent aux jeunes de prendre des décisions éclairées, de refuser de s'engager dans des comportements destructeurs pour eux-mêmes ou pour la société. L'éducation constitue un élément important. Les jeunes doivent être bien informés quant aux conséquences de certains choix, qu'il s'agisse de consommer de la drogue, d'avoir des relations sexuelles non protégées, d'abandonner l'école ou de commettre un délit. Ils doivent également avoir l'opportunité de développer différentes capacités : auto-évaluation, autodiscipline, habileté de résolution de problèmes, capacité de communiquer et de négocier, etc. Il leur faut également exercer

ces habiletés en relation avec chacune des problématiques auxquelles ils sont confrontés.

Détenir des informations pertinentes et maîtriser des habiletés cognitives et sociales s'avèrent parfois insuffisant surtout lorsqu'il s'agit de résister à la pression des pairs tout en ressentant le besoin d'être accepté par eux. C'est ici qu'intervient le soutien adéquat d'un groupe restreint de pairs, exerçant en quelque sorte des pressions constructives permettant de contrer les sources d'influence négative.

Enfin, la construction d'une saine perception de soi représente aux yeux de Pransky un enjeu central en prévention. C'est en dernier ressort son sentiment de dignité et de valeur personnelle qui soutient le jeune dans ses efforts. Cette saine perception de soi se bâtit en interaction avec la famille, l'école et la communauté bien plus qu'à l'intérieur de programmes de prévention structurés. Ces environnements que le jeune fréquente doivent lui transmettre un message sans équivoque de sa valeur, de son importance et de ses capacités.

4. UN DÉFI RÉCURRENT : COMPRENDRE LA NATURE DU CHANGEMENT SOCIAL

Où nous conduit cette présentation des conceptions de la prévention et des modèles d'analyse des problèmes ? Certainement à statuer sur la place de l'environnement dans l'analyse des problématiques et l'élaboration d'actions. Deux grands paradigmes, le paradigme du stress et le paradigme écologique, appréhendent différemment les rapports entre l'individu et l'environnement. Le premier se préoccupe des effets dommageables du stress sur la santé physique et mentale des personnes et l'autre des effets dommageables des divers contextes sur leur développement. Des représentants de ces deux modèles reconnaissent le rôle important des forces culturelles, politiques et économiques (ex. contextes structuraux du stress, rôle de l'exo et du macrosystème) sur le bien-être. Cette reconnaissance fait écho au rêve de transformation sociale présent au moment où la psychologie communautaire a fait ses débuts dans les années soixante. Cependant, cet appel au changement social se traduit peu dans les pratiques concrètes, dans les programmes, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. A titre d'exemple, la pauvreté ou un statut minoritaire sont « scientifiquement » reconnus depuis longtemps comme des stress importants, en même temps qu'on admet que les programmes concernés visent

essentiellement à protéger les gens contre ces stress et non à les réduire. L'expression popularisée par Camil Bouchard (1989) : « lutter contre la pauvreté ou ses effets » traduit parfaitement ce dilemme.

La compréhension de l'action de ces forces culturelles, sociales, politiques et économiques fait appel à des connaissances relevant de multiples disciplines et développées à l'intérieur de divers paradigmes de recherche. Le champ de la prévention primaire en est encore à ses débuts au plan de l'interdisciplinarité et seule une approche interdisciplinaire peut permettre une articulation adéquate des rapports complexes entre l'individu et son environnement.

On constate que plusieurs chercheurs se dissocient de ces préoccupations et se concentrent sur les approches centrées sur les personnes et leurs caractéristiques ou, encore moins fréquemment, sur les milieux de vie qu'ils fréquentent (famille et école, quelquefois aussi le milieu de travail). Les tensions entre les protagonistes de la prévention centrée sur les risques, de la promotion du bien-être et de l'action sociale sont présentes dans les deux modèles depuis fort longtemps et ne semblent pas sur le point de se résorber. Par ailleurs, plusieurs dont Albee, Bronfenbrenner, Elias et Pransky affirment l'importance d'actions conjuguées sur plusieurs plans. Pransky est peut-être celui qui articule le mieux cette combinaison d'actions en s'intéressant d'abord à l'ensemble des besoins d'une communauté, allant de la nécessité d'assurer des conditions de vie décentes pour tous, un soutien approprié, des possibilités de se réaliser, mais incluant aussi l'importance de prévenir des problèmes spécifiques (ex. délinquance, toxicomanie, abus et négligence) en agissant principalement sur leurs déterminants communs.

4.1 Potentiel d'action des modèles

Au terme de cette description des modèles de prévention/promotion, quatre priorités présentes dans ce champ nous apparaissent particulièrement importantes à retenir : favoriser le développement et l'*empowerment* des personnes et des communautés, réduire leur stress socio-environnementaux, accroître la qualité de leurs milieux de vie et agir sur les déterminants communs de leurs problèmes. Ces thèmes nous semblent en effet résumer une partie essentielle des efforts poursuivis pour réduire les dysfonctionnements et accroître le bien-être des populations.

L'objectif qui consiste à mieux comprendre et à promouvoir le développement humain apparaît particulièrement dans les modèles transactionnels et écologiques. Ces modèles mettent en évidence le rôle actif que joue la personne dans son propre développement de même que dans son environnement (Sameroff et Chandler, 1975 ; cité dans Lorion, 1990 ; Bronfenbrenner, 1979).

Le travail accompli autour de la notion de stress demeure d'une grande actualité dans notre société marquée par la précarité et l'exclusion. Il est difficile d'imaginer l'ampleur des dégâts sur la santé physique et mentale de divers groupes dans la population (et pas seulement les plus démunis) qui sont occasionnés par les stress auxquels la société salariale d'aujourd'hui nous expose. Pour réduire les stress socio-environnementaux il faut avant tout remettre en question le modèle de développement économique centré sur la croissance, développer des politiques de redistribution de la richesse, lutter contre la discrimination et repenser notre modèle éducatif (Albee, 1983,1986).

Avec le modèle écologique, l'étude des milieux de vie est mise à l'honneur. On s'intéresse aux ressources actuelles et potentielles ainsi qu'aux contraintes présentes dans les environnements. Cependant, la connaissance d'un environnement n'est possible qu'en prenant en considération l'appréciation subjective des personnes qui le fréquentent (Bronfenbrenner, 1979 ; Vincent et Trickett ; 1983 ; Kingry-Westergaard et Kelly ; 1990) ce qui mène à une autre conception de la recherche et à d'autres modalités d'intervention.

Dans le champ de la prévention primaire auprès des jeunes, l'action sur les déterminants communs à de multiples problématiques s'avère de plus en plus prometteuse et permet de dépasser les approches très fragmentées par problème.

Chapitre V

SURVOL DES RÉALISATIONS AMÉRICAINES EN PROMOTION/PRÉVENTION

Ce chapitre propose une image plus concrète du champ de la prévention primaire grâce à un survol des principaux types de programmes standardisés qui y sont apparus. Il permet de se familiariser avec le contenu des programmes et d'associer ces contenus avec les modèles présentés ci-haut. Les programmes décrits ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses. Comme pour le chapitre précédent, notre matériel est tiré de la littérature américaine dont on s'inspire beaucoup au Québec. Les projets dits « écologiques », parce qu'ils font usage de cibles et de stratégies plus variées, bénéficient d'une attention plus soutenue. Les rapports entre ces programmes et la lutte contre la pauvreté sont aussi évoqués.

1. LE CLASSEMENT DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION

Devant l'abondance des programmes de prévention qui se sont développés au cours des vingt-cinq dernières années, on a construit des critères de classement qui en facilitent la présentation et l'utilisation. Différentes situations peuvent se présenter. 1) Il peut être utile pour les intervenants de regrouper les programmes selon les milieux de vie dans lesquels ils peuvent être implantés (école, garderie, milieu de travail). 2) Pour ceux qui s'intéressent au développement humain, une approche selon le chronosystème est toute indiquée⁵¹. Ainsi Price *et al.* (1988) subdivisent leur

51. C'est le choix qu'ont fait les chercheurs ontariens dans leur document « Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur » (MSSCO, 1989). Les programmes de prévention primaire sont regroupés dans les trois rubriques suivantes : soins prénataux et enfants en bas âge, enfants d'âge préscolaire et enfants du cycle du primaire. Dans ce document, la recension s'arrête au niveau du primaire puisque ce projet vise la réduction des difficultés affectives et comportementales des jeunes enfants vivant dans les milieux à faibles revenus.

volume en trois sections : petite enfance, enfants et jeunes, adultes et troisième âge. 3) Une autre approche découle des affinités théoriques des chercheurs (Felner *et al.*, 1983). Ici, on regroupe les programmes de développement des compétences, les programmes d'orientation écologique ou environnementale (incluant le soutien social) ou encore les programmes s'inscrivant dans le paradigme du stress (la pauvreté fait partie de ces stress). 4) Enfin, d'autres invitent à classer les programmes selon qu'ils s'inspirent du modèle bio-médical, de santé communautaire ou écologique (Chamberland, 1996 ; Comité de la santé mentale du Québec, 1985a, 1985b).

2. UN CLASSEMENT DES PROGRAMMES À PARTIR DE LA NOTION DE RISQUE

Felner et Felner (1989) ont produit un système de classement en s'appuyant principalement sur la notion de risque. Ils identifient trois grandes catégories de programmes destinés aux jeunes, selon que ces derniers situent le risque dans la personne, dans la transaction entre la personne et son environnement ou dans l'environnement. La présentation des programmes à partir de ce mode de classement offre au lecteur l'occasion d'apprécier la variété des programmes qui se sont développés dans le giron de la prévention dite « classique » en santé mentale. Elle fait également ressortir la manière dont les problèmes (ou les situations à l'origine des programmes) sont conceptualisés à partir de la notion de risque, concept clé en prévention primaire. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter les programmes qui suivent à partir de cette approche de classement. Ces programmes ciblent les jeunes et leur famille, mais la même logique d'analyse peut s'appliquer aux programmes destinés à d'autres groupes cibles.

2.1 Les programmes centrés sur la personne

Les programmes centrés sur la personne tentent de corriger les déficiences des personnes. Au plan de l'analyse, ils laissent de côté les aspects de l'environnement physique et social avec lesquels les individus sont présentement aux prises et ignorent en conséquence, le rôle que joue l'environnement actuel dans l'émergence de trajectoires de développement problématiques (problematic development trajectories). Ce faisant, ils font surtout porter aux enfants la responsabilité du

problème en situant le désordre dans l'individu et en dirigeant l'intervention sur la personne⁵².

Intervenir rapidement dès l'apparition des premières manifestations ou symptômes

Parmi les programmes qu'on retrouve dans cette grande catégorie on compte ceux qui tentent d'intervenir auprès des personnes, dès qu'on peut détecter les premières manifestations d'une difficulté émotionnelle ou comportementale. On présume que ces difficultés sont susceptibles de s'aggraver sans une intervention précoce. C'est par un dépistage et une intervention efficaces qu'on peut venir en aide à ces personnes. Pour reprendre la typologie de Caplan (1964 ; cité dans Felner et al., 1983), il s'agit de programmes de prévention secondaire qui, aux yeux de plusieurs devraient être exclus du domaine de la prévention.

Pallier au manque de connaissances et d'habiletés

Ces programmes reposent sur le postulat que le manque d'informations augmente le risque d'apparition de difficultés. Les programmes, grâce à des curriculum structurés de diffusion d'informations, visent à combler ces lacunes. Ces programmes sont fréquemment utilisés dans la lutte contre le tabagisme, la toxicomanie, le sida et la grossesse à l'adolescence.

D'autres programmes ciblent le manque de compétences. En faisant un parallèle avec l'épidémiologie, on peut dire qu'ici, l'acquisition de compétences est vue comme un moyen d'immuniser la personne. Les programmes classés sous cette rubrique laissent aussi dans l'ombre la contribution de facteurs extérieurs à la personne dans l'apparition des difficultés ou des dysfonctions. Felner et Felner (1989) s'inter-

52. Cette perspective d'analyse est, selon Ryan (1971), une idéologie répandue dans la classe moyenne qui permet le maintien du statu quo tout en gardant bonne conscience. Ainsi, tout en manifestant de la compassion pour les démunis, laquelle se traduit par des actions concrètes (divers programmes et actions bénévoles), le citoyen n'a pas à craindre de perdre certains avantages au plan du revenu ou de l'emploi, ce qu'une véritable politique de redistribution des ressources et des richesses pourrait occasionner. Cette idéologie ne réfute pas le rôle de l'environnement, mais le relègue au passé. Ainsi, les familles noires seraient aujourd'hui fragiles en raison de l'esclavagisme qui a laissé des traces négatives se répercutant de génération en génération. Résultat, on ne peut agir sur ce passé injuste, mais on peut en revanche tenter d'en atténuer les effets chez les victimes aujourd'hui. C'est ce qu'il appelle « Blâmer la victime », c'est-à-dire lui faire porter le poids des solutions plutôt que de tenter de modifier les rapports de pouvoir existants. Cette allusion à l'oeuvre de Ryan nous apparaît importante puisqu'elle a inspiré de nombreux auteurs subséquents tant dans le champ de la prévention que de l'*empowerment*.

rogent sur l'utilisation effective des compétences acquises grâce à ces programmes ailleurs que dans la situation d'apprentissage.

Parmi les nombreuses compétences ciblées par ces programmes on retrouve les compétences cognitives liées à la prévention de la mésadaptation ou de l'échec scolaire. Le programme « Interpersonal Cognitive Problem Solving » (ICPS) dans ses premières formulations en fournit un bon exemple (Shure et Spivack, 1988). D'autres programmes s'inspirent du behaviorisme. On s'emploie ici à enseigner des compétences comportementales telles que la négociation et l'affirmation de soi.

Un dernier groupe de programmes s'efforce de réduire les vulnérabilités psychologiques en développant des habiletés pour faire face aux stress (stress inoculation training) dont la capacité de contrôler ses réactions affectives ou d'aller chercher du soutien. Les travaux de Lazarus et Folkman ainsi que de Meichenbaum et de ses collègues sont au coeur de cet effort (Lazarus et Folkman, 1984 ; Meichenbaum, 1985 ; cités dans Felner et Felner (1989). Enfin une nouvelle génération de programmes propose l'apprentissage simultané de plusieurs compétences (Dusenbury *et al.* 1991).

2.2 La transaction personne/environnement

Ces programmes situent le risque dans la transaction. Ce sont des lacunes spécifiques chez l'individu conjuguées à des caractéristiques précises de l'environnement qui augmentent le risque qu'un jeune présente des problèmes de développement.

Parmi les programmes inclus dans cette catégorie on trouve ceux dont l'objectif est d'équiper les jeunes pour qu'ils soient en mesure de traverser des situations de crise ou d'accomplir avec succès des transitions (divorce des parents, fermeture d'école). Ces situations stressantes exigent beaucoup en termes d'habiletés cognitives, affectives et comportementales (Cowen ; 1985).

D'autres programmes sont centrés sur les interactions entre les pairs et s'efforcent d'enseigner des habiletés spécifiques pour faire face à des situations précises. Il peut s'agir d'un programme qui porte sur l'apprentissage de stratégies pour résister aux pressions des pairs à consommer de la drogue. Dans ces situations, l'origine du risque sur lequel porte l'action n'est pas dans l'enfant, mais bien dans l'interaction entre l'enfant et ses pairs.

Dans une perspective transactionnelle, il importe que les situations d'apprentissage se rapprochent de la vie quotidienne. Par exemple, le programme ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solving) (Shure et Spivack, 1988) enseigne aux enfants du primaire des habiletés de résolution de problèmes. À l'origine, ce programme était centré sur la personne. Il a évolué vers une perspective plus transactionnelle en impliquant les professeurs de façon à ce qu'ils suscitent l'utilisation des procédés de résolution de problèmes dans toutes les situations de la vie quotidienne à l'école.

Enfin, Felner et Felner (1989) font appel aux théories interactionnistes lorsqu'ils évoquent le processus de « labeling » et les « carrières » d'échec ou de dysfonctions qui résultent d'un mauvais arrimage entre le rythme et les caractéristiques de l'enfant d'une part, et le fonctionnement scolaire d'autre part. Dans une telle situation, il est fréquent que l'enfant s'attribue la responsabilité de ses difficultés ou encore que le professeur développe une image négative de l'enfant. La situation dégénère souvent en échec, alors qu'aucune lacune initiale n'était présente, si ce n'est ce mauvais appariement.

En somme, une perspective transactionnelle se doit de reconnaître explicitement que le déficit individuel n'est pas réel au sens où il ne peut être défini en dehors d'un contexte, qu'il s'agisse d'une situation présente ou de circonstances néfastes antérieures auxquelles l'enfant a été exposé. Mais bien que ces programmes situent le risque dans la transaction, leur action cible la personne. Les programmes écologiques ou environnementaux regroupés dans la troisième grande catégorie ciblent des milieux de vie dans lesquels les jeunes évoluent.

2.3 Les programmes environnementaux et écologiques

Les programmes environnementaux ou écologiques travaillent à la fois sur des risques qui sont situés dans la transaction et dans l'environnement. On considère que l'exposition à certaines conditions nuisibles (mauvaise alimentation, soins et éducation inadéquats en bas âge, environnement scolaire trop complexe, politiques sociales inadéquates, etc.) peut conduire tout enfant ou adolescent à présenter des problèmes de développement ou des désordres. L'action sur ces risques est antécédente au développement des déficits qui font l'objet des programmes centrés sur l'individu (dans ce cas-ci l'enfant) et peut contribuer à prévenir toute une variété

de problèmes. Ces programmes cherchent à accroître les opportunités présentes dans les environnements que fréquente l'enfant (famille, groupe de pairs, école) ou à éliminer ou modifier des conditions environnementales nuisibles à l'enfant⁵³.

Deux programmes destinés aux familles servent d'exemples : Le Houston Parent-Child Development Center – H-PCDC (Johnson, 1988) et le Prenatal/Early Infancy Project (Olds, 1988). Tous deux sont destinés aux familles exposées à la pauvreté. Le premier s'adresse aux familles d'enfant de un à deux ans et le second aux futures mères dès les premiers mois de la grossesse. L'objectif du H-PCDC est de favoriser un meilleur développement de l'enfant particulièrement grâce à une stimulation appropriée. Ce programme se veut sensible aux différences culturelles, ouvert aux demandes exprimées par les familles, orienté vers le renforcement des liens communautaires (ex. organisation de pique-niques collectifs dans les communautés pour sensibiliser ses membres au programme, organisation de « work-shops », mise en place de coopératives).

Pour leur part, Felner et Adan (1988) ont mis au point un programme pour faciliter la transition entre le primaire et le secondaire en misant sur la réorganisation de la structure scolaire : The School Transitional Environment Project (STEP). Des changements dans l'environnement physique (aménagement de l'espace) et social (l'extension du rôle des professeurs sous forme de tutorat) sont apportés pour faciliter la transition. Ce programme, implanté dans les écoles de milieux défavorisés, est réputé réduire l'incidence des difficultés émotionnelles et de comportement, la toxicomanie et la délinquance. De tels programmes, une fois implantés, ne requièrent que très peu de ressources pour se maintenir. Ils seraient donc particulièrement prometteurs dans un contexte de restriction budgétaire.

Un dernier programme est présenté avec enthousiasme, il s'agit d'une expérience de pairage entre des jeunes de milieux pauvres et un bienfaiteur provenant d'un milieu favorisé. Ces jeunes se voient aidés financièrement dans la poursuite de

53. Si on se rapporte aux équations qui ont été présentées au chapitre précédent, ces programmes agissent sur le numérateur, c'est-à-dire sur la diminution des risques et des stressés environnementaux.

leurs études, tout en étant également exposés à d'autres environnements culturels, ce qui permet d'élargir leurs aspirations de carrière⁵⁴.

3. PLEIN FEU SUR DES PROGRAMMES ÉCOLOGIQUES CONSIDÉRÉS EXEMPLAIRES

Felner et Felner (1989) ne cachent pas leur intérêt pour le développement de programmes écologiques. Deux des programmes qu'ils mentionnent sont considérés comme des modèles tant aux États-Unis (Price *et al.*, 1988) qu'au Québec (Blanchet *et al.*, 1993) : The Prenatal/Early Infancy Project (Olds, 1988) et The School Transitional Environment Project (Felner et Adan, 1988). L'examen de l'analyse de la problématique et du choix des stratégies adoptées par ces programmes « modèles » nous conduit à la conclusion qu'on pourrait aller beaucoup plus loin dans l'élaboration de programmes soucieux d'agir sur l'exosystème et le macrosystème comme en témoigne ce qui suit.

3.1 The Prenatal/Early Infancy Project (Olds, 1988)

Ce programme de visites à domicile vise à prévenir toute une gamme de problèmes chez les jeunes mères adolescentes pauvres et non mariées et surtout chez leurs enfants (prématurité, retards cognitifs, abus et négligence). Les objectifs poursuivis sont plus étendus que ce qu'on rencontre couramment, incluant le retour aux études et au travail et l'utilisation des ressources de la communauté par les jeunes mères. L'implication dans le cadre des activités du programme d'une personne significative pour la mère ajoute à la nouveauté du programme et accentue le soutien disponible. Globalement, le programme apparaît plus écologique dans son analyse de la problématique que dans les stratégies déployées, lesquelles se limitent à l'éducation parentale et au soutien social (utilisation du soutien formel et informel). Par le fait que l'intervention met à contribution et en relation plusieurs agences dans la communauté, son action touche le mésosystème. Mais Olds est fort conscient que les stratégies utilisées permettent surtout de minimiser le stress découlant des conditions de vie opprimentes, et que ces conditions sont parfois responsables de l'échec

54. Ryan (1971) verrait dans ce programme un très bel exemple d'action dans laquelle la compassion d'individus détenant un statut social élevé peut s'exercer, sans que leurs avantages de classe ne soient menacés.

du programme auprès de certaines mères. Néanmoins, ce programme se situe dans les limites des capacités des professionnels de la santé. Olds admet que des politiques sociales réduisant le chômage et la pauvreté seraient d'un grand secours, mais de tels objectifs lui semblent hors d'atteinte (Olds, 1988 : 10).

Ce n'est sans doute pas la première fois que des professionnels bien intentionnés se sentant impuissants à l'égard des forces politiques et économiques se tournent vers l'action auprès des groupes-cibles, à défaut de pouvoir agir plus en amont sur le problème.

A notre avis, pour étendre son action, un programme de ce genre pourrait encourager davantage les liens entre les mères, de même que les liens entre des groupes de mères et les organismes de la communauté. Des efforts de création d'emplois au profit des mères ainsi que des tentatives plus soutenues pour accroître leur employabilité complèteraient avantageusement les encouragements au retour à l'emploi ou aux études. Ce serait également une façon de concrétiser ce souhait formulé par Albee (1986), Pransky (1991), et Elias (1987) de relier les actions se déroulant auprès des individus avec celles ciblant les systèmes.

Enfin, l'appui des professionnelles de la santé aux actions locales de lutte pour l'amélioration des conditions de vie constituerait un apport supplémentaire non négligeable.

3.2 The Seattle Social Development Project

Selon nous, de tous les programmes américains que nous avons recensés qui font l'objet d'une évaluation rigoureuse, le programme de développement social élaboré par Hawkins et ses collègues est celui qui va le plus loin dans l'application du modèle écologique (Hawkins et Catalano, 1992 ; Hawkins *et al.*, 1992). Ce programme qui mise sur le développement social et dont le principal objectif est de prévenir l'abus de drogue et d'alcool chez les adolescents se veut très global. Ses auteurs constatent l'inefficacité des programmes misant sur l'approche éducative en raison de leur durée très limitée et de leur faible intensité. Il s'agit là en effet de conditions de réussite importantes (Chamberland *et al.*, 1996). Ce sont des programmes qui informent les jeunes des dangers des drogues. Ils situent le risque dans la personne. Par ailleurs, des programmes qui situent le risque dans l'interaction entre la personne et son environnement se sont montrés plus prometteurs. Dans ce

cas, on enseigne aux jeunes des habiletés pour résister aux influences des pairs qui incitent à la consommation et on tente de transmettre des normes contre l'utilisation de drogue et d'alcool. Mais Hawkins et ses collègues ont voulu aller plus loin et ont développé pour ce faire une approche communautaire du problème. A leur avis, plus une communauté est exposée à des risques et plus il y a de chances d'observer un abus de drogue et d'alcool dans cette communauté. Ce programme, qui se veut très souple, est donc basé sur la mobilisation communautaire. Les communautés peuvent en effet s'inspirer des principes de l'approche pour construire leur propre stratégie en fonction des besoins locaux. Elles peuvent puiser dans un répertoire de programmes qui s'appuient sur une recherche et une évaluation fiable. Ce programme habilite la communauté à utiliser la recherche.

Cette approche écologique cible plusieurs systèmes : les jeunes, la famille, l'école et la communauté. Les communautés participantes sont invitées à implanter des programmes destinés à chacun des systèmes. On propose des programmes spécifiques de prévention de l'abus de drogue et d'alcool et des programmes d'éducation parentale. L'école est particulièrement ciblée. Un premier volet porte sur le développement organisationnel et compte trois objectifs : améliorer le climat scolaire, mettre en place une structure d'aide efficace pour les jeunes présentant des problèmes de comportement et impliquer les parents. Le second volet s'adresse particulièrement aux professeurs et porte sur l'amélioration de l'approche éducative. Il incite à utiliser les techniques d'apprentissage coopératif et à développer une gestion proactive de la classe (ce qui veut dire limiter les pertes de temps). Enfin la communauté est aussi sollicitée. On invite à faire largement appel à la coopération des médias dans l'élaboration de campagnes contre la drogue. D'autres mesures sont aussi préconisées dont la surveillance accrue des places publiques, l'augmentation des taxes sur l'alcool et le renforcement des lois et normes relatives à l'usage de drogues et d'alcool dans la communauté, à travers les documents officiels et les pratiques informelles. On touche ici l'exosystème et le macrosystème.

S'il est vrai que ce programme a une portée étendue, rien n'est prévu cependant pour réduire la pauvreté pourtant reconnue comme un risque majeur. De plus, l'analyse de la problématique ne comporte aucune dimension macrosociale. Or on sait combien la toxicomanie est un problème qui s'intensifie presque partout à travers le monde et que nombre d'analystes l'associent à la mondialisation du libéralisme économique. Enfin, la figure du Sujet est totalement absente de ce tableau.

Chapitre VI

LA PROMOTION/PRÉVENTION AU QUÉBEC

Au Québec, comme ailleurs, la promotion/prévention n'est pas l'apanage d'une discipline, ni d'un milieu d'intervention. C'est tout sauf une réalité homogène. L'objet d'intérêt de cette thèse est cette volonté, portée par une diversité d'acteurs, de contribuer à réduire l'incidence des problèmes sociaux ou de promouvoir le bien-être des populations, ainsi que les modalités choisies pour opérationnaliser cette intention.

Cette thèse s'intéresse aux pratiques préventives se rapportant à des problématiques psychosociales (ex. violence familiale, grossesse à l'adolescence, problèmes de comportement social) et met de côté la prévention des psychopathologies. Ces problématiques psychosociales sont aussi un objet d'intérêt en santé mentale et la psychologie joue un rôle significatif dans l'essor des pratiques de promotion/prévention à cet égard. On retrouve chez les auteurs québécois une conception très large et dynamique de la santé mentale.

« La santé mentale, définie comme l'état d'équilibre psychique d'une personne à un moment donné, s'apprécie entre autres à l'aide des éléments suivants : le niveau de bien-être subjectif, l'exercice des capacités mentales et la qualité des relations avec le milieu . »

(Comité de la santé mentale du Québec, 1994 : 8)

Le domaine de la santé mentale recouvre deux grandes réalités : les *troubles mentaux* (schizophrénie et autres) mais surtout les *problèmes de santé mentale* qui résultent de la qualité des rapports entre la personne et son milieu. Au regard du Comité de la santé mentale du Québec (CSMQ, 1994), les problèmes de santé mentale, les problèmes psychosociaux et les problèmes d'adaptation sociale (lecture en termes de déviance) recouvrent la même réalité. La tradition disciplinaire ou le milieu

d'intervention créent ainsi différentes appellations pour désigner des manifestations semblables.

Qu'en est-il donc de la prévention/promotion des problèmes psychosociaux au Québec ? Qui peut en raconter l'histoire ? Les Anciens des départements de santé communautaire et le personnel des directions de santé publique en connaissent une partie, de même que les intervenants en CLSC. Les écoles et départements de travail social ainsi que les facultés de psychologie, de psycho-éducation et d'éducation en connaissent d'autres aspects, résultats de leurs efforts de recherche et de systématisation de l'enseignement des approches préventives. Les acteurs des milieux communautaires sont également beaucoup impliqués en promotion/prévention sans nécessairement s'identifier à son univers conceptuel. Enfin, tout ceux qui ont contribué à l'écriture d'une panoplie de rapports et de documents rappelant l'urgence d'agir pour contrer l'appauvrissement et l'exclusion appuient encore et encore sur la sonnerie d'alarme en rappelant l'importance des déterminants socio-économiques de la santé et du bien-être.

Au Québec, le discours en promotion/prévention inspiré du modèle écologique fait montre d'un cheminement cohérent et occupe une place de choix. Ce discours sur les déterminants sociaux de la santé et du bien-être et sur les stratégies à privilégier s'est construit, consolidé et diffusé à travers les écrits académiques, professionnels et politiques (Chamberland, 1996 ; CSMQ, 1994 ; Forum national sur la santé, 1997a, 1997b; MSSS, 1991, 1992, 1997). On y trouve des intentions généreuses ainsi qu'une terminologie qui a intégré notre vocabulaire courant et qui aide à ordonner nos réflexions. Par ailleurs, ces écrits font peu ressortir la complexité des problèmes sociaux, économiques et culturels qui se déploient actuellement, ni la nature des luttes politiques à engager pour gagner ce pari de la santé.

A partir d'un petit périple historique, ce chapitre s'efforce de rassembler des éléments importants de notre boîte à outils collective en matière de promotion/prévention. La cueillette débute à travers l'histoire de la santé publique, pour se poursuivre avec une présentation critique des déterminants de la santé mentale et du bien-être. Les stratégies de la Politique de la santé et du bien-être sont ensuite comparées avec les stratégies préventives et promotionnelles québécoises développées en milieu institutionnel et communautaire qui sont tirées d'une étude récente (Chamberland *et al.*, 1996). Le tout se termine par un bref questionnement sur le devenir de cette politique.

1. ESSOR DE LA SANTÉ PUBLIQUE AU QUÉBEC ET PRISE EN COMPTE DES DÉTERMINANTS SOCIO-ÉCONOMIQUES

L'histoire de la promotion/prévention en santé mentale au Québec est en partie liée à celle de la santé publique. On assiste en 1933 à la création d'unités sanitaires chargées d'appliquer diverses mesures d'hygiène et d'offrir des services de médecine préventive. Ces unités relèvent du service provincial d'hygiène, lequel deviendra en 1936, le ministère de la Santé et du Bien-être social. L'Université de Montréal est dotée d'une école d'hygiène qui formera le personnel des services de prévention jusqu'en 1970, moment où elle sera annexée à la faculté de médecine. Les années 40-50 seraient l'âge d'or de la médecine préventive (santé scolaire, éducation sanitaire, lutte contre la tuberculose), après quoi celle-ci aurait connu une régression due à la priorité accordée à la technologie et aux soins curatifs (Desrosiers, 1984).

A partir des années 1960, le Québec est le siège de réformes économiques, sociales et politiques majeures dont l'instauration de l'assurance-hospitalisation suivie de l'assurance-maladie. En 1970, la Commission d'Enquête sur la Santé et le Bien-être social dépose son rapport. Elle propose une réforme fondée sur une conception de la médecine orientée sur la santé et présente un système public intégré de santé et de services sociaux. Ces recommandations donneront lieu à la création du ministère des Affaires sociales regroupant santé, services sociaux et sécurité du revenu, assortie de la mise en place des Conseils régionaux de la santé et des services sociaux (CRSSS). Quant aux services de prévention, ils sont d'abord confiés à trente-deux départements de santé communautaire (DSC) qu'abritent des centres hospitaliers. Leur mandat légal est de « faire l'étude des besoins de la population du territoire desservi dans les domaines de la santé physique et mentale et d'élaborer, de mettre en oeuvre et d'évaluer des programmes en collaboration avec les établissements du territoire » (Desrosiers, 1984 : 362).

Au début des années 80, on retrouve au MSSS un service de promotion de la santé qui se situe en fait à l'échelon le plus bas de la structure organisationnelle. De l'avis de O'Neill et Cardinal (1994), les plans et recommandations de ce service n'ont jamais reçu l'attention des échelons administratifs supérieurs du Ministère et dans les faits, ce service a plutôt consacré ses énergies aux problèmes de santé liés aux habitudes de vie. A la même époque, la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé (Ottawa Charter for Health Promotion, 1987) est publiée, ainsi que le document « La

santé pour tous : Plan d'ensemble pour la promotion de la santé » (Epp, 1986). La promotion de la santé jouit alors d'une grande visibilité nationale et internationale, principalement grâce au rôle actif de l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

En 1993, suite à l'adoption de la Loi sur les services de santé et les services sociaux, l'organisation de la santé publique subit encore de profondes modifications. Les 32 départements de santé communautaire sont intégrés aux 18 régies régionales nouvellement créées. Les DSC deviennent des directions de santé publique (DSP). Leurs directeurs, nommés par le ministre, ont entre autres la responsabilité « d'assurer le développement d'une expertise en prévention et en promotion de la santé au bénéfice de l'ensemble des programmes confiés à la régie régionale » (MSSS, 1997 : 20). La loi confie aux CLSC le mandat d'offrir des services sociaux courants de nature préventive (périnatalité, enfance-jeunesse, santé mentale, etc.).

Le MSSS crée également une Direction générale de la santé publique responsable de coordonner le programme de santé publique et également d'élaborer des stratégies intersectorielles de promotion du bien-être et de prévention des problèmes sociaux.

La Politique de la santé et du bien-être (MSSS, 1992, 1997) tout comme la Politique de santé mentale (MSSS, 1989) orientent l'action en santé publique. Ces deux politiques ont fait ressortir le rôle des déterminants socio-économiques dans l'apparition des problèmes sociaux et de santé mentale. La Politique de santé mentale fait valoir que l'éducation, le travail, les loisirs ainsi que les conditions socio-économiques sont parmi les déterminants de la santé mentale (MSSS, 1989 : 22). Cette politique se donne deux principaux objectifs : I- Offrir aux personnes dont la santé mentale est perturbée ou risque d'être compromise une réponse adaptée à leurs besoins et II- « Favoriser le maintien et le développement optimal de la santé mentale de la population » (MSSS, 1989 : 23). À l'égard de ce deuxième objectif on évoque par exemple l'importance des interventions portant sur le développement des compétences en milieu scolaire de même que des activités sportives et culturelles pour les jeunes. De son côté, la Politique de la santé et du bien-être a voulu consacrer le virage en promotion/prévention. L'environnement social compte parmi les cinq déterminants de la santé. Par environnement social on entend les « milieux de vie (famille, école, travail) et conditions de vie (revenu, scolarité, logement, emploi, événements stressants) » (MSSS, 1997 : 19).

1.1 Obstacles à la prise en compte des déterminants socio-économiques

Certaines contraintes structurelles bloquent cependant le développement d'une promotion de la santé tenant compte des déterminants socio-économiques des problèmes (O'Neill, 1987 ; O'Neill et Cardinal, 1994). Il y a d'abord le climat politique néolibéral qui se caractérise entre autres par le démantèlement de l'État-providence accompagné de coupures drastiques et qui n'invite pas les fonctionnaires à faire ressortir les dimensions politiques des problèmes. Il y a également la « médicalisation » des DSC et plus récemment des DSP. On sait que les médecins spécialisés en santé communautaire occupent une place importante au sein des DSP. Les DSP, aux prises avec des difficultés de financement, ont recruté de nombreux médecins compte tenu que leur présence ne réduit pas leur budget, ces médecins étant rémunérés par la RAMQ. Ces derniers ont occupé des postes de prestige et orienté la définition des pratiques légitimes en promotion de la santé, ne se faisant pas nécessairement les apôtres d'une vision plus politique des pratiques (O'Neill et Cardinal, 1994). Au sein des DSP certains médecins ont la charge d'élaborer des programmes de promotion/prévention portant sur des problématiques psychosociales telles que le suicide, la grossesse chez les adolescentes et l'estime de soi. Leur formation les y prépare très peu. La simple transposition de leur savoir technique en prévention, initialement appliqué à des problématiques de santé physique, apparaît plus qu'insuffisante.

2. LES DÉTERMINANTS DE LA SANTÉ MENTALE (OU DES PROBLÈMES PSYCHOSOCIAUX ET D'INADAPTATION)

L'influence des conditions économiques, sociales, culturelles, environnementales et politiques sur la santé mentale et en particulier les conséquences de la pauvreté et de la discrimination sont très explicitement reconnues dans la Politique de santé mentale (MSSS, 1989), la Politique de la santé et du bien-être (MSSS, 1992) et par le Comité de la santé mentale (Blanchet *et al.*, 1993 ; CSMQ, 1994). La santé mentale, qui résulte d'une adaptation réciproque de la personne et de son milieu, peut être envisagée sous l'angle d'une ressource collective que les institutions et la communauté doivent contribuer à développer. Cependant, les efforts déployés en santé publique visent encore en majorité la modification des comportements des individus au détriment des actions ciblant les déterminants socio-économiques (MSSS, 1992 :

25) ou ayant un effet sur les réseaux sociaux et les communautés (Direction de la santé publique - RRSSSL, 1998).

Les écrits portant sur les pratiques s'inspirant du modèle écologique s'appuient généralement sur un même schéma général de présentation. On a fréquemment recours à l'utilisation de cercles concentriques représentant les différents niveaux systémiques auxquels on associe de grandes catégories de facteurs de risque (individuels, relationnels, environnements immédiats et environnements globaux (Blanchet *et al.*, 1990 ; Ouellet *et al.* 1995). Ces facteurs de risque sont souvent présentés de façon descriptive sans discuter des processus et éléments de l'organisation sociale qui sont en cause dans leur apparition et leur maintien. Dans ces écrits, les sciences politiques et économiques, de même que la sociologie ne sont que brièvement interpellées pour assurer la compréhension des divers déterminants. Or toute la difficulté pour l'élaboration d'actions efficaces, surtout lorsqu'elles portent sur les environnements globaux, réside dans la formulation des « causes » du problème. On souligne peu également la présence de tensions, divergences et conflits résultant des différences de vue et de valeurs entre les groupes d'acteurs impliqués (Bourgeault, à paraître).

S'inspirant également du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1986), le Comité de la santé mentale du Québec (CSMQ, 1994) dans un document faisant la promotion de la santé mentale, regroupe les principaux facteurs associés à la santé mentale en quatre catégories : les caractéristiques individuelles (sexe, âge, habiletés, déficits), les facteurs se rapportant aux milieux de vie (ethnie, famille, école, milieu de travail, réseau social), aux conditions sociales (conditions économiques, environnement politique, institutions publiques) ainsi qu'aux normes, valeurs et idéologies. Ce texte insiste également sur l'importance des interactions entre la personne et son milieu, de même que sur l'interdépendance entre les facteurs. Les auteurs reconnaissent toutefois qu'il reste beaucoup de travail à accomplir pour mieux comprendre ces relations.

Tel que décrit, il est en effet difficile de saisir la complexité des réalités sociales et la variété d'acteurs sociaux qui se profilent derrière ces déterminants de la santé mentale et leurs interactions. Ainsi, malgré son caractère progressif et son insistance sur la nécessité de lutter contre la pauvreté, ce discours à lui seul ne parvient pas à s'attaquer lucidement à d'importants enjeux : précarisation économique, fragilisation sociale, nécessité d'un renouveau démocratique et institutionnel et de profondes transformations de nos représentations de la vie sociale et économique. C'est

pourquoi nous procéderons dans la section qui suit à une mise en contexte de ces déterminants. Pour chacune des catégories de déterminants proposées ci-dessus, nous résumerons l'analyse présentée par le Comité de la santé mentale puis nous tenterons de faire ressortir quelques aspects de la réalité québécoise actuelle s'y rapportant, de même que la nature des défis que représente une action promotionnelle ou préventive, intersectorielle de surcroît, qui soit crédible.

2.1 Mise en contexte des déterminants de la santé mentale

2.1.1 Les caractéristiques individuelles

Les données épidémiologiques permettent au Comité de la santé mentale de préciser que le sexe et les variations d'âge sont associés à des problématiques différentes : violence, discrimination dans l'emploi et détresse psychologique chez les femmes ; décrochage scolaire, suicide et difficulté d'accès à l'emploi chez les jeunes ; exclusion de rôles sociaux significatifs chez les aînés.

L'analyse du Roeher Institute (1993) aide à compléter un tel tableau en faisant ressortir le rôle des arrangements institutionnels dans la genèse des difficultés rencontrées par ces groupes et d'autres encore, et en reliant les problèmes de santé mentale à des problématiques qui peuvent être rencontrées simultanément, dont l'injustice dans la répartition des richesses.

« Institutions in Canadian society are also being challenged by many groups who have not equally enjoyed the benefits that prosperity has brought to Canada. Visible minorities, women, aboriginal persons and people with disabilities can point to many examples of discrimination and exclusion from labour markets, education systems, community support systems, the political system and health care. For many people, poverty, abuse, illiteracy and ill health have been the consequence. »

(Roeher Institute, 1993 : 2)

2.1.2 Les milieux de vie

Les milieux de vie et les systèmes d'appartenance sont confrontés à des défis de taille.

La famille

Le Comité évoque l'importance de la famille comme lieu de socialisation, de formation de l'identité et de l'estime de soi, de même que les conséquences néfastes de la violence et du manque de soutien lors de stress importants.

Nous pouvons prolonger cette analyse en insistant sur les transformations de la famille et sur les difficultés particulières des familles monoparentales exacerbées par les arrangements institutionnels présents.

Pendant que le contexte socio-économique se transforme, la famille connaît aussi de profonds changements dont la désaffection à l'égard du mariage traditionnel religieux qui se traduit par une augmentation très rapide du taux de divorce, des mariages civils et des unions consensuelles. On observe également l'émergence de la petite famille à deux enfants. Le modèle de la famille traditionnelle avec la mère ménagère-éducatrice et le père pourvoyeur n'est désormais plus la norme, celle-ci étant remplacée par le couple à double salaire (Dandurand, 1991).

La possibilité de mettre fin à des mariages malheureux durement acquise grâce aux luttes des femmes a pour contrepartie l'apparition d'une nouvelle monoparentalité. Divers problèmes sociaux regroupés en quatre catégories par Dandurand (1994) sont reliés à cette nouvelle situation : pauvreté, isolement, discorde et violence conjugale, et enfin répercussion du vécu monoparental sur le bien-être de l'enfant.

Les ménages monoparentaux dirigés par des femmes sont fortement défavorisés au plan économique puisque selon les chiffres du recensement de 1986, deux tiers de ces familles vivaient sous le seuil de pauvreté comparativement au quart des familles monoparentales dirigées par des hommes. Plusieurs facteurs sont évoqués pour expliquer cet écart. On sait que les femmes retirent du travail un salaire moins élevé que celui des hommes, que le versement des pensions alimentaires est peu honoré et que le montant octroyé par l'aide sociale est insuffisant (Dandurand et McAll, 1996). Mais à l'intérieur de ce groupe, ce sont les mères peu scolarisées qui subissent le plus durement les effets du divorce ou de la séparation.

La pauvreté d'une majorité de ménages dirigés par des mères seules est moins attribuable au fait qu'elles soient parents uniques qu'au fait qu'elles soient femmes, de milieu non favorisé, dans une société où les ressources matérielles nécessaires à un ménage familial leur sont difficilement accessibles (Dandurand, 1994 : 54).

Ces bouleversements que représentent la rupture et la reconstitution familiales peuvent avoir sur les enfants des répercussions négatives surtout sur leur vie affective et scolaire (Dandurand, 1994 ; Fréchette, 1995). L'ampleur des déracinements, la qualité du soutien, les conditions matérielles, les caractéristiques intrinsèques de

l'enfant et surtout le maintien ou non des relations avec chacun de ses parents, sont au nombre des facteurs qui doivent être pris en considération pour expliquer la nature positive ou négative des répercussions sur l'enfance suite à la séparation (Dandurand, 1994).

Comment le champ de la prévention a-t-il tenu compte de ces transformations familiales et de leurs conséquences pour les femmes dans son approche ? Ces faits ont-ils transformé la façon d'analyser les problématiques et d'orienter l'action ?

L'ethnie

La réalité multiethnique pose d'importants défis d'intégration sociale, nous rappelle le Comité, en mentionnant le manque de respect et le rejet que ressentent certaines personnes.

La prévention liée aux questions ethniques prend présentement une ampleur sans précédent qui commande des analyses à plusieurs niveaux, incluant une dimension mondiale. Le thème de l'intégration sociale des groupes ethniques doit être traité avec une grande prudence afin d'éviter d'en simplifier les enjeux. Cette problématique est aussi très liée à celle de la violence.

Au plan de l'intervention, un groupe de psychologues communautaires américains développent présentement une approche qui nous paraît prometteuse en ce qu'elle nous invite à nous éloigner de nos attitudes ethnocentriques en introduisant le concept de diversité humaine (voir chapitre XII, section 1). Au Canada, le Roeher Institute (1993), dans un document faisant une analyse approfondie du concept de bien-être social, fait du respect de cette diversité humaine un élément clé du renouvellement de notre façon de penser le bien-être.

La littérature se rapportant aux grands problèmes sociaux mondiaux évoque inmanquablement l'augmentation des conflits interethniques violents et les replis identitaires de groupes ethniques. L'un des problèmes majeurs à envisager est celui de la cohabitation pacifique des groupes ethniques sur un même territoire (Engelhard, 1996 ; Touraine, 1997). Ne serait-il pas prudent de tirer des leçons des problèmes qui éclatent hors de nos frontières afin de mieux comprendre et de tenter de prévenir les difficultés que nous pourrions connaître et celles que nous connaissons déjà au Québec ?

Une perspective d'analyse interdisciplinaire de cette question met en jeu l'histoire, le déploiement de la pensée universaliste européenne et son prolongement dans la pensée libérale qui tend à nier la spécificité culturelle. La mondialisation de l'économie et des finances vient exacerber les crises identitaires. Les crispations identitaires et les violences interethniques auxquelles nous assistons convient à une réflexion approfondie sur la capacité des sociétés humaines de vivre ensemble. Des auteurs, extérieurs au domaine de la prévention, sont aussi fortement interpellés par cette problématique qui leur paraît tout aussi cruciale que celle de la pauvreté (Touraine, 1997 ; Engelhard, 1996).

L'école

Le Comité mentionne les difficultés des enfants des milieux défavorisés pour qui une mauvaise adaptation scolaire combinée à des problèmes familiaux « augmente le risque de troubles de comportement, de toxicomanie et de délinquance chez l'adolescent » (p. 14).

Il nous paraît ici important de dépasser la cible individuelle et les seuls problèmes présents en milieux défavorisés pour questionner l'aptitude générale de notre système d'éducation de soutenir le développement intégral des jeunes et de promouvoir leur bien-être. La définition du bien-être proposée par le Roeher Institute (1993) nous paraît ici digne de mention et introduit le Sujet et son projet de vie.

« well-being is a person's dynamic relationship between, on the one hand, an individual's developing capacities and sense of purpose, and, on the other, the changing social, cultural and economic conditions which affect the pursuit and achievement of a persons's aims. » (p. 41)

L'école québécoise a récemment été placée sous les feux de la rampe en raison de tristes performances sur le plan de la réussite scolaire et également de la tenue des États généraux sur l'éducation (Ministère de l'éducation, 1996a, 1996b) suivi de la réforme du curriculum (Ministère de l'éducation, 1997). Les difficultés qu'elle connaît sont loin d'être surmontées.

L'école, hôte par excellence de projets promotionnels et préventifs, pourrait bien être le lieu d'un renouveau dans ces approches. Les projets d'amélioration du climat scolaire (Pransky, 1991), mais surtout les expérimentations de projets éducatifs alternatifs (Caouette, 1992, 1997 ; Trickett, 1991) révèlent de nouvelles possibilités. Le chapitre XIII qui prolonge cette réflexion est consacré à l'école en tant que milieu de vie et institution fondamentale.

Le réseau social personnel

Le Comité de la santé mentale voit dans le soutien social un facteur clé en santé mentale. À cet égard le chapitre IV présente de façon détaillée le rôle du soutien social mais surtout ses dimensions structurelles.

2.1.3 Les conditions sociales

Les conditions économiques

Tant le Comité de la santé mentale que la Politique de la santé et du bien-être reconnaissent combien les conditions de vie (revenu, scolarité, conditions de logement et accès à l'emploi) déterminent la santé et le bien-être. La politique affirme d'ailleurs que ces déterminants n'ont pas reçu suffisamment d'attention et elle énonce des objectifs à cet égard (MSSS, 1992 : 25 et 155 à 161). L'action est justifiée par des données épidémiologiques (le taux élevé de décrocheurs, de chômeurs ou d'enfants pauvres).

Pour expliquer la hausse du nombre de prestataires de l'assurance-emploi et de l'aide de dernier recours, le Comité de la santé mentale et la Politique de la santé et du bien-être n'évoquent que les deux dernières récessions, alors que de nombreuses autres explications ont également été avancées (voir chapitre I). Plusieurs objecteront qu'il est naïf d'espérer une lecture plus large de la part d'un gouvernement dans un environnement politique plutôt néolibéral. L'accès à d'autres univers explicatifs n'en devient alors que plus indispensable à notre avis et toute formation crédible dans le domaine de la prévention des problèmes sociaux et de la promotion du bien-être devrait y donner accès.

Un autre ouvrage produit par le Comité de la santé mentale (Robichaud *et al.*, 1994) présente une synthèse des connaissances actuelles sur les liens entre pauvreté et santé mentale. Le premier chapitre de cette thèse s'efforce de compléter ce tour d'horizon en se plaçant le plus en amont possible et en empruntant à d'autres disciplines. Il incorpore une approche historique, une critique du néolibéralisme, et une brève analyse de la mondialisation et du phénomène de l'exclusion sociale et économique.

L'environnement politique

Le Comité évoque le rôle des politiques sociales sur le sentiment de sécurité, la solidarité, le degré d'appropriation du pouvoir et leur contribution au développement social.

C'est donc à une évaluation des effets des politiques sociales sur la santé et le bien-être que nous sommes conviés. S'ouvre encore une fois une boîte de Pandore. Le Comité ne fait aucune allusion à la crise de l'État-providence, à l'idéologie néolibérale et au démantèlement des politiques sociales (voir chapitre I). En matière de politiques c'est toute la question du pouvoir des acteurs et de son utilisation qui est en cause. Tout autant que nos élus, les bénéficiaires de programmes ou citoyens (selon l'oeil avec lequel on les regarde), et les acteurs communautaires et publics dans le domaine de la promotion/prévention sont concernés par l'émergence, la formulation et la mise en oeuvre des politiques publiques. Ces politiques sont des constructions dynamiques, toujours en évolution (Lemieux, 1995) dont la mise en oeuvre dans le contexte actuel est fortement influencée par le courant idéologique néolibéral.

Les institutions politiques

Le Comité de la santé mentale fait ici référence à la nécessité « de mettre la coordination et l'intervention multisectorielle à l'ordre du jour » et de replacer la personne au centre des interventions. (CSMQ, 1994 : 15).

Cette « coopération multisectorielle » était fortement réclamée par le rapport Bouchard (MSSS, 1991), la Politique de santé mentale (MSSS, 1989), la Politique de la santé et du bien-être (MSSS, 1992, 1997). Elle fait partie des objectifs prioritaires de la Direction générale de la santé publique. Enfin, elle demeurerait tout autant d'actualité dans l'organisation, par le Conseil de la santé et du bien-être et à la demande du ministre Rochon, du Forum national sur le développement social au printemps 1998. Quelles réalisations ont vu le jour à ce chapitre ? Des études précises sur les enjeux de la coopération intersectorielle et sur les moyens d'en surmonter les obstacles semblent faire défaut.

2.1.4 *Les normes, les valeurs et les idéologies*

Le Comité de la santé mentale rappelle que nos attitudes et comportements sont influencés par les valeurs et idéologies dominantes. Il évoque également les rapides transformations sociales qui ont accompagné une remise en question des normes et valeurs traditionnelles (rôle accru de l'État, mutation du marché du travail et précarisation de l'emploi, mouvement des femmes vers l'égalité, transformation de la famille et vieillissement de la population).

A ce point de nos réflexions nous sommes face à ce que les tenants du modèle écologique nomme le « macrosystème ». A notre avis, ce dernier groupe de déterminants est celui qui présente le plus grand défi pour l'avenir des pratiques promotionnelles et préventives. Nos préoccupations à cet égard traversent toute cette thèse.

La façon dont opère le macrosystème est entourée d'imprécision. Qui dit « macrosystème » dit socialisation, rapports individu-société, rapport action-structure (Giddens, 1987). Or, il existe beaucoup d'écoles de pensée à cet égard. Le macrosystème et les concepts et dilemmes qu'on peut lui associer (société, valeurs, normes et contraintes sociales, hégémonie, place du Sujet et de la subjectivité) est une porte d'entrée pour bien des débats épistémologiques et théoriques entre les chercheurs en sciences humaines appliquées. Ceux-ci doivent opérer des choix, qu'ils soient conscients ou implicites, mais qui engagent à coup sûr leurs rapports avec la connaissance et l'action. Les chapitres sept à douze traitent largement de cette question.

Ces quelques pages ont permis de souligner le rôle possible d'autres épistémologies et disciplines dans la compréhension des groupes de déterminants évoqués par le CSMQ. En outre, chacun de ces niveaux d'analyse peut aider à préciser un aspect d'un projet de société constitué d'une diversité de choix collectifs toujours en évolution et en tension (ex. projet de société qui valorise le rôle de la famille, la contribution des aînés, l'égalité dans la différence, un projet éducatif porteur d'autres valeurs que celles de la compétition et de la performance, des milieux de travail offrant des conditions de travail saines et impliquant les travailleur(euse)s dans la prise de décision, un modèle de développement qui subordonne l'économique au social, une participation des citoyen(ne)s dans l'élaboration des politiques, une éducation à la démocratie qui rend possible la distance critique à l'égard de la chose publique, la créativité dans l'invention du social, la reconnaissance de l'autre et la possibilité

pour chacun et chacune d'avoir un projet de vie). Voilà qui permettrait, comme le dit Touraine, de mettre la rationalité instrumentale au service de la subjectivité ! (Touraine, 1992).

3. SIX STRATÉGIES POUR UNE INTERVENTION EFFICACE

En matière d'intervention en santé mentale, le CSMQ (1994), comme beaucoup d'autres, suggère le recours aux stratégies développées dans la Politique de la santé et du bien-être (MSSS, 1992). L'élargissement des perspectives dont ces stratégies témoignent n'est pas étranger à cet intérêt. Sans nier ce fait, il faut les considérer sous un oeil critique, ce que nous tentons de faire dans les pages qui suivent.

Le texte de la politique peut être séduisant à certains égards et donner une lueur d'espoir quant à la volonté de l'État québécois d'agir efficacement sur la santé et le bien-être des Québécois et Québécoises. La politique adopte une perspective écologique et tient à «replacer la santé et le bien-être au coeur du développement social et économique » (MSSS, 1992 : 10). Les propos sur les conditions de vie difficiles des Québécois et surtout des Québécoises ne tentent pas de masquer la réalité. La politique admet qu'un accent trop fort sur l'individu n'a pas permis au système de santé et des services sociaux « d'agir véritablement sur les causes des problèmes » (ibid. p. 23) et que « les déterminants socio-économiques de la santé et du bien-être, c'est-à-dire les facteurs qui relèvent des conditions de vie (revenu, logement, scolarité, emploi) et de l'environnement social, n'ont pas reçu la même attention » (ibid. p. 25). Et pourtant, ils sont prépondérants. L'identification de ces enjeux doit imprimer une nouvelle direction à l'action.

L'enthousiasme se ternit toutefois lorsqu'on se reporte à la section traitant de la stratégie d'amélioration des conditions de vie. Alors que la politique annonce vouloir se situer au coeur du développement social et économique, on s'aperçoit que l'analyse qui doit lui permettre d'aller à la racine des problèmes est extrêmement mince, particulièrement en ce qui regarde la crise du travail.

En outre, la politique valorise hautement « la force des solidarités et des réseaux d'entraide (qui) protègent les individus contre les effets cumulatifs du stress reliés à des conditions de vie difficiles. Le soutien social produit un effet immunitaire amoindrissant les symptômes provoqués par des difficultés d'adaptation à des événements stres-

sants » (Ibid. : 149). À l'instar de Bouchard (1994), nous pouvons nous inquiéter du fait que cet accent sur le soutien des plus démunis n'empêche pas des milliers d'autres de tomber dans la misère. L'action gouvernementale, malgré ses intentions qui semblent généreuses, a un « parcours marqué davantage par les programmes et les stratégies psychosociales qui renvoie la responsabilité du bien-être d'abord aux individus, aux bénévoles et aux organisations communautaires » (Bouchard, 1994 : 42). De même, « la volonté de "responsabiliser" l'individu et la famille dans ce domaine affecte prioritairement les femmes en augmentant la charge du travail domestique, qui a longtemps servi à légitimer l'exclusion sociale et politique des femmes et justifier leur enfermement dans la famille » (Dufresne, 1997 : 149).

3.1 Des stratégies politiques et des stratégies sur le terrain

Une recherche menée auprès de 307 intervenants et promoteurs de projets québécois en promotion/prévention a permis de dégager les stratégies utilisées par des acteurs des milieux institutionnel et communautaire afin de prévenir toute une variété de problèmes psychosociaux affectant les jeunes et les familles québécoises ou de promouvoir leur bien-être (Chamberland *et al.*, 1996).

Le vocabulaire utilisé pour créer les grandes catégories de stratégies dans cette recherche terrain peut rappeler celui employé à l'intérieur de la Politique de la santé et du bien-être (MSSS, 1992). Cependant, une comparaison approfondie des stratégies formulées dans la politique et des stratégies rapportées par les acteurs sur le terrain permet de constater combien la réalité est plus différenciée et plus complexe.

Quatre des six grandes stratégies présentées par la Politique de la santé et du bien-être ont des points communs avec les principales stratégies employées sur le terrain : 1) favoriser le renforcement du potentiel des personnes, 2) soutenir les milieux de vie et développer des environnements sains et sécuritaires, 3) améliorer les conditions de vie, 4) agir pour et avec les groupes vulnérables. Cependant, la politique et les acteurs sur le terrain se représentent très différemment l'action avec les groupes vulnérables.

Aux yeux de la politique, les jeunes, les personnes âgées, certaines minorités culturelles, les communautés autochtones, les femmes, les personnes présentant un handicap et les habitants des milieux défavorisés sont des groupes qui présentent un plus grand nombre de facteurs de risque (habitudes de vie néfastes, environnements

sociaux perturbés, difficultés économiques). Ces groupes sont ciblés par cette stratégie. La politique recommande d'intensifier l'action dans ces communautés et territoires où sont concentrés ces groupes vulnérables et d'améliorer la compréhension de la problématique de ces groupes.

De son côté, le langage utilisé par les répondants impliqués auprès des groupes dits « à risque » évoque davantage les inégalités de pouvoir et d'accès aux ressources que la vulnérabilité, d'où le choix de formulation pour cette catégorie : « Modifier les rapports sociaux d'inégalité ». En conséquence, cette stratégie recouvre essentiellement la défense de droits et la réduction des inégalités entre hommes et femmes. S'ajoutent aux groupes définis ci-dessus les bénéficiaires d'aide sociale et de l'assurance-emploi. La lutte pour influencer l'élaboration des politiques sociales est au coeur de cette stratégie.

Deux autres stratégies sont formulées par les répondants sur le terrain. Certains font assez fréquemment allusion à l'importance de consolider le fonctionnement des organismes ou des projets, d'assurer une concertation entre les organismes du territoire et de sensibiliser les intervenants d'organismes à des problèmes vécus par des personnes ou par des populations⁵⁵. Un petit nombre de répondants voient dans la participation des jeunes et des adultes à la communauté une stratégie importante. Celle-ci favorise le développement d'une citoyenneté active et responsable dans un contexte organisationnel où la personne est perçue en tant qu'acteur social et moins comme une consommatrice de services. Ces deux dernières stratégies, soit l'harmonisation des services et la participation des individus à la communauté, sont essentielles aux yeux des protagonistes du développement local.

Cette enquête-terrain fait ressortir la grande diversité des stratégies identifiées par les acteurs (trente-quatre stratégies réparties en six catégories générales) dont deux traduisent des préoccupations propres aux acteurs sur le terrain : participation à la communauté et réduction des rapports sociaux d'inégalité.

55. L'évocation de cette stratégie rejoint le discours sur la concertation et le partenariat évoqué plus haut et perçu comme un objectif stratégique prioritaire dans le contexte social, politique et économique actuel.

4. L'AVENIR DE LA POLITIQUE DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE

La Politique de santé et de bien-être s'est présentée comme un projet de société proposant un virage vers la prévention des problèmes de santé et des problèmes sociaux, grâce à la collaboration de tous les secteurs de la vie collective « à la création de conditions propices à la santé et au bien-être ». Le MSSS a tenté de lui donner un second souffle avec la préparation du forum national de développement social qui s'est déroulé au printemps 1998, après la tenue de forums régionaux dans 50 municipalités de la province. Le Conseil de la santé et du bien-être (1997a), qui était responsable de cet événement, a fait de la participation sociale la principale stratégie du développement social. Le CSBE souhaite que ce forum marque le début d'un dialogue constructif entre différents acteurs sociaux afin de faire émerger un projet de société, des valeurs et des principes pour orienter la vie collective.

4.1 Le développement social : une ambulance au secours des victimes du développement économique ?

Camil Bouchard a utilisé une métaphore pour illustrer la nature de la prévention primaire, celle de la courbe dangereuse (Bouchard, 1988). Lorsque des accidents se produisent sur un tracé de route dangereux, on peut se contenter de dépêcher rapidement des ambulances sur les lieux pour conduire les victimes à l'hôpital afin qu'ils reçoivent les soins appropriés (traitement). On peut envisager de donner des cours de conduite préventives aux personnes susceptibles d'emprunter cette route afin qu'ils soient mieux équipés pour s'y engager (renforcer les habiletés de personnes à risque). On peut finalement modifier le tracé de la route et faire disparaître ce risque d'accident. Suivant la même logique, Comélieu (1995) s'est servi de l'image de l'ambulance pour décrire le type de développement social développé par les pays industrialisés.

« Il faut donc lancer une politique "sociale" pour que perdure la politique économique. En d'autres termes, il n'est pas question de renoncer à la guerre de la productivité, de la concurrence et du profit, même s'il est de plus en plus évident qu'elle multiplie les morts et les blessés : mais on fera semblant de l'humaniser en s'attaquant non à son principe, mais à ses conséquences les plus dangereuses. Dans cette conception, le développement économique demeure la seule préoccupation « sérieuse » et le développement social ressemble à une ambulance envoyée, non sans réticences, au secours de victimes. »
(Comélieu, 1995)

Le document du CSBE est peu bavard sur le modèle de développement économique et ses retombées sur le social. On questionne par contre l'efficacité de l'intervention de l'État et l'orientation des réformes dans lesquelles la responsabilisation des individus et de la communauté prend de plus en plus d'importance. Mais de quelle responsabilisation s'agit-il ? Accroître l'implication bénévole et le sens de la communauté ? Cette responsabilisation n'implique-t-elle pas aussi de se doter des outils nécessaires pour critiquer systématiquement les concepts clés d'un modèle de développement économique centré sur la croissance et la maximisation du profit dont les représentants poursuivent présentement la consolidation en catimini pendant que se déroulent les débats sur le développement social (Comélliau, 1995 ; Engelhard, 1996)⁵⁶ ? Les propos de Comélliau nous invitent à assigner un place à la critique du libéralisme économique dans ce débat de société si l'on veut vraiment prétendre à une « vision intégrée ». Peut-on rêver d'un verdict clair sur les limites à assigner à la compétitivité au coeur même de ce nouveau projet de société ?

56. Les 29 pays membres de l'OCDE sont sur le point de conclure un nouvel accord, l'AMI, dont l'effet serait d'accorder aux investisseurs étrangers les mêmes privilèges que ceux dévolus aux entreprises du pays, le tout assorti de mesures permettant à ces entreprises étrangères de poursuivre le pays d'accueil si elles se sentent lésées par toute politique ou action publique ayant pour effet de diminuer leurs profits (mesures fiscales, disposition en matière d'environnement, législation du travail, protection du consommateur) (*Le Devoir*, 29 octobre 1997 ; *Le Monde diplomatique*, février et mars 1998). Quelles seront les conséquences pour le bien-être des populations et le développement social de ce nouvel épisode en matière de libéralisation ?

TROISIÈME PARTIE

POUR UNE COMBINATOIRE DE CADRES D'ANALYSE COMME LEVIER DE RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES

Deux tendances de fond concernant l'orientation du futur de la promotion/prévention sont aisément observables : une orientation fortement inspirée de l'épidémiologie et une seconde axée sur l'*empowerment* et ouverte aux conceptions constructivistes du social ainsi qu'à la théorie critique. Faut-il choisir entre ces tendances ? L'une de ces conceptions est-elle plus en mesure de répondre aux espoirs que l'on fonde sur la promotion/prévention ? Peuvent-elles se compléter ? Comment peut-on contribuer à les enrichir ? Quels sont les enjeux en présence ? Cette troisième partie est construite de façon à permettre un approfondissement de ces questions.

Le chapitre quatre témoignait de l'hétérogénéité des conceptions de l'action préventive et promotionnelle au sein de la psychologie préventive, de la psychologie du développement et de la psychologie communautaire. Il présentait également les grands modèles théoriques qui structurent ce champ tout en demeurant muet quant aux épistémologies qui sous-tendent ces divers choix théoriques.

Nous voulons maintenant faire ressortir le fait que les choix épistémologiques en promotion/prévention influencent la compréhension des problèmes sociaux et le développement des pratiques. Le chapitre VII présente brièvement les différents paradigmes de recherche : positivisme, postpositivisme, constructivisme et paradigme critique. Les chapitres VIII à X approfondissent chacun de ces paradigmes et leur associent des théories qui nous sont apparues susceptibles d'enrichir nos bases de connaissances en promotion/prévention. Le chapitre VIII fait ressortir les limites de l'épidémiologie sociale tandis que les chapitres IX et X explorent comment le constructivisme et les approches radicales peuvent éclairer et renouveler les pratiques promotionnelles et préventives. Le chapitre XI se rapproche de l'action et aborde des problématiques spécifiques. Il illustre comment le constructivisme et le paradigme critique inspirent des interventions de nature préventives (prévention de la violence et des mauvais traitements) et promotionnelles.

Le dernier chapitre (XII) témoigne du souhait formulé par des psychologues communautaires américains que leur discipline, encore si étroitement associée à la santé mentale communautaire, fasse un retour aux sources et renoue avec son idéal de changement social. L'*empowerment* est à l'honneur de même que l'intervention avec les communautés et le respect de la diversité humaine.

Chapitre VII

QUAND LES PARADIGMES PROPOSENT D'AUTRES HORIZONS À LA PROMOTION/PRÉVENTION...

Plusieurs raisons militent en faveur du fait de placer les paradigmes de recherche et l'épistémologie (justifications quant à la valeur des connaissances produites) au coeur de cette démarche de thèse. La tradition positiviste a longtemps régné dans le champ de la promotion/prévention sans qu'aucun adversaire sérieux ne vienne menacer son hégémonie. Ce tableau s'est beaucoup modifié. Au Québec, en santé publique, le constructivisme est de plus en plus présent, ce qui entraîne de nombreux débats. Pour certains, positivisme et constructivisme ne sont pas comparables mais peuvent coexister pacifiquement (Levy, 1994) tandis que pour d'autres, ces paradigmes sont antagonistes et irréconciliables (Guba et Lincoln, 1989). Certains se décrivent comme positivistes et constructivistes à la fois. Méthodologie et épistémologie sont fréquemment confondues (Labonté, 1993 ; O'Neill, 1996). Tantôt on oppose *le quantitatif et le qualitatif*, et tantôt on les présente en complémentarité (Gendron, 1996 ; Groulx, 1997). Dans ce chapitre et les suivants, nous tentons d'y voir plus clair et de bien préciser le sens des concepts que nous utilisons. Le présent chapitre présente brièvement quatre paradigmes de recherche : le positivisme, le postpositivisme, le constructivisme et la théorie critique.

1. A LA RECHERCHE D'UN CADRE INTÉGRATEUR

La recherche d'un cadre théorique intégrateur à l'intérieur duquel conceptualiser, développer et évaluer les interventions promotionnelles et préventives s'adressant aux jeunes et aux familles est très visible, tant au Québec qu'aux États-Unis. La référence aux travaux de Kuhn (1970) sur les paradigmes de recherche est très

présente. Chacun, selon ses préférences, présente et justifie le cadre théorique le plus approprié pour orienter le devenir de la promotion/prévention dans le domaine jeunesse-enfance-famille (Blanchet *et al.*, 1993 ; Chamberland *et al.*, 1993 ; Coie *et al.*, 1993 ; Elias, 1987 ; Felner et Felner, 1989 ; Lorion, 1990 ; Pransky, 1991 ; Rappaport, 1987). Mis à part Rappaport, (1987, 1990) qui s'intéresse au constructivisme et Chamberland *et al.* (1993) qui puisent à plus d'un paradigme, le cadre proposé réfère à une épistémologie positiviste ou postpositiviste. La présentation des grands paradigmes de recherche permettra d'éclairer les enjeux d'un tel choix.

Dans cette quête d'un cadre intégrateur faut-il maintenir le cap sur une définition technoscientifique de la promotion/prévention, centrée sur l'adaptation et ignorant la complexité des mutations sociales, économiques et culturelles en cours⁵⁷ ? Quel profit le champ « classique » de la prévention peut-il tirer des courants alternatifs élaborés dans d'autres paradigmes de recherche tels l'approche structurelle, le féminisme, les analyses sociologiques de la jeunesse et de ses problèmes ? Quelles leçons tirer des critiques de la prévention, de sa fonction de contrôle social et de normalisation, de l'absence de prise en compte du sens qu'ont les comportements à risque aux yeux de ceux qui les adoptent (Le Breton, 1991 ; Malherbe, 1994 ; O'Neill, 1996) ? La présentation des paradigmes de recherche dans ce chapitre et de différents courants théoriques qui se rapportent à chacun d'eux dans les chapitres suivants permettra d'approfondir ces questions.

Nous avons également constaté que certains écrits des années 1990 en psychologie communautaire sont riches en débats épistémologiques, et ce chez des auteurs traditionnellement associés à la prévention (Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 ; Trickett *et al.*, 1993 ; Trickett, 1994, 1996). C'est aussi en fréquentant des disciplines diverses que nous avons réalisé jusqu'à quel point les questions épistémologiques apparaissent centrales pour mieux comprendre les enjeux en promotion/prévention : sciences sociales (Rafie, 1996 ; Wallerstein, 1996), criminologie (Pires, 1994 ; Walgrave, 1992), sociologie économique (Freitag, 1991), sociologie des mouvements sociaux (Dubet, 1994), travail social (Tyson, 1992), sciences de l'éducation (Brooks et Brooks, 1993 ; Popkewitz, 1990) anthropologie (Bibeau et Perreault, 1995 ; Corin *et al.*, 1990).

57. Pour leur part, les criminologues Walgrave (1992) et Pires (1994) sont sensibles à un cadre intégrateur critique et constructiviste pour orienter le développement de la criminologie et en conséquence la prévention de la délinquance.

L'apport de différents paradigmes au sein de ces disciplines colore nettement la façon de comprendre et de prévenir les problèmes sociaux.

2. LES PARADIGMES DE RECHERCHE

La notion de paradigme peut se définir de bien des façons. L'approche la plus simple est de considérer un paradigme comme un système de croyances qui oriente l'action (Guba, 1990). De façon plus formelle, un paradigme de recherche est un ensemble de postulats (regulatory assumptions) concernant ce qui est réel (ontologie) et la façon de connaître cette réalité (épistémologie) (Tyson, 1992 : 542). Patton en propose une version plus sociologique :

« a world view, a general perspective, a way of breaking down the complexity of the real world (sic)... paradigms are deeply embedded in the socialization of adherents and practitioners telling them what is important, what is legitimate, what is reasonable. Paradigms are normative ; they tell the practitioner what to do without the necessity of long existential or epistemological considerations. »

(Patton, 1975 : 9 ; cité dans Lincoln, 1990)

Explicitement ou implicitement, les chercheurs opèrent à partir d'un ou de plusieurs paradigmes scientifiques, porteurs de postulats à propos de la « réalité » et des façons de l'appréhender, et auxquels on est parfois aveugle. Mais omettre d'explicitement les postulats philosophiques et les visions du monde sur lesquels on s'appuie, peut conduire à endosser tacitement des postulats sur la connaissance auxquels on n'adhérerait pas nécessairement s'ils étaient explicités (Kingry-Westergaard et Kelly, 1990)⁵⁸.

58. Comme beaucoup d'autres nous avons été exposée au dogme de la supériorité de la méthode scientifique. Nous avons appris les rudiments du devis quasi-expérimental et l'art d'écrire un article dans la tradition scientifique, ce dont témoigne notre mémoire de maîtrise (Dallaire et Chamberland, 1994). Nous avons été socialisée au positivisme sans en connaître les fondements et sans réaliser que nous nous inscrivions dans ce paradigme. Nous n'avons pas choisi le positivisme, il s'est imposé à nous comme l'unique façon de faire.

Il faut savoir qu'en 1949, l'Association nationale des travailleurs sociaux américains adoptait la philosophie positiviste de la science comme paradigme de recherche. Depuis, on a régulièrement fait appel aux philosophes positivistes comme source d'inspiration pour la conceptualisation de la recherche scientifique en travail social. Encore maintenant, des manuels clés de recherche et d'évaluation en travail social affirment que la méthode expérimentale est la plus appropriée pour « tester » les théories en travail social et que les connaissances générées par les histoires de cas, l'ethnographie ou l'histoire sont exploratoires (Reid et Smith, 1989 ; dans Tyson, 1992) si ce n'est inférieures à celles testées expérimentalement (Grinnell, 1988 ; dans Tyson, 1992). Le but de la recherche, selon le paradigme

Les réponses à trois questions (ontologique, épistémologique et méthodologique) permettent de caractériser un paradigme de recherche et de préciser ainsi la nature de la recherche et comment elle doit être pratiquée (Guba, 1990 ; Morgan, 1983).

(1) **Ontologie** : Quelle est la nature de la réalité (Guba, 1990) ? Comment concevons-nous la nature humaine et le monde social (Morgan, 1983) ?

(2) **Épistémologie** : Quelle est la nature de la relation entre celui qui connaît et l'objet à connaître (Guba, 1990) ? L'objectivité et la neutralité sont-elles possibles ?

Ici encore on retrouve plusieurs définitions. Ceux qui adhèrent aux épistémologies de l'objet (positivisme, empirisme, expérimentalisme) ont leur propre représentation de ce qu'est l'épistémologie. Ils la définissent comme :

« un discours sur la connaissance scientifique et ses critères : rigueur de la méthode, répétition de l'expérience, groupe contrôle, neutralité de l'expérimentateur, distance de l'objet observé, vérification - pour en arriver à des connaissances valides, vérifiables, réfutables, répétables et donc à des conclusions certaines et généralisables. » (Bertrand, 1993)

On peut aussi en fournir une définition plus générale, applicable à tous les paradigmes :

« Epistemology is the analysis of the weighted importance of the observations, assumptions, and inferences that we make and of the justifications that we give for what we claim to know. »
(Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 : 24)

(3) **Méthodologie** : Quel processus d'investigation faut-il favoriser, quel type de devis de recherche ? Il faut prendre garde de confondre méthode et méthodologie. Les méthodes sont des outils alors que la méthodologie se rapporte aux croyances qui justifient le choix d'outils de préférence à d'autres (Labonté, 1993 : 90).

Guba (1990) identifie quatre principaux paradigmes de recherche : le positivisme, le postpositivisme, le constructivisme et la théorie critique⁵⁹. Une observation

positiviste, est d'utiliser la méthode expérimentale pour développer des interventions « scientifiquement validées ». Des ouvrages de ces auteurs sont utilisés dans la formation à la recherche de travailleurs sociaux québécois.

59. Bertrand (1993) suggère une classification légèrement différente : les épistémologies de l'objet (positivisme, empirisme), les épistémologies du Sujet (phénoménologie, certains constructivismes), les épistémologies émancipatrices (structuralisme, marxisme, féminisme(s)). Le relativisme radical, le scepticisme et le postmodernisme composent le quatrième groupe.

attentive des écrits en promotion/prévention permet de déceler l'influence de chacun de ces paradigmes sur les théories et les moyens d'action privilégiés.

3. LE DÉCLIN DU POSITIVISME

Selon le paradigme positiviste, il existe une réalité indépendante de l'observateur (Labonté, 1993) et il est possible d'accéder à la « vérité » sur les phénomènes naturels, sociaux et psychiques (ontologie). Neutralité et distance de l'observateur sont des exigences incontournables à cet égard. On peut ainsi enregistrer des expériences sans les altérer et développer des théories à partir d'observations qui reflètent la « réalité » (épistémologie) (Tyson, 1992 : 543). La vraie connaissance scientifique est celle ayant été testée au moyen de devis expérimentaux en raison des contrôles qui permettent de réduire les biais (méthodologie) (Bertrand, 1993 ; Labonté, 1993 ; Tyson, 1992 : 543).

Les fondements du positivisme ont été durement ébranlés depuis la dernière guerre mondiale. Certaines critiques reviennent fréquemment dont en particulier le fait que les phénomènes sociaux sont largement influencés par le contexte historique et temporel ce qui limite fortement la possibilité de généraliser les résultats des recherches (Guba, 1990 ; Tyson, 1992 : 550). Plusieurs estiment aussi qu'il est impossible d'observer les phénomènes sociaux sans les altérer (Guba, 1990 ; Kingry-Westergaard et Kelly, 1990). Les postulats de neutralité et d'objectivité sont fréquemment rejetés.

Selon le dogme positiviste, la méthode scientifique est le meilleur moyen de parvenir à l'objectivité car « seule cette logique peut permettre de préciser la structure réelle de comportement du monde tel qu'il existe, (...) en éliminant le plus d'interférences possibles par rapport à l'observation du monde réel, » dont les valeurs constituent la source de distorsions la plus évidente (Mellos, 1984 : 475-476).

A cet égard, Mellos (1984) rappelle que les théories, sources d'hypothèses, prennent forme au sein d'un paradigme conceptuel déterminé historiquement. Un paradigme est « une conception de la réalité qui détermine quelles questions sont à étudier, comment les approcher, comment les analyser, et quelles implications les conséquences de l'analyse peuvent avoir pour la connaissance scientifique et son

application » (Mellos, 1984 : 480). Ainsi, le discours sur la neutralité de la science laisse de côté le rôle des valeurs et des normes dans le choix des problèmes ou objets d'étude, dans « l'oubli » de certaines questions et surtout dans l'élaboration des solutions. Gingras (1984) abonde dans ce sens et invite le chercheur à faire état de ses valeurs, de son idéologie et de ses intérêts car ils conditionnent le choix des problématiques d'étude et en bout de ligne les nouvelles connaissances qui en découlent. En outre, le paradigme positiviste réfute le fait que la recherche puisse constituer une forme d'action sociale au service de valeurs explicites telle la lutte contre l'oppression, ce qui est le propre d'une profession comme le travail social. Ceci incite des chercheurs et praticiens sociaux à se tourner vers d'autres paradigmes pour qui la recherche peut être au service du changement social (O' Neill 1996 ; Labonté, 1993 ; Tyson, 1992).

La science ne peut pas non plus être parfaitement objective comme l'affirmait Hanson dès 1958 (cité dans Phillips, 1990) : « The theory, hypothesis, or background knowledge held by an observer can influence in a major way what is observed ». Nos préconceptions influencent donc nos perceptions (observations) qui ne peuvent être exemptes de théories (theory neutral). Pourtant ce sont ces observations soi-disant neutres qui constituent les fondations sur lesquelles s'érige la science (Hesse, 1980 ; cité dans Guba, 1990 : 25 ; Phillips, 1990).

Gingras (1984) et Tyson (1992) soulignent enfin le caractère limitatif de ce paradigme en affirmant que tous les faits sociaux ne se prêtent pas aux tests d'hypothèse, et que cette approche ne permet pas de saisir pleinement l'essentiel des phénomènes sociaux humains et leurs aspects changeants et dynamiques.

4. LE POSTPOSITIVISME

Ce paradigme est associé à des auteurs tels T. Kuhn, K. Popper, I. Lakatos, P. Feyerabend, A. Toulmin, T. Cook, D. Campbell et L. Cronbach⁶⁰. Ce paradigme de recherche se démarque du positivisme. Popper aurait même affirmé avoir *tué* le positivisme (Phillips, 1990). Selon ce paradigme, il existe une réalité indépendante de l'observateur mais il est impossible d'avoir la certitude d'accéder à la vérité. Le monde réel est gouverné par des lois naturelles qu'il nous est par contre impossible de percevoir compte tenu des imperfections de nos sens et des limites de nos capacités intellectuelles (ontologie). Quoiqu'il en soit, l'objectivité est un idéal à atteindre et l'enracinement dans une tradition de recherche et la critique des pairs sont des aides précieuses à cet égard (Guba, 1990).

Au plan méthodologique, l'usage critique de méthodes multiples (*critical multiplism*) est fortement recommandé (Cook, 1985 ; dans Guba 1990). Ce paradigme ouvre aussi la porte aux méthodes qualitatives. En outre, on s'intéresse depuis peu aux possibilités de généraliser les résultats de recherche malgré le fait qu'ils reflètent des particularités spatiales et culturelles (Shadish, 1995)⁶¹.

Si le postpositivisme admet qu'on ne peut jamais avoir de certitude, que rien ne peut totalement être justifié, il estime possible par ailleurs d'établir un consensus sur un point de vue donné, compte tenu des circonstances qui prévalent à ce moment. En d'autres termes, on peut rechercher ce qui semble être la connaissance la plus adéquate à ce jour sur un sujet donné. Pour les tenants du postpositivisme, cette

60. Ces noms ont défilé sous nos yeux pendant nos lectures en promotion/prévention. Ces auteurs critiquant le positivisme penchaient-ils du côté du constructivisme nous demandions-nous ? Cherchaient-ils à « rénover » le positivisme ? Graduellement l'étiquette *postpositivisme* a commencé à nous intriguer. Mais ce n'est qu'à la lecture de Guba (1990) que nous avons réalisé qu'il s'agissait d'un paradigme de recherche se distinguant nettement du positivisme et exerçant un attrait certain auprès des chercheurs et théoriciens en psychologie communautaire, dont certains s'intéressent à la promotion/prévention.

61. Une différence essentielle entre le postpositivisme et le constructivisme apparaît ici. Pendant que les constructivistes enfoncent le clou des limites de la généralisation compte tenu des particularités des contextes et des cultures (Rappaport, 1987, 1990 ; Trickett *et al.*, 1993 ; Trickett, 1994, 1996), les postpositivistes réfléchissent aux moyens de généraliser les résultats et aux justifications scientifiques d'une telle entreprise.

attitude apparaît préférable au relativisme du constructivisme, qui, dans sa forme radicale, considère qu'à la limite tous les points de vue se valent (Phillips, 1990)⁶².

5. LE CONSTRUCTIVISME

Guba (1990) et Lincoln (1990) présentent le paradigme constructiviste à partir de leurs propres travaux en éducation, sans mentionner que ce terme, dans son sens large, regroupe des courants très divers dont l'interactionnisme symbolique d'Herbert Blumer, la sociologie des problèmes sociaux de Spector et Kitsuse (1977) et les théories féministes qui ont bien démontré le caractère construit des rapports de genre⁶³. Les divers « constructivismes » se distinguent entre autres par le fait qu'ils n'accordent pas tous la même place au Sujet, certains d'entre eux adoptant une position très déterministe (par exemple le déterminisme des rapports de classe plutôt que le déterminisme des lois naturelles du positivisme). Nous excluons dans ce texte les constructivismes qui nient le Sujet, son intentionnalité et sa capacité de faire des choix.

Partant des mêmes critiques du positivisme que celles décrites ci-haut (non-neutralité, non-objectivité, reconnaissance de l'influence qu'exerce l'observateur sur l'observé) et du postulat que la réalité n'existe que dans le contexte d'une construction mentale, le constructivisme met la réalité de côté et ne conserve que les constructions mentales. Au plan ontologique on passe d'une position réaliste au relativisme : « realities exist in the form of multiple mental constructions, socially and experientially based, local and specific, dependent for their form and content on the persons who hold them » (Guba, 1990 : 27). Tout comme pour le postpositivisme la réalité est affaire de consensus.

« Truth is the best informed and most sophisticated statement of understanding for which there is a reasonably high degree of consensus. »
(Labonté, 1993 : 38)

Au plan épistémologique le chercheur (observateur) est vu comme un créateur incorporé dans les phénomènes qu'il crée ou qu'il observe. Ce paradigme s'appuie sur une épistémologie pluraliste et subjective (Levy, 1994). En conséquence, s'immer-

62. Des constructivistes adoptent par ailleurs cette position, c'est-à-dire la recherche d'un consensus, dont Labonté (1993).

63. Nous nous inspirons ici des notes du cours SHA 7000 de M.-A. Bertrand, (1993).

ger dans l'univers des sujets, rechercher le sens qu'ils donnent à leur action, à leur situation, ou à leur contexte, sont les meilleures façons d'aborder la connaissance (Bertrand, 1993)⁶⁴.

6. LES ÉPISTÉMOLOGIES ÉMANCIPATRICES – LA THÉORIE CRITIQUE – LA SCIENCE SOCIALE CRITIQUE

La théorie critique s'est développée en Europe puis aux États-Unis au milieu du 19^e siècle. Elle se veut critique des conditions de la régulation sociale du pouvoir. Elle repose sur le pouvoir libérateur de la connaissance en ce qu'elle permet de rendre l'oppression du monde apparente et qu'elle favorise l'*empowerment* des personnes, groupes et collectivités ainsi que la transformation des arrangements sociaux (Fay, 1987). La théorie critique fait inévitablement référence aux pratiques éducatives et à la conscientisation. L'oeuvre de Paolo Freire est centrale à cet égard (1974).

64. L'influence des constructivistes E.Guba et Y. Lincoln se fait visiblement sentir dans le courant écologique en psychologie communautaire. On insiste sur le fait que c'est la relation entre observateur et participant qui est à l'origine de la construction du sens du phénomène à l'étude : « The Ecological approach affirms that it is not possible to understand the meaning of persons or systems in context unless the observer and persons to be observed develop mutual criteria for their definition of context » (Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 : 27).

En conséquence il n'est pas écologique de recruter des participants pour tester des hypothèses développées par le chercheur seul. La recherche écologique nécessite un constant va et vient entre les concepts et l'expérience des chercheurs et participants. Elle permet de donner la parole aux autres et de contribuer à leur *empowerment* à travers le dialogue et l'écoute empathique. Elle favorise la compréhension de ce qui est complexe et unique dans un contexte ou environnement donné. Enfin, l'approche écologique reconnaît que le processus de recherche est construit et influencé par les paramètres spatio-temporels et socio-politiques.

Dans cette thèse nous laissons de côté le paradigme postmoderne qui n'est pas utilisé explicitement dans les recherches que nous avons recensées. Cependant, ce paradigme présente des similitudes avec le constructivisme. En quelques mots, la notion de postmodernité, qui est centrale dans ce corpus, contient l'idée que notre réalité historique est en rupture avec la Modernité, que notre réalité sociale actuelle ne peut plus être désignée par le terme Modernité, que nous vivons le passage à un nouveau type de société. La démarche postmoderne remet en question les théories sur la connaissance héritées des Lumières, et conséquemment les notions de vérité, d'objectivité et d'universalité. La perspective épistémologique herméneutique serait la mieux adaptée pour appréhender notre réalité contemporaine dans ses manifestations sociales, politiques et culturelles, dans toute son hétérogénéité et sa complexité croissante. La connaissance se développe dans un mouvement circulaire et à travers le dialogue. Elle est aussi transformatrice (Boisvert, 1997b).

On regroupe dans ce paradigme des courants tels le marxisme, l'école de Frankfurt (Horkheimer, Marcuse, Adorno et Habermas), le structuralisme et le féminisme. La théorie critique met beaucoup l'accent sur les conceptions du pouvoir, l'importance du contexte social et historique de même que sur la distinction entre l'objectif et le subjectif. La définition proposée par Popkewitz (1990) nous apparaît assez représentative à cet égard.

« *Objective* has nothing to do with external laws or a "nature" to be discovered or verified. Rather, it is to consider the *socially* formed patterns that impinge upon our daily life as unquestioned and seemingly natural boundaries; and, at the same time, because these conditions are historically formed through human struggles, the patterns are dynamic and changing. *Subjective*, in contrast, directs attention to what is occurring in the minds of people, such as the dispositions, sensitivities, and awarenesses that people have in their daily lives. » (Popkewitz, 1990 : 56)⁶⁵

65 Le britannique A. Giddens propose une conception très voisine de celle de Popkewitz quant aux formes sociales que nous subissons sans les questionner, comme si elles allaient de soi :

« Le plus souvent, les relations de pouvoir sont profondément enchâssées dans des modes de conduite tenus pour acquis par ceux et celles qui s'y conforment ; elles s'ancrent de façon toute particulière dans les comportements routinisés, qui ne sont motivés que de manière diffuse » (Giddens, 1987 : 234). Par ailleurs, ce qui est identifié à l'objectivité chez Popkewitz est de l'ordre du comportement routinier chez Giddens.

Giddens nous permet aussi d'associer à cette objectivité l'importante notion de compétence des acteurs qu'il définit comme suit : « tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et de celle des autres, et qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action » (Giddens, 1987 : 440). Cette compétence inclut forcément un discours (tacite ou explicite) sur les rapports de pouvoir.

Dans un tel cadre conceptuel le *développement de la compétence*, thème cher à la promotion/prévention prend une toute autre couleur. La compétence est ici fortement reliée au contexte (constat de l'approche écologique) puisqu'elle porte sur la connaissance des circonstances de nos actions mais incorpore également une sensibilité aux rapports de pouvoir dans lesquels nous sommes insérés (dimension absente du discours en promotion/prévention).

Rappelons la conception du développement de Bronfenbrenner : « Development is defined as the persons's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties (1979 :9). »

La compétence de Giddens (ce que l'on connaît de nos actions et de celles des autres) est certes au service du développement tel que conçu par Bronfenbrenner (développement = conception en évolution de notre environnement). Le but du développement est de nous rendre apte à transformer *l'environnement écologique* en fonction de nos aspirations (devenir Sujet!). Le terme environnement est très neutre mais il recouvre cependant toute la réalité culturelle, économique et politique.

Ces remarques illustrent des liens possibles entre la psychologie du développement et la sociologie. Elles permettent de mieux saisir ce qui est impliqué dans nos efforts pour vivre l'interdisciplinarité et approfondir les liens entre acteurs et structures.

Selon Fay (1987), les théories développées dans ce paradigme sont à la fois scientifiques, critiques et pratiques. Elles sont scientifiques parce qu'elles fournissent des explications sur le fonctionnement d'un ordre social. Elles sont critiques car elles s'attardent aux aspects fondamentalement insatisfaisants de ces arrangements sociaux pour les personnes humaines. Enfin, elles sont pratiques parce qu'elles favorisent chez les groupes sociaux une compréhension accrue de leurs conditions sociales et stimulent ainsi l'*empowerment* personnel et le changement des aspects oppressants de l'organisation sociale.

La conception de la personne sur laquelle repose le paradigme critique selon Fay nous apparaît très riche. Le caractère actif de la personne est fondamental. Quatre dispositions humaines composent cette capacité d'action : l'intelligence, la curiosité, la réflexivité et la volonté. L'intelligence de la personne la rend apte à transformer ses croyances et à s'ouvrir à la nouveauté. Sa curiosité l'amène à être active dans sa recherche. Sa réflexivité lui permet de prendre une distance face à elle-même, de se questionner sur le sens de sa vie, d'évaluer ses désirs et ses croyances en fonction de son idéal. Enfin, grâce à sa volonté elle peut agir en fonction de ces réflexions.

Fay (1987) introduit cependant un bémol quant au potentiel libérateur de ce paradigme. Bien sûr, le sujet humain est actif, mais il est aussi un sujet historique, un être incarné et inséré (embedded) dans un réseau de relations. Ce corps et cet être social que nous sommes, limitent le pouvoir rationnel de la théorie critique et l'idéal d'autonomie (p. 214). Les arguments rationnels sont souvent insuffisants pour stimuler la volonté de changement⁶⁶.

7. CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET QUÊTE D'UN CADRE INTÉGRATEUR EN PROMOTION/PRÉVENTION

Les tentatives de construction d'une théorie intégrative en promotion/prévention dont nous avons fait état au début de ce chapitre représentent un enjeu de taille! L'insertion dans un paradigme permet de déterminer les problèmes qui seront ciblés et la façon dont ils seront étudiés, de définir la matrice de connaissances dans

66. On reconnaît aisément en prévention que les méthodes d'intervention axées seulement sur la diffusion d'information ne produisent pas, en général, de résultats significatifs.

laquelle les résultats des recherches seront intégrés (Lorion, 1990). De plus, un cadre théorique adéquat facilite la démonstration et la compréhension de l'efficacité des programmes. Mais quels sont les enjeux d'un tel choix ?

Nous sommes encore loin d'un consensus sur la définition du terme prévention (Lafortune et Kiely, 1989). À un pôle, Cowen (1980 ; cité dans Roberts et Peterson, 1984) suggère une définition très stricte qui nécessite la preuve (scientifique) que le problème a bien été éliminé ou réduit grâce au programme. Il s'inscrit en cela dans un logique positiviste. À l'autre pôle, Albee prétend que toute intervention psychologique ou politique qui contribue à réduire les inégalités peut être incorporée dans le champ de la prévention (Roberts et Peterson, 1984). L'influence du paradigme critique est très visible dans son oeuvre.

7.1 Enjeux de l'adoption d'un cadre intégrateur

À qui s'adresse ce cadre intégrateur, aux experts et/ou à la communauté ? La parution d'un volume produit par l'American Psychological Association (Price *et al.*, 1988) à la suite d'un « Task Force » sur la prévention, a fortement inspiré nombre de travaux subséquents dans cette quête, ne laissant aucune équivoque sur son inscription dans une épistémologie de l'objet (Blanchet *et al.*, 1993⁶⁷ ; Felner et Felner, 1989 ; Lorion, 1990 ; Pransky, 1991). Les quatorze programmes qui y sont décrits sont considérés comme des modèles en prévention. Ils ont tous bénéficié d'une évaluation scientifique très rigoureuse des résultats. Ces programmes répondent à une définition de la prévention restrictive et scientifique (Cowen, 1980, 1985 ; Coie *et al.*, 1993).

Quelles sont les conséquences de l'adoption d'une définition très technoscientifique des activités en promotion/prévention ? Le fait de s'en tenir à une telle définition sépare l'activité préventive dite scientifique, de celle des intervenants sensibles aux répercussions promotionnelles et préventives de leurs actions, mais qui ne les mesurent pas selon les critères scientifiques traditionnels⁶⁸.

67 Blanchet et ses collègues (1993) se sont appuyés presque exclusivement sur cet ouvrage pour fournir des modèles en prévention dans leur manuel sur la prévention et la promotion en santé mentale. Aucun, à notre connaissance, n'a été reproduit au Québec.

68. Par exemple, dans l'ouvrage québécois de Blanchet *et al.* (1993), « l'appellation contrôlée » *prévention* correspond aux programmes validés scientifiquement, tandis que l'appellation *programmes prometteurs* s'applique à ceux qui n'ont pas encore été évalués.

On peut par ailleurs se demander s'il est possible, et même souhaitable, d'évaluer selon les canons de la science toutes les innovations à portée préventive ou promotionnelle qui émergent dans les communautés.

Où conduiront les différentes avenues proposées dans cette recherche d'un cadre intégrateur ? Une certaine perspective scientifique saura-t-elle inspirer efficacement ces initiatives communautaires dans le respect de leur identité et aider leurs promoteurs à évaluer leurs actions avec les moyens financiers limités dont ils disposent ? Ou au contraire, ces initiatives seront-elles rejetées hors des frontières de la promotion/prévention ?

Quels objectifs prioritaires doivent poursuivre les chercheurs en promotion/prévention ? Créer, en tant qu'experts, des programmes modèles scientifiquement validés à disséminer dans la population (top-down) ou supporter les initiatives et les expérimentations des communautés qui cherchent à résoudre leurs problèmes ?⁶⁹ Cette deuxième option soutient le développement d'une certaine sagesse collective chez des citoyens désireux de construire des environnements « proximaux » et de contrôler leurs environnements « distaux » de façon à assurer l'épanouissement et le bien-être de leur communauté. Elle pose le principe d'un « savoir » maîtrisable par des citoyens compétents. Quelles sont les conceptions de la promotion/prévention les plus utiles au mieux-être collectif ou les plus aptes à répondre aux priorités sociales et économiques de l'heure ?

7.2 Danger d'un cadre intégrateur centré sur l'adaptation

Faculté d'adaptation : aptitude d'un individu à modifier sa structure ou son comportement pour répondre harmonieusement à des situations nouvelles (Petit Robert).

Il est dangereux de vouloir adapter des jeunes à un état de la société économique qui leur donne de si grandes chances d'être chômeurs ou de passer des années dans la précarité (Touraine, 1997 : 326).

69. Le chapitre XII présente une toute autre perspective sur la promotion du bien-être collectif élaborée en psychologie communautaire. L'influence des paradigmes constructiviste et postmoderniste y est très visible. Cette influence même interdit de penser la promotion du bien-être ou la prévention de problèmes sociaux en programmes détachés.

Le concept d'adaptation est omniprésent dans la littérature américaine sur la prévention en santé mentale. Les termes déviance, pathologies, problèmes de comportement, comportements dysfonctionnels, mésadaptations traduisent l'objet central des préoccupations : ramener les gens à un comportement « normal », fonctionnel, adapté (Coie *et al.*, 1993 ; Felner et Felner, 1989 ; Gullota, 1994 ; Schinke, 1994). Emprisonnés dans un tel discours, nous sommes à des lieues de l'idée d'un Sujet individuel ou collectif critique de l'environnement dans lequel il se trouve et capable de le transformer. En outre on semble prendre pour acquis que la signification de ces mots est évidente pour le lecteur et rarement juge-t-on pertinent de proposer une définition.

Ce cadre de référence initial apparaît par ailleurs de plus en plus étroit aux yeux de certains psychologues. Felner et Felner (1989) par exemple, s'emploient à nous convaincre que ce qui nous semble dysfonctionnel à première vue, peut en fait constituer une réponse tout à fait normale à des éléments « dysfonctionnels » du contexte⁷⁰. Albee, pour sa part, se demande à l'instar de Szasz (1976, cité dans Albee, 1983) si l'anormalité existe vraiment ?

Cet emploi fréquent des termes « comportements dysfonctionnels », ou « mésadaptations » oriente l'attention sur la conduite des individus à modifier. Pourquoi ne pas parler également de structures bureaucratiques « dysfonctionnelles », de politiques économiques et sociales « mésadaptées » ? Bref, s'il faut parler de pathologies, c'est aussi de pathologies sociales dont il faut s'entretenir, compte tenu de toute la détresse, de l'insécurité, de la violence et de la souffrance qu'elles occasionnent chez les individus.

8. LE PASSAGE DE L'INDIVIDU AU SOCIAL OU L'ÉCLATEMENT D'UN PARADIGME

Le lecteur assidu en promotion/prévention ne peut esquiver ce sempiternel reproche : malgré les beaux discours sur le changement social, les approches promo-

70. Nous entendons par exemple de plus en plus fréquemment des citoyens défendre l'idée que la délinquance constitue une réaction normale des jeunes compte tenu du contexte dans lequel ils évoluent.

tionnelles et préventives ciblent encore en majorité les individus (Bouchard, 1989, 1994 ; Elias, 1987 ; Heller, 1989).

Il faut reconnaître que la prise en compte de l'environnement en psychologie a conduit à affirmer que l'intervention doit aussi porter sur l'environnement, comme en témoigne la reconnaissance dont jouissent quelques projets écologiques modèles dont The School Transitional Environment Project (Felner et Adan, 1988), The Prenatal/Early Infancy Project (Olds, 1988) et The Seattle Social Development Project (Hawkins *et al.*, 1992 ; Hawkins et Catalano, 1992). L'individu est de plus en plus décrit comme étant un agent actif de transformation de son environnement (il influence les rapports au sein de sa famille, de sa classe). Ce mouvement demeure toutefois timide et, en général, l'action environnementale proposée dans ces programmes ne se situe pas elle-même dans l'univers du politique, ni ne propose des changements très controversés.

Il est vrai également que le désir d'un meilleur équilibre entre l'aide apportée aux individus et l'action sur l'environnement était aussi présent aux premiers jours de la psychologie communautaire, au moment où la lutte contre la pauvreté s'est engagée aux États-Unis dans les années soixante⁷¹. Certains théoriciens s'inspirent encore de cette période pour insuffler une nouvelle direction aux pratiques promotionnelles et préventives (Élias, 1987, 1994).

Cependant, lorsqu'on affirme qu'il faut cesser de cibler les individus pour se tourner vers le changement social, élargir nos cibles d'action, s'attaquer à l'exosystème et au macrosystème, cela comporte une condition qui, à notre connaissance, n'a jamais été énoncée clairement par les protagonistes en promotion/prévention. Ce passage de l'individu au social nécessite, que ce soit conscient ou non, de se référer à une conception des rapports entre individus et société, entre acteur et structure, ou encore entre le micro et le macro. Quelles sont donc les théories implicites ou explicites des acteurs en prévention à cet égard ? A quels paradigmes se rattachent ces théories ?

Les frontières entre les paradigmes pourraient être responsables du fait que la promotion/prévention éprouve tant de mal à élargir son champ d'action. Nombre de

71. Voir le chapitre IV pour une brève description de la lutte américaine contre la pauvreté des années 1960.

théories susceptibles d'orienter l'action lorsqu'il s'agit de transformer l'exosystème ou le macrosystème sont développées dans d'autres paradigmes que le positivisme. La difficulté d'y accéder est double puisqu'elle implique d'accéder à de nouveaux univers conceptuels et à d'autres traditions de recherche. C'est essentiellement ce à quoi nous invitent les prochains chapitres.

8.1 Vers un dialogue interdisciplinaire incorporant la lutte contre l'appauvrissement et la désaffiliation et la formation du Sujet

La promotion/prévention qui se niche en psychologie s'est développée, on le comprend, à partir des concepts clés de la discipline. En bout de ligne, les activités préventives et promotionnelles qui y sont développées doivent conduire à une réduction de problèmes qu'on peut inclure dans le champ de la santé mentale. La pauvreté, lorsqu'elle est identifiée en prévention, est le plus souvent présentée comme un facteur de risque, une caractéristique de la personne. La présence de ce risque accroît la probabilité de développer des désordres émotionnels, des dysfonctions, des problèmes de comportement, des psychopathologies, bref toutes les conditions auxquelles s'intéressent la santé mentale. En général, les programmes s'efforcent de protéger les individus contre les effets de la pauvreté afin de réduire les pathologies ou problèmes qui peuvent s'ensuivre.

La logique même de la prévention nous invite cependant à explorer la question de la prévention de la pauvreté, de l'exclusion et de la désaffiliation (Castel, 1995). Quels sont les processus économiques, politiques, sociaux et culturels qui sont à la source du processus d'appauvrissement ? Quels sont les facteurs qui augmentent la probabilité qu'une personne, une famille, une communauté ou une région connaissent la pauvreté ? Dans ce cas, l'action sur divers processus sociaux est légitimée par le fait qu'elle contribue à réduire la pauvreté et l'exclusion (et non des dysfonctions), ce qui affecte en retour l'incidence de nombreux autres problèmes sociaux (autre dénomination pour problèmes de comportement) tels le décrochage scolaire, les grossesses à l'adolescence, la délinquance, la toxicomanie, etc. Cette « métaprévention » rejoint nombre d'acteurs préoccupés par le bien-être collectif et la réduction des problèmes sociaux.

La promotion/prévention, dans une perspective interdisciplinaire, doit faire place à la sociologie, à l'économie, aux sciences politiques, à l'anthropologie tout

autant qu'aux branches de la psychologie (Jason *et al.*, 1987). L'analyse des mutations économiques et sociales en cours, dont nous avons proposé une version dans les trois premiers chapitres de cette thèse, semble trop souvent échapper aux théoriciens en santé mentale aux États-Unis comme au Québec. Le fait de considérer la promotion/prévention dans une perspective interdisciplinaire nous invite à examiner plus en profondeur nos théories implicites ou explicites sur les problèmes, qu'ils nous apparaissent de « santé mentale », « psychosociaux », « d'inadaptation » ou simplement « sociaux ». Mais qu'est-ce donc que l'adaptation et à quoi faut-il s'adapter ou s'ajuster pour retrouver un comportement fonctionnel ou normal ? A titre d'exemple, tout un courant de pensée très actuel défend l'option qu'il faut s'adapter à la mondialisation de la finance, de la production et du commerce, avec toutes les conséquences fâcheuses que ceci entraîne pour les personnes et les familles qui en sont les victimes. Dans un tel contexte, est-ce bien le mandat de la promotion/prévention de travailler à l'adaptation des individus à un *statu quo* destructeur, à une réalité faussement présentée comme inéluctable ? Cette question ne devrait-elle pas être au coeur des préoccupations de ceux qui s'emploient à renforcer la robustesse des personnes et à prévenir les inadaptations ?

Qu'en est-il également de la présence du Sujet dans les programmes développés en promotion/prévention ? Le chapitre V se terminait par la présentation d'un programme écologique ciblant plusieurs systèmes : The Seattle Social Development Project (Hawkins et Catalano, 1992). Ce projet construit par des spécialistes très reconnus dans l'étude des facteurs de risque et de protection ne semble laisser aucune place au Sujet. Nous avons vu que ce « métaprogramme » comporte plusieurs programmes. Or, qu'il s'agisse de programmes de prévention de la drogue, de l'organisation de l'école, des approches éducatives ou de l'élaboration de campagnes de publicité, en aucun cas on ne fait mention du point de vue des jeunes, du manque de pouvoir des jeunes ou encore du processus d'exclusion ou de désaffiliation dans lequel plusieurs d'entre eux peuvent être engagés. On ne parle pas davantage de l'implication des jeunes dans certains processus de décision. Les auteurs de ce programme exercent une influence considérable aux États-Unis puisque leurs travaux inspirent le ministère américain de la Justice dans un programme national de lutte contre la délinquance (Coordinating Council on Juvenile Justice and Delinquency, 1996). En ce qui a trait à la place laissée au Sujet, ce programme de développement social est représentatif des programmes qui s'adressent aux jeunes avec l'avantage que sa portée est beaucoup plus étendue et qu'il s'attaque à un

ensemble de déterminants communs à plusieurs problématiques. L'interdisciplinarité peut contribuer aux réflexions portant sur la place du Sujet dans les pratiques promotionnelles et préventives. Les chapitres XIII et XIV de cette thèse constituent un effort en ce sens.

Chapitre VIII

CRITIQUE DE LA PROMOTION/PRÉVENTION « SCIENTIFIQUE »

Ce chapitre nous ramène aux origines de l'adhésion de la sociologie et de la psychologie à la méthode scientifique puis présente les grandes lignes de l'épidémiologie sociale (épidémiologie descriptive, épidémiologie analytique). Il s'attarde tout particulièrement à la notion de risque et rend compte des aspirations à faire de la prévention une véritable science.

1. AUX ORIGINES DE L'ADHÉSION DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA SOCIOLOGIE À LA MÉTHODE SCIENTIFIQUE

Il nous a semblé important de retracer brièvement la trame historique de l'épistémologie de l'objet (positivisme) dans les sciences humaines, pour mieux comprendre le projet contemporain d'une « science de la prévention ». La fin du XIX^e siècle se caractérise par une grande effervescence scientifique (Berthelot, 1988 ; Cole, 1979). La méthode expérimentale représente alors un énorme progrès sur le plan de la connaissance. Claude Bernard publie en 1865 « L'introduction à l'étude de la médecine expérimentale ». Un large pan de la psychologie s'aligne sur la méthode scientifique avec Binet (Introduction à la psychologie expérimentale, 1894) et l'Allemand Wundt qui crée le premier laboratoire de psychologie expérimentale. Dilthey, pour sa part, symbolise le courant adverse et rejette le positivisme. Aux méthodes des sciences de la nature, basées sur le déterminisme, il oppose une méthode compréhensive des sciences de l'homme, capable de saisir le sens des expériences vécues dans leur particularité (Cole, 1979). Il inspirera les constructivistes modernes que nous aborderons dans le chapitre IX.

Tout comme Wundt en psychologie, Durkheim s'est donné comme mandat d'élever la sociologie au rang des disciplines scientifiques en y introduisant le raisonnement expérimental et en établissant les règles du travail scientifique.

1.1 La méthode scientifique en sociologie et l'analyse fonctionnelle

Selon Durkheim, il faut considérer les faits sociaux comme des réalités objectives, des objets, des phénomènes. Il définit ainsi les faits sociaux : « manières de faire, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui » (Petit Robert 2 : 1981 : 572).

Ces faits sociaux sont donc « irréductibles » au sujet. Pour pouvoir les observer de l'extérieur, Durkheim introduit le *rationalisme expérimental* qui se modèle sur la méthode expérimentale. Cette méthode d'expérimentation indirecte emprunte la même logique que la méthode expérimentale et consiste essentiellement à comparer méthodiquement des variations des objets à l'étude. Ce raisonnement expérimental permet d'introduire le principe de causalité en sociologie, ce qui fonde le caractère scientifique de la discipline⁷².

Analogie à la biologie

Cette causalité résulte de la nature des choses, ce qui signifie dans l'esprit de Durkheim que « la force qui domine les individus en société et les contraint est "naturelle". Cette analogie au biologique, dans le contexte historique de Durkheim, répond à la nécessité de penser le social comme une "espèce du vivant", puis à fournir un "modèle d'organisation des faits", mais surtout à reproduire en sociologie la même logique scientifique pour pouvoir disposer de connaissances valides susceptibles d'orienter l'action. En effet, Durkheim considère qu'il est vain de vouloir connaître sans utiliser ces connaissances dans l'action. Les connaissances produites grâce à

72. Il faudra s'attarder ultérieurement au sens qu'on donne aux corrélations, aux régularités qu'on croit déceler. Que met-on en évidence ? Des régularités inscrites dans les faits ou des régularités culturellement et historiquement construites ? Comment l'une ou l'autre option modifie-t-elle le regard sur l'intervention ?

On évoque de plus en plus l'importance de comprendre les processus derrière les corrélations. Comment s'exerce cette compréhension ? Quelle part l'étude des pratiques d'interaction joue-t-elle ?

la rationalité expérimentale ont une valeur pratique supérieure et ne relèvent pas des "jugements de valeur". » (Berthelot, 1988)⁷³.

Selon Berthelot, l'analogie au biologique permet également à Durkheim d'introduire et d'appuyer trois positions métathéoriques qui pourraient être soumises à la rationalité expérimentale : la nécessité de considérer les phénomènes sociaux de l'extérieur, la reconnaissance des formes multiples qu'empruntent les phénomènes sociaux (comme en biologie) et le fait que le tout est différent de l'ensemble de ses parties (comme l'organisme est plus que ses constituants).

L'analyse causale que Durkheim a introduite s'est vue appelée par la suite analyse fonctionnelle (Rocher, 1969 : 257-259) et occupe une place importante en sociologie. Il s'agit essentiellement de l'étude des rapports mutuels que des éléments entretiennent entre eux. L'étude du suicide par Durkheim en est un exemple classique. Elle démontre que la tendance au suicide s'élève ou s'abaisse en fonction de différents caractères sociaux. Elle établit donc le lien entre une variable dépendante et des variables indépendantes.

Depuis Durkheim, les sociologues ont reconnu qu'il est rare qu'un phénomène soit déterminé par une cause unique (il en est de même dans le domaine biomédical). Il s'agit le plus souvent de l'effet cumulatif et interactif de nombreuses variables dont l'effet de certaines est plus marqué. L'analyse fonctionnelle permet de dégager des lois et des constantes (Rocher, 1969).

Les lignes qui précèdent retracent brièvement l'origine de l'analyse fonctionnelle en sociologie et soulignent son importance contemporaine. Ce qu'il importe de retenir surtout, c'est le désir de Durkheim de fonder l'action sur des connaissances reconnues comme étant scientifiques, selon les canons du positivisme. L'analyse fonctionnelle et l'épidémiologie sociale présentent d'importantes similitudes et s'appuient sur ce même idéal de la connaissance, idéal encore très vivant chez les promoteurs d'une « science de la prévention » (Bloom, 1981, 1987).

73. Nous avons vu que les postpositivistes, bien qu'ils soient en quête d'objectivité, reconnaissent qu'on ne peut jamais avoir de certitudes mais qu'on peut par contre s'efforcer de développer des connaissances utiles dans l'action (Voir chap. VII)

2. VERS UNE SCIENCE DE LA PRÉVENTION, UN MODÈLE TECHNO-SCIENTIFIQUE PERFECTIONNÉ

Le volume 15 de la revue *Journal of Primary Prevention* célébrait en 1994 le quinzième anniversaire de ce périodique. Son contenu est un bon exemple du courant épidémiologique en prévention. Ce numéro fait le point sur l'état actuel du champ de la prévention en santé mentale et suggère des voies pour le développement futur de la prévention primaire. On en profite pour réaffirmer la foi en une conception hautement techno-scientifique de la prévention. On célèbre les progrès accomplis au plan de la sophistication et de l'efficacité des approches. On loue leur caractère plus pointu, dirigé vers un nombre restreint de dysfonctionnements : toxicomanie, tabagisme, abus et négligence, etc.

« Using epidemiological data to direct the intervention development process, researcher and program planners can design prevention strategies that have a likelihood of responding to known influences on specific target behaviors. »
(Schinke, 1994 : 52)

L'objet de la prévention primaire est la réduction des dysfonctionnements. Les thèmes suivants sont abordés dans ce numéro spécial : alcoolisme et toxicomanie, violence, abus sexuel des enfants, problèmes multiples des jeunes, adolescents en milieu urbain, éducation familiale, renforcement de la communauté (community building).

Pour encourager le développement de comportements fonctionnels en société, la prévention dispose de certains outils : l'éducation, la promotion des compétences, le soutien naturel et l'intervention sur les systèmes - community organization/systems intervention - (Gullotta, 1987, 1994). Mais si Gullotta identifie l'organisation communautaire au nombre des outils, les exemples de redressement des iniquités qu'il présente suscitent en général peu de controverses : 1) permettre aux pères d'assister aux accouchements pour abattre des barrières institutionnelles 2) faciliter l'accès des personnes handicapées aux édifices pour améliorer les conditions de vie communautaire et 3) lutter pour les droits civils. Par ailleurs, Gullotta reconnaît que l'organisation communautaire est le plus puissant des outils en prévention pour intervenir sur les systèmes, bien que le moins discuté par les professionnels de la santé mentale. En s'inspirant de la typologie de Rothman et Tropman (1987) qui comporte trois formes d'organisation communautaire, soit le planning social, l'action sociale et le développement

communautaire, on peut avancer que la vision de Gullotta se rattache à celle du planning social.

Enfin, la contribution de Caplan et Caplan (1994) dans ce volume, *The need for quality control in primary prevention*, rappelle avec force les liens que la prévention primaire en santé mentale entretient avec la psychiatrie et combien le modèle bio-médical est encore présent. Selon ces auteurs, seuls des experts sont aptes à intervenir dans le domaine de la prévention primaire en psychiatrie :

« Concepts promulgated by highly sophisticated mental health specialists are inadequately implemented by many psychologically unsophisticated care givers, who consequently may do more harm than good. »

(Caplan et Caplan : 1994 : 15)

La centralité du rôle d'expert, la spécialisation des cibles, l'accent sur les comportements « dysfonctionnels » en société et surtout l'approche épidémiologique caractérisent ce discours techno-scientifique en prévention.

Le modèle idéal d'une science de la prévention est aussi décrit par Coie et son équipe⁷⁴ (Coie *et al.*, 1993). Ces derniers souhaitent d'ailleurs que ce cadre soit à la base d'un programme national de recherche. Ce modèle est essentiellement construit sur les notions de risque et de protection et donc sur l'épidémiologie sociale. L'accent est mis sur la recherche de corrélations entre des facteurs et la présence d'un problème. Très schématiquement, on postule que plus le nombre de risques auxquels une personne est exposée est élevé et plus ses chances de développer un désordre, un problème d'adaptation, une dysfonction, augmentent.

La mécanique de l'intervention consiste à tenter d'annihiler ou de réduire les facteurs de risque ou encore à agir sur les facteurs de protection qui, en quelque sorte, neutralisent l'effet des facteurs de risque. Nous sommes donc en présence d'un nombre très élevé de facteurs interdépendants, fréquemment associés à plusieurs problématiques et sur lesquels il faut apprendre à agir judicieusement.

74. Cette équipe compte des membres illustres dont l'écologiste J. D. Hawkins (prévention de la toxicomanie et des comportements asociaux) et M. B. Shure (célèbre pour ses travaux sur les habiletés de résolution de problèmes interpersonnels à partir d'une approche cognitive).

2.1 L'épidémiologie sociale au coeur de la science de la prévention « classique »

L'épidémiologie est l'étude et l'analyse de la distribution de la maladie et de la santé dans la population. L'épidémiologie appliquée au social fournit des outils pour décrire (épidémiologie descriptive) et analyser (épidémiologie analytique) les problèmes sociaux et personnels. Tout comme pour les sciences de la santé dont elle tire son modèle d'analyse causale⁷⁵, l'épidémiologie sociale permet l'étude scientifique de la nature et des causes de la santé psychologique et sociale ainsi que de la maladie (Bloom, 1981 : 170). L'épidémiologie descriptive, un outil de base en santé publique, fournit des statistiques sur trois principales variables : le temps (chronologie des événements), le lieu (caractéristiques du lieu physique) et sur différentes caractéristiques des personnes affectées (ex. âge, sexe, race, statut socio-économique, éducation, occupation, état civil, religion). Inspirée par la science de la prévention des épidémies, l'investigation épidémiologique en prévention rend possible la mise en évidence de « patterns » : des individus possédant telles caractéristiques et placés dans tels circonstances et environnements tendent à développer, selon des séquences préétablies, tels comportements ou difficultés. De son côté, l'épidémiologie analytique vise à interpréter les « patterns » qui émergent de l'épidémiologie descriptive et conduit à l'élaboration d'hypothèses pour l'action préventive. Enfin, l'intervention en prévention doit permettre de réduire l'incidence (le nombre de nouveaux cas dans une population donnée, sur une période de temps précise)⁷⁶.

2.2 Les dangers de l'analogie médicale

Pour prévenir les épidémies, la santé publique dispose de deux principales stratégies : annihiler l'agent pathogène ou renforcer la résistance des personnes, grâce entre autres aux vaccins. La prévention en santé mentale opère à partir de la même logique. Pour prévenir les dysfonctionnements de tout ordre on peut soit réduire les facteurs de risque présents dans l'individu ou dans l'environnement (action

75. Bloom (1981) qui veut contribuer au développement d'une science de la prévention s'inspire d'ouvrages en sciences de la santé pour comprendre la notion de causalité dont l'ouvrage de Susser (1973) intitulé : *Causal thinking in the health sciences : concepts and strategies in epidemiology*. Bloom s'est-il interrogé sur d'autres façons d'examiner les régularités ou bien est-ce que ce modèle lui a paru convenir d'emblée ?

76. Voir Leblanc (1994) et Tousignant (1994) pour des applications du modèle épidémiologique aux problématiques de la délinquance et du suicide.

sur les agents pathogènes) ou renforcer la résistance ou la robustesse des personnes. Le terme « inoculation » que l'on retrouve dans l'expression anglaise « stress inoculation » est même utilisé pour faire le parallèle avec l'usage des vaccins pour protéger des infections.

2.2.1 Des taux d'incidence difficiles à établir

Idéalement, en prévention « classique », on peut s'assurer du succès des actions préventives en comparant les taux d'incidence du problème cible à différentes périodes. Se pose ici le problème de la mesure du taux d'incidence. Il faut en effet se demander jusqu'à quel point il reflète la réalité. Des doutes se manifestent régulièrement lorsque, par exemple, on avance des chiffres sur la violence conjugale ou l'abus et la négligence tout en précisant qu'ils sont très certainement bien en dessous du nombre réel de victimes. De plus, les taux établis peuvent varier selon le type de données utilisées (signalements, prises en charge, enquête populationnelle).

L'épidémiologie s'applique à tout « événement » apparaissant pertinent pour assurer la santé et le bien-être dont on veut faire l'analyse et connaître la distribution. Mais, peut-on calculer l'incidence de la fragilité identitaire, des atteintes à la dignité ou de l'insécurité face à l'avenir, des maux lourds de sens dans la dynamique sociale actuelle, de la même façon que l'on calcule l'incidence des infarctus du myocarde ?

Telle est la structure de base initiale de l'intervention classique en prévention dans le domaine de la santé mentale qui s'applique à des problématiques telles : les accidents chez les jeunes conducteurs en état d'ébriété, la grossesse chez les adolescentes, l'abus et la négligence, la délinquance, le décrochage scolaire et la toxicomanie. En santé publique, la santé du cœur côtoie ces problématiques puisque les théories utilisées dans la modification des comportements sont fréquemment les mêmes. Ainsi, la prévention des maladies cardio-vasculaires sert fréquemment de modèles à cet égard (Bloom, 1981 ; Centre for Health Promotion, 1993).

2.3 Vision du monde et compréhension des problèmes sociaux

Pour expliquer les événements (problèmes physiques, mentaux ou sociaux) les acteurs en prévention sont à l'affût des causes physiques, biologiques et sociales. On se retrouve ainsi à cheval entre les sciences de la santé, les sciences physiques et les

sciences sociales (Bloom, 1981). Le choc des épistémologies s'y fait particulièrement sentir comme en témoignent les débats dans la revue *Ruptures* consacrée à la promotion de la santé (Gendron, 1996 ; Levy, 1994 ; O'Neill, 1996). C'est donc un terrain propice pour approfondir ces questions.

Les chercheurs en prévention classique se sont beaucoup intéressés au phénomène du stress. Ce dernier affecte tout autant la santé physique que mentale. Dans le champ de la santé mentale, les modèles et théories (ce qui permet de décrire, d'expliquer et de prédire certains aspects de la réalité) issus du paradigme du stress, se trouvent ainsi très près de la prévention des problèmes de santé physiques (Haggerty, 1994). Bien entendu, l'étude des manifestations du stress sur la santé se fait au moyen des devis classiques de la recherche médicale.

Le paradigme du stress en santé mentale a du monde une vision bien différente de celle véhiculée par le constructivisme ou le paradigme néo-marxiste. Les questions qui y sont débattues et la façon de le faire diffèrent profondément, ce qui bien entendu affecte l'orientation de l'action.

« Each preventive project has some orientation about the way it views reality, which then guides what factors are studied in the course of conducting the project. By being aware of one's orientation, one may recognize the limits as well as the possibilities for analyzing preventable problems.... To a large extent, preventers do what their causal models of the world tell them are the right things to do. Knowing this means that we should carefully consider the causal models that are available before we adopt one orientation in conducting preventive work. » (Bloom, 1981 : 13)

La mise en garde qui précède est reprise fréquemment (Catalano, 1979 ; Porter, 1981) le plus souvent pour inciter à prendre en considération un ensemble plus large de facteurs dans l'étiologie des problèmes et à dépasser les caractéristiques individuelles et familiales auxquelles se limitent nombre de programmes préventifs et promotionnels. Mais à notre connaissance, cette mise en garde est rarement une invitation à s'éloigner du modèle explicatif propre aux sciences de la nature.

« The task of the preventer is to be aware of as many of the ideas (theories) as possible, to derive the most feasible hypotheses from them, and then to test them in practice/research. Thus, the overall product of analytic epidemiology is a tested hypothesis that provides (or fails to provide) corroborative evidence that certain factors are related in causal fashion - as the basis for preventive action. » (Bloom, 1981 : 177)

En prévention, le regard se porte sur les individus et les groupes aux prises avec des difficultés que la présence d'un ensemble donné de facteurs a contribué à faire apparaître. On cherche à identifier ces facteurs, à déterminer s'ils entretiennent un lien direct ou indirect avec l'apparition du problème, s'il s'agit d'agents précipitants ou de traits de vulnérabilité, à établir leur valeur prédictive et à considérer comment une intervention en amont sur ces derniers pourrait contribuer à modifier la trajectoire de ces personnes. Nous sommes dans une logique déterministe.

Le recours à l'épidémiologie sociale est associé à une conception fonctionnaliste du social (Bloom, 1981). A l'instar des recherches de Durkheim sur le suicide, on tente de construire un profil normatif de la réalité de certains groupes de personnes présentant des caractéristiques communes, vivant dans des endroits spécifiques et soumis à des circonstances particulières, ce profil reflétant l'action de forces et de structures sociales. On cherche à dégager des « patterns » de comportement reflétant l'action des forces sociales sous-jacentes agissant sur les individus.

2.4 Le point d'arrivée de la promotion/prévention : un bon ajustement

Les résultats attendus des programmes de promotion/prévention font peu de place au Sujet, à sa compréhension du monde social, à sa créativité, à son esprit critique, comme en témoignent les propos de chercheurs américains influents en promotion/prévention, membres d'un consortium sur la promotion des compétences sociales dont M. Elias, R. Weissberg, D.Hawkins et L. Jason.

« Moreover, there is broad consensus about the characteristics that constitute the end points of successful socialization and intervention processes : establishing and maintaining positive social relationships ; refraining from harming others ; serving as constructive, contributing members of one's peer group, family, school, workplace, and community ; engaging in health-enhancing and health-protective behaviors ; and avoiding engaging in behavior that may lead to negative consequences such as substance abuse, unwanted teen pregnancy, AIDS, social isolation, serious physical injury, dropping out of school, depression, suicide, unemployment, or criminal prosecution. » (The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence, 1994 : 277)

2.5 La mathématique du risque

Dans les manuels et articles, les facteurs de risque sont fréquemment présentés sous forme d'une simple énumération (Hawkins *et al.*, 1992 ; CSMQ, 1985a ; Pransky, 1991 ; Smith et Saulnier, 1996). Dans l'ouvrage de Pransky, on retrouve une longue liste de facteurs de risque : organiques (ex. petit poids à la naissance), comportementaux (ex. impatience, mensonge, retrait social), familiaux (faible niveau d'éducation chez la mère, absence d'une saine discipline).

Imaginons par exemple un enfant pauvre qui présente des comportements problématiques (retrait social et mensonge), élevé dans un quartier violent par une mère peu scolarisée et abusive, confronté à l'échec scolaire, et qui s'associe de surcroît à des jeunes délinquants tout en se montrant rebelle envers les institutions (addition de facteurs de risque). Supposons également que ce jeune présente une faible estime de lui-même, peu de compétences sociales et d'habiletés à résoudre les problèmes (absence de facteurs de protection). Cet enfant est sans aucun doute à haut risque de délinquance, de toxicomanie ou de problèmes de santé mentale. Alors, que faut-il faire ? Incrire le jeune dans un programme de **prévention** de la délinquance puisqu'il est déjà trop tard pour un programme de prévention de l'abus et de la négligence⁷⁷ ou pour un programme de prévention des comportements sociaux⁷⁸ ? Ne faudrait-il pas plutôt l'inscrire à un programme de **promotion** permettant d'accroître sa robustesse ou encore offrir du soutien à sa mère ? Et pourquoi ne pas **traiter** le quartier puisqu'il présente des dysfonctionnement sous plusieurs aspects ?

Bien sûr ces propos sont ironiques et prêtent aux pratiques préventives un caractère beaucoup plus technique qu'elles n'ont en général. Mais nous nous conformons à une certaine logique de la prévention qui découpe les problèmes en morceaux détachés de leur contexte. A tout prendre, nous préférons un « traitement du quartier » comportant une prise en charge communautaire des problèmes de pauvreté et de violence urbaine ainsi qu'une redistribution des richesses et du pouvoir, ce qui favoriserait l'accès aux ressources permettant à la mère de notre adolescent de combler ses besoins. Ce **traitement** du quartier devrait du même coup donner accès à cet adolescent à des ressources scolaires, sportives et culturelles qui com-

77. Voir par exemple le programme *Child abuse prevention with at-risk parents and children* (Wolfe, 1987).

78. Voir *Preventing antisocial behavior : interventions from birth through adolescence* (McCord et Tremblay, 1992).

blent aussi ses besoins, et lui assurer un contact avec des institutions qui lui reflètent le sens de sa propre valeur et qui l'aident à entretenir l'espoir d'un futur qui a du sens pour lui ⁷⁹.

Laquelle de ces médecines ou encore, quelle combinaison de ces médecines sera la plus efficace pour le jeune et ceux qui lui succéderont dans ce quartier ? Le pari est levé ! Pour être en mesure d'explorer plus en profondeur cette avenue qui consiste à prendre le quartier comme cible de l'action, l'apport des paradigmes constructiviste et critique est appréciable (voir chap. X, XI et XII)

79. Nous employons l'expression « *traitement* du quartier » volontairement, car si nous considérons le quartier comme la cible de l'intervention, alors l'action entreprise se situe au niveau du traitement puisque les problèmes sont déjà présents ! Par contre, on peut aussi envisager les choses en termes de *promotion du bien-être* c'est à dire sous l'angle du renforcement de la robustesse du quartier ! Par ailleurs, les mesures que nous tentons de mettre en place dans le quartier pourraient tout aussi bien s'inscrire sous la rubrique *prévention de l'appauvrissement*.

Ces remarques ne sont qu'une façon humoristique d'illustrer qu'il est facile de jouer avec le langage de la prévention et que, selon le point de vue où l'on se place, le *traitement* d'un quartier peut avoir des retombées plus importantes que des programmes de prévention secondaire aussi bien intentionnés soient-ils, surtout si l'on recherche des effets à long terme. En somme, le fait d'utiliser le vocable « prévention » même primaire, n'a aucune signification en soi.

Chapitre IX

LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE

Ce chapitre consacré au constructivisme se subdivise en quatre sections. Les deux premières traitent respectivement du constructivisme radical et du constructivisme social. La conception de la connaissance propre à ce paradigme est approfondie. Les applications du constructivisme social en sociologie et en psychologie sont abordées, faisant ressortir le caractère central des échanges sociaux et des pratiques d'interactions dans la construction de la réalité sociale.

La troisième section examine le travail interprétatif propre à l'anthropologie. L'étude des communautés grâce à l'ethnographie et celle des trajectoires individuelles grâce à la méthode biographique sont présentées comme des approches pouvant compléter les données recueillies par l'épidémiologie sociale.

La dernière section s'intéresse à la sociologie constructiviste des problèmes sociaux et montre, au moyen d'une illustration détaillée, la pertinence de cette grille d'analyse pour le champ de la promotion/prévention.

1. LE CONSTRUCTIVISME RADICAL

La présentation du constructivisme radical nous apparaît pertinente pour lever un certain nombre d'ambiguïtés lorsqu'on cherche à répondre à la question : suis-je constructiviste ? Il convient de s'interroger sur la façon dont on acquiert une connaissance de la réalité et sur combien fiable et « vraie » cette connaissance peut être (*épistémologie*). En philosophie, la conception de la vérité a souvent été liée à la notion de validité objective, de correspondance à une réalité « indépendante et objective » qu'on dévoile peu à peu. Ce qui distingue le constructivisme radical des

conceptions traditionnelles, c'est surtout la façon de concevoir la relation entre connaissance et réalité.

Von Glasersfeld (1988) fournit un moyen facile pour saisir cette différence en utilisant les notions de correspondance (match) ou de convenance (fit). Pour les positivistes, la description de la réalité doit la refléter, elle peut lui correspondre vraiment (match). Il est possible d'énoncer des lois qui expliquent le fonctionnement d'un phénomène, tel qu'il se déroule dans le réel. Les constructivistes radicaux utilisent plutôt la notion de convenance (fit). Ils estiment que la connaissance que nous pensons avoir d'un phénomène peut se rapprocher de ce qu'il est en réalité, sans qu'on puisse toutefois avoir de certitude à ce sujet. Pour les constructivistes radicaux, il est impossible de décrire objectivement la réalité. Watzlawick (1988) compare la position constructiviste à celle d'un navigateur qui tente de se frayer un chemin à travers un détroit aux rives accidentées dans une mer pleine de récifs, et ce en pleine nuit. Si ce navigateur échoue et se heurte à un récif, alors il apprend « ce que la traversée n'était pas » (cette route ne convient pas). S'il réussit sa traversée, alors il prend note que le chemin emprunté *convient* à la configuration réelle des lieux. Il ne peut savoir cependant s'il existe des parcours plus courts ni à quoi ressemble ce paysage. Le monde réel se manifeste là où nos constructions échouent. Pour les constructivistes radicaux, il en est ainsi, tant pour les sciences de la nature que pour les sciences de l'homme.

En somme, le constructivisme radical pose qu'on ne peut jamais considérer notre connaissance comme une image ou une représentation de ce monde réel, mais seulement comme une clé qui nous ouvre des voies possibles. La connaissance concerne l'organisation d'un monde constitué par notre expérience et nous sommes invités à étudier les opérations par lesquelles nous constituons cette expérience du monde (Von Glasersfeld, 1988).

Amselek (1988) peut nous aider à mieux comprendre cette perspective constructiviste. Sans jamais utiliser l'expression « constructivisme », il décrit fort bien en quoi « la connaissance est quelque chose que l'organisme construit dans le but de créer un ordre dans le flux de l'expérience » (p. 41). Il y arrive en élaborant sa thèse de l'illusion transcendantale. Être victime de cette illusion c'est oublier que les classements, régularités et lois sont en premier lieu des « construits artificiels » de notre esprit. En fait, pour lui, les lois ne correspondent pas à la description d'images que le monde

fait miroiter, mais à la construction d'outils en vue de nous repérer dans le « flux événementiel » et de nous aider dans les faits et gestes que nous déployons dans le monde (*Ibid.*, p. 41).

« Les régularités du monde ne sont pas un donné de nos observations ; elles sont le produit de notre esprit travaillant sur des observations et établissant à partir d'elles des rapports, des corrélations occurrencenelles appelées à nous permettre de nous y retrouver. Elles ne correspondent pas à un mode d'apparaître du monde à notre conscience, mais à un mode de traitement du donné du monde à notre conscience. »

(*Ibid.*, p. 50)

Amselek s'interroge sur ce qui nous permet de croire que l'ordre produit par notre esprit fait partie de la structure ontologique du monde telle qu'elle s'offre à notre regard (*Ibid.*, p. 51). Et même si ces lois correspondaient à une force derrière les phénomènes, jusqu'où pourrait-on prétendre cerner leur teneur exacte à partir de nos observations ? Quoiqu'il en soit, le doute demeure puisque les données d'observation à partir desquelles nous construisons les régularités et lois sont filtrées par notre appareil sensitif et nos opérations de perception (ce que reconnaissent les postpositivistes). En somme « l'ordre que les lois scientifiques dessinent est étranger au monde, appartient aux préoccupations, structures et démarches de notre intellect » (p. 63).

Le constructivisme radical voit la connaissance comme la recherche de manières de se comporter et de penser qui « conviennent », c'est-à-dire qui permettent d'atteindre des buts fixés (Von Glasersfeld, 1988). Ainsi, les arguments du constructivisme radical ne nient pas la possibilité d'activité rationnelle, de mise en ordre, de tentative d'établir des liens entre divers phénomènes, de les prévoir ou de les éviter, et d'obtenir ainsi une prise sur notre expérience du monde ainsi que des connaissances utiles. Ils nous invitent par contre à l'humilité et à la plus grande prudence, tout en plaçant l'accent, bien entendu, sur les mécanismes par lesquels nous construisons la réalité et tout en faisant planer le doute sur l'existence objective d'un ordre dans le monde.

Telle que présentée, cette posture constructiviste nous convient, d'ici à ce que quelqu'un nous démontre que nos perceptions et interprétations du monde représentent véritablement le « monde ontologique » au delà de notre expérience.

Cette présentation infirme l'idée répandue que les constructivistes se retrouvent uniquement du côté des sciences de l'homme. Au contraire, cette forme de construc-

tivisme peut convenir tout autant à un chercheur en biologie qu'à un phénoménologue en psychologie ou encore à un chercheur en promotion/prévention ! Elle n'est pas liée aux méthodes de recherche employées. Mais là ne s'arrête pas l'univers des constructivistes. Le constructivisme social en psychologie et en sociologie mérite aussi qu'on s'y arrête. Il défend la thèse selon laquelle le monde social ne peut être appréhendé de la même façon que les phénomènes de la nature.

2. LE CONSTRUCTIVISME SOCIAL⁸⁰

Social constructionism views discourse about the world not as a reflection or map of the world but as an artifact of communal interchange (Gergen, 1985 : 266)

Le constructivisme social s'intéresse au développement humain, aux processus psychologiques et aux structures sociales. Il pose comme axiome « que les structures sociales et les structures cognitives se composent et se situent dans l'interaction entre les gens » (Mehan, 1982 : 77). La sociologie et la psychologie se rejoignent ici sur le terrain des études cognitives.

2.1 De la phénoménologie à l'ethnométhodologie

À l'origine était la phénoménologie... On doit à Husserl, père de la phénoménologie constitutive, la notion de conscience intentionnelle. On doit à Piaget, père du structuralisme constructiviste, l'idée du développement cognitif comme processus dynamique. Ces deux auteurs témoignent du fait que le Sujet est très actif dans ses actes de perception ! Tous deux tentent de décrire comment l'idée d'un objet se construit. Tous deux situent cette construction dans l'individu. Mais avec l'ethnométhodologie (Cicourel, 1973 ; Garfinkel 1967 ; cités dans Mehan, 1982) la construction se déplace du sens personnel et subjectif vers un plan interpersonnel.

Pour Husserl, l'acte intentionnel correspond au processus par lequel l'objet est constitué. Il ne s'agit donc pas d'un objet en soi, mais d'un objet, tel qu'il apparaît à travers un acte de conscience intentionnelle. Il n'est donc jamais déterminé une fois

80. L'auteur, H. Mehan, est un proche collaborateur de A. Cicourel, M. Cole et R. d'Andrade, théoriciens qui s'intéressent aux thèmes de la cognition et de l'interaction sociale. Notons au passage que M. Cole a préfacé l'ouvrage de l'écologiste Bronfenbrenner (1979).

pour toute, sa signification est sujette à révision. L'objet se construit à travers des moyens rétrospectifs et prospectifs. Ainsi, pour comprendre un objet, on fait appel à des connaissances préalables ou encore, on conserve momentanément une idée floue d'un objet en attendant que des informations additionnelles ultérieures en précisent le sens et permettent de le compléter. C'est ce que Husserl nomme l'attitude constitutive.

En psychologie du développement cette fois, le structuralisme constructiviste de Piaget s'oppose à l'empirisme, pour qui l'apprentissage est une accumulation de données. Au contraire, chez Piaget, le développement est une construction de structures. Les processus cognitifs de base qui sont en cause sont l'inférence causale et logique, la mémoire, les représentations de l'espace et du temps ainsi que la structure du langage. Comme chez Husserl, le concept d'objet est le résultat d'un « processus constitutif », personnel et subjectif.

Toujours en psychologie du développement, la pensée sociohistorique soviétique reprend la notion de pratiques d'interaction. Elle examine comment ces pratiques d'interaction sociales culturellement organisées influencent le développement psychologique de l'enfant. Pour les Soviétiques, le fonctionnement cognitif humain (attention volontaire, formation des concepts) émerge de l'interaction sociale. On considère que les adultes qui interagissent avec les enfants dans « la zone proximale de développement » (microsystème pour l'écologie) structurent les types d'expériences intellectuelles auxquelles les enfants sont exposés. Ce sont des processus d'interaction culturellement organisés que les enfants intériorisent (Vygotsky, 1978).

Dans ce même ordre d'idée, l'américain Feldman (1979 ; cité dans Mehan, 1982) s'est intéressé aux enfants prodiges. Il remarque que ces derniers ne manifestent pas la même précocité dans d'autres secteurs de développement que celui dans lequel ils excellent, ce qui signifierait que « les principes cognitifs construits dans un domaine ne sont pas facilement transférables à d'autres contextes ». Pour Feldman

« les remarquables performances d'un enfant dans un domaine dépendent en partie de l'expérience et de la transmission de connaissances très évoluées et communiquées de façon économique. Elles résultent aussi d'une éducation précise, permettant à l'enfant d'entrer en interaction optimale avec des connaissances évoluées dans un certain domaine. »

(Mehan, 1982 : 89)

2.2 L'ethnométhodologie

En sociologie, Cicourel et Garfinkel déplacent aussi la construction de l'objet vers le pôle interpersonnel. Ils se sont intéressés aux « pratiques d'interaction » par lesquelles les événements du monde social sont constitués. Ainsi, pour ces ethnométhodologues, les objets sont constitués non pas dans la tête des gens, mais à travers des activités sociales et intersubjectives. La notion de pratique se caractérise par l'idée d'une « activité orientée vers un objectif et comprenant la liaison entre réflexion et action, entre la pensée et l'acte » (Mehan, 1982 : 81). Cette notion se rapproche de celle de *praxis* élaborée par Marx, à la différence que Marx voyait dans la *praxis* une ligne de conduite, guidée par une réflexion consciente et orientée vers un *but politique* (Mehan, 1982 : 81)⁸¹.

Avec cette transformation de la phénoménologie constitutive, on est passé d'un intérêt pour la perception des objets à un intérêt pour le langage parlé et écrit, pour l'étude des gens en interaction dans des situations sociales. Les discours, en tant qu'objets, sont complétés de façon semblable à ce que Husserl avait établi dans le domaine de la perception des objets.

Le constructivisme, par cette vision de la nature de l'activité humaine, nous place d'emblée au coeur de l'action sociale, de la construction, du maintien et de la transformation de la vie sociale par des activités intentionnelles⁸².

Cette présentation du constructivisme se termine par un survol des applications du constructivisme social en psychologie (Gergen, 1985). Ce courant s'attache à illus-

81. Nous verrons plus loin (chap. XI et XII) comment ces notions de pratiques (ou *praxis*) sont présentes et porteuses d'espoir dans les écrits des années 90 en psychologie communautaire (Elias, 1994 ; Dokecki, 1992 ; Newbrough, 1995 ; Prilleltensky, 1990).

82. Voici quelques extraits du volume de Berger et Luckmann (1989) qui apportent d'autres éclaircissements sur la perspective constructiviste, la construction des institutions et sur le contrôle social.

« L'humanité est variable socio-culturellement. En d'autres termes, il n'existe pas de nature humaine au sens d'un substrat biologiquement fixé qui déterminerait la variabilité des formations socio-culturelles. Il n'existe de nature humaine qu'au sens de constantes anthropologiques (par exemple l'ouverture au monde et la souplesse de la structure instinctuelle) qui délimitent et permettent les formations socio-culturelles de l'homme. Les hommes ensemble produisent un environnement humain, avec la totalité de ses formes socio-culturelles et psychologiques (idem, p. 74). L'ordre social ne fait pas partie de " la nature des choses ", et il ne peut être dérivé des " lois de la nature ". L'ordre social existe seulement en tant que produit de l'activité humaine (p. 76).

trer comment nombre de phénomènes étudiés selon les présupposés du positivisme et considérés comme des réalités objectives, sont en fait le produit d'échanges sociaux situés dans le temps, dans un espace social et à l'intérieur d'une culture. Les études historiques et ethnographiques prennent ici tout leur sens, montrant tantôt comment des notions telles l'enfance (Aries, 1973), ou la jeunesse (Galland, 1991) se sont transformées avec le temps, et tantôt comment les conceptions des processus psychologiques peuvent être différentes selon les cultures. On peut aussi penser à plusieurs autres concepts fréquemment utilisés en santé mentale, tels la compétence sociale, l'ajustement social, la résolution de problèmes interpersonnels et l'*empowerment*, qui diffèrent sans doute beaucoup selon le contexte social et culturel⁸³. Prendre en compte ces variations sociohistoriques nous invite à adapter les programmes aux populations auxquelles ils sont destinés.

Ces études historiques et ethnographiques dirigent aussi l'attention sur les institutions politiques, économiques, culturelles, sociales et morales supportées par nos postulats courants sur l'activité humaine issus de nos pratiques d'interaction.

« The degree to which a given form of understanding prevails or is sustained across time is not fundamentally dependent on the empirical validity of the perspective in question, but on the vicissitudes of social processes (e.g., communication, negotiation, conflict, rhetoric). »

(Gergen, 1985 : 268)⁸⁴

83. A titre d'exemple, Trickett et Birman (1989 : 371) rapportent comment un programme de résolution des problèmes interpersonnels est reçu différemment selon qu'il s'adresse à des enfants blancs de classe moyenne ou à des enfants noirs de quartiers défavorisés d'un centre-ville et incitent à la plus grande prudence dans l'utilisation des programmes standardisés. Il importe de comprendre la complexité des milieux de vie dans lesquels les programmes se déroulent. « Ecologically based preventive interventions are not technology driven ; rather, they evolve from the specifics of the ecological context, blending technology with the demands of the school setting » (Trickett et Birman, 1989 : 372).

84. Il serait intéressant d'examiner jusqu'à quel point les modes de connaissance privilégiés dans les services sociaux sont relatifs à la dominance des experts, au poids de leurs définitions des « réalités » et au rôle qui leur est attribué. De même, on peut considérer que le dogme du marché et de ses lois, qui constitue en fait une « compréhension négociée » contribue au maintien de nos institutions économiques. Enfin, l'analyse journalistique d'événements publics, tel le débat des chefs en vue des élections fédérales de 1997, avec toute cette insistance sur la performance de ces derniers, sur leur capacité de marquer des points, d'écarter l'adversaire (et ses définitions rivales), bien plus que sur la « validité » des thèses défendues par chacun d'eux, témoigne bien de la dominance des processus de négociation, de la rhétorique, sur l'analyse plus objective des faits. Plus récemment, le même scénario s'est présenté avec le branle-bas médiatique autour de l'éventuelle candidature de Jean Charest, chef du Parti conservateur, à la direction du Parti libéral du Québec. Là encore,

Le constructivisme radical invite à comprendre les opérations par lesquelles nous constituons notre expérience du monde. La psychologie cognitive propose des outils pertinents à cet égard puisqu'elle repose sur le postulat que l'action humaine dépend du traitement cognitif de l'information, plutôt que de la réalité telle qu'elle est. Cependant, Gergen (1985) note l'ambiguïté du fait que la psychologie cognitive poursuit une quête de vérité objective, ce qui réduit l'importance des processus qui constituent son centre d'intérêt.

Le travail de E. Trickett, de J. Rappaport et de leurs associés exposés dans la première partie du chapitre XII est un exemple d'application de principes constructivistes (recherches transculturelles et historiques qui questionnent la « base objective » du savoir, articulation des liens entre connaissance (construite en collaboration, en interaction) et action, explicitation des valeurs etc.).

3. « L'ANTHROPOLOGIE COMME COMPLÉMENT ET ALTERNATIVE À L'ÉPIDÉMIOLOGIE » (CORIN ET AL., 1990)

Dans le champ de la santé mentale, Corin et son équipe utilisent une approche anthropologique pour l'étude de la communauté concrétisant cette prise en considération des contextes sociaux et culturels particuliers et permettant entre autres l'adaptation des services à des réalités locales et régionales. On part donc du point de vue des communautés et de leur ancrage dans un contexte social et culturel spécifique, ce qui prévient ou atténue les divergences entre la façon dont professionnels et profanes conçoivent les problèmes.

Il importe d'abord de connaître la façon dont les membres d'une communauté décrivent et interprètent les problèmes qui les confrontent, mais ce travail interprétatif doit se poursuivre en faisant appel à d'autres grilles de lecture. La fiabilité et la validité de cette entreprise interprétative reposent sur trois principes : a) une écoute attentive, b) un partage de la vie quotidienne et c) le maintien au sein du dialogue d'une « distance optimale permettant de faire surgir le sens en élargissant les interprétations mises de l'avant par les gens eux-mêmes ». (Corin et al., 1990 : 20) Il importe aussi d'identifier les dynamiques sociales et communautaires ainsi que les systèmes de

« l'effet » Charest, son charisme prennent le pas sur les débats d'idées et les problèmes de société.

valeurs propres à un milieu particulier et de voir comment les problèmes s'y rattachent.

Pour réaliser ces ethnographies du contexte social et culturel, cette équipe a développé une grille très élaborée d'observation directe et d'entrevue, à partir d'une définition de la culture en tant que « produit collectif qui s'est structuré et codé à chaque fois de manière relativement originale à cause du contexte sociohistorique particulier à chaque société » (Corin *et al.*, 1990 : 55). Cette grille permet par exemple de comparer des communautés et de voir comment les éléments de contexte interviennent dans la production des problèmes dans chacune des localités étudiées.

Le cadre conceptuel et la méthode anthropologique exposés brièvement ci-dessus se veulent complémentaires à l'épidémiologie. L'épidémiologie est certes utile pour connaître la prévalence des problèmes et pour mettre des variables en relation. Elle est plus limitée cependant quant il s'agit de comprendre les mécanismes d'interaction entre ces variables. Alors que l'épidémiologie est d'orientation individuelle et populationnelle, l'anthropologie prend la communauté comme unité d'analyse et « s'intéresse à la manière dont un contexte social et culturel informe les perceptions, valeurs et comportements des personnes » (Corin *et al.*, 1990 : 23).

Malgré la complexité d'une telle approche pour les non-initiés, cette avenue nous apparaît très intéressante. Par exemple, une étude récente (Mayer-Renaud, 1997) fait état du lien étroit entre les conditions socio-économiques et l'abus et la négligence, de même qu'entre certaines caractéristiques sociales et l'abus et la négligence. On note également que la présence d'immigrants est associée à une diminution du taux de mauvais traitements. Pourquoi ? Est-ce lié à la mesure sélectionnée pour définir cette variable, à la socialité, aux dynamiques d'entraide ? Ou encore à la méfiance des membres de ces communautés quant il s'agit de faire des signalements ? (Mayer-Renaud, 1997) Des recherches ethnographiques nous éclairant sur la manière dont le contexte culturel informe les perceptions, valeurs et comportements s'avèreraient ici fort précieuses. Corin *et al.* (1990) notent justement la rareté des recherches s'intéressant à la manière dont diverses communautés orientent le développement et le fonctionnement des réseaux d'entraide.

La thèse de Mayer-Renaud (1997) ramène également le thème de la relativité culturelle en ce qui concerne l'éducation des enfants. Ce qui peut apparaître

comme de l'abus aux yeux d'une culture est perçu comme une pratique positive dans une autre (ex. certaines corrections physiques). Finalement, l'équation entre pauvreté et mauvais traitement pourrait certes être modulée. La pauvreté n'est pas un phénomène homogène. Elle est sans doute vécue différemment selon les communautés, leur dynamique économique, leurs stratégies de survie. Ces dynamiques communautaires font-elles varier l'incidence de l'abus ? La problématique des mauvais traitements est aussi susceptible de varier selon qu'il s'agit de familles vivant dans une extrême pauvreté de nature chronique ou de familles qui rencontrent ce problème pour la première fois. Ce sont cette fois les trajectoires individuelles qui sont mises en évidence. Là encore, l'anthropologie dispose d'outils pour en faire l'investigation.

Le fait de se limiter à l'épidémiologie nous détourne des dynamiques communautaires mais aussi des trajectoires individuelles, ce que les travaux de Bibeau et Perreault (1995) illustrent.

3.1 Au delà des catégories homogènes, des trajectoires individuelles pleines de sens!

Bibeau et Perreault (1995) dans leur étude des itinéraires de toxicomanies, placent la quête du sens et l'intentionnalité au coeur du travail anthropologique. Grâce à la méthode biographique, ils recueillent les commentaires et interprétations « que les acteurs sociaux élaborent eux-mêmes relativement à leurs comportements et pratiques » (p. 50).

Ils s'intéressent aux contraintes actuelles et passées qui « s'imposent » aux personnes dans la conduite de leur vie et qui orientent leurs choix. Ils sont aussi sensibles à l'effet de ces témoignages sur les personnes elles-mêmes, pour qui cela constitue une expérience d'intériorisation, de « mise à distance » et de quête d'identité⁸⁵. La

85. On constate que la recherche transforme l'objet d'étude (postulat de l'épistémologie constructiviste). Le chercheur devient un témoin privilégié du travail de construction de l'acteur. Le travail de Dubet auprès des jeunes (1987) fournit aussi à ces derniers, mais dans un cadre collectif cette fois, l'occasion de nommer ce qu'ils vivent. Qu'apporte ce type d'expérience aux jeunes en comparaison de programmes de promotion/prévention qui leur sont destinés ?

base de leur démarche est l'anthropologie de l'expérience, un courant anti-objectiviste qui fait place aux émotions et à l'expérience affective⁸⁶.

L'analyse sémiologique utilisée permet, tout en recherchant des dynamiques communes, de demeurer conscient des particularités, des singularités, de rester attentif à l'hétérogénéité des trajectoires individuelles.

Ces auteurs critiquent le modèle dominant en prévention sous deux aspects : le caractère « construit » des cibles auxquelles on destine des programmes de prévention et la responsabilisation individuelle à l'égard des comportements (*blaming the victim*). On insiste plutôt sur l'hétérogénéité qui se cache derrière les catégories épidémiologiques de même que sur les contraintes qui limitent les choix individuels.⁸⁷ L'anthropologie peut contribuer à une meilleure compréhension de « l'interface entre processus collectifs et décisions personnelles » (p. 229), ce qui, nous l'avons vu, constitue l'un des centres d'intérêt de l'approche écologique. Il s'agit en somme de mieux comprendre comment s'exerce la liberté au sein de contextes faits d'opportunités et de contraintes.

4. PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE SUR LES PROBLÈMES SOCIAUX

Le concept de problème social est central dans cette thèse. Ici encore, il importe de s'entendre sur les termes. La perspective constructiviste sur les problèmes sociaux, par son caractère dynamique, sa capacité à prendre en considération les

86. Il s'agit d'un courant lancé par V. Turner pour qui la culture est mise en oeuvre par des personnes singulières, vision aux antipodes des courants fonctionnaliste et structuraliste. Voir : Turner, V., Bruner, E. M. (1986). *The anthropology of experience*. Chicago : University of Chicago Press.

87. Voir au sujet des catégories épidémiologiques et de leur caractère artificiel l'article de F. Lesemann : La pauvreté : aspects sociaux dans F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (Eds). *Traité des problèmes sociaux*. Montmagny : IQR, 1994, pp. 581-604.

Rosanvallon (1995) observe également combien l'approche statistique est inadéquate pour comprendre le phénomène de l'exclusion, le recours aux analyses des trajectoires individuelles (expérience professionnelle antérieure, évolution de la structure familiale et histoire psychologique personnelle) s'avérant essentiel. « Cela n'a aucun sens d'essayer d'appréhender les exclus comme une catégorie. Ce sont les processus d'exclusion qu'il faut prendre en compte. (...) Ce sont des écarts et des différences qui les marquent et non pas des positivités descriptives ordinaires (revenu, profession, niveau de formation, etc.) » (Rosanvallon, 1995 : 202).

rapports sociaux, à tenir compte du contexte sociohistorique, peut s'avérer un excellent outil de vigilance dans les mains des acteurs en promotion/prévention.

4.1 Identification et compréhension d'un problème social

Un problème social est une condition qui frappe un ensemble de personnes et à laquelle on attribue des causes collectives. Cette condition est aussi l'objet d'un jugement de valeur sur la nécessité d'intervenir. Deux grands modes d'intervention prennent en charge ces problèmes : l'État-providence et la communauté (Dumont, 1994).

Pour la sociologie des problèmes sociaux, l'identification des problèmes sur lesquels porteront les efforts préventifs n'est pas un processus neutre et objectif. Les problèmes sociaux ne sont pas des réalités objectives et matérielles. Ils existent comme « conscience et volonté collective d'action » (Zúñiga, 1992 : 2-8). Ils sont le produit d'un processus collectif de définition par lequel une société donnée, à une époque donnée, établit un consensus en désignant un ensemble de faits comme un problème sur lequel la société peut et doit agir, alors que d'autres conditions, tout aussi nuisibles, sont ignorées (Schneider, 1985).

Ce qui fait qu'un problème social reçoit une attention dépend de qui le définit et de la façon dont il est défini, beaucoup plus que de ses caractéristiques objectives, dont le nombre de personnes affectées et la sévérité des conséquences. Très souvent, la situation problématique existait longtemps avant d'être reconnue comme c'est le cas pour la violence faite aux femmes ou le sous-développement régional (Wolock et Horowitz, 1984). Blumer (1971 ; cité dans Schneider, 1985) représente le développement d'un problème social en cinq étapes : 1) l'émergence du problème, 2) sa légitimation, 3) la mobilisation de l'action 4) l'élaboration d'un plan d'action officiel, 5) l'application de ce plan. Divers facteurs influencent ce processus à chacune des étapes : les processus politiques, les valeurs et les activités des divers groupes d'intérêts, les médias ainsi que les normes et les valeurs sociales. Spector et Kitsuse (1973) proposent pour leur part quatre étapes possibles. À la première étape, des efforts collectifs s'organisent pour remédier à une condition que certains groupes jugent indésirables. Des problèmes privés se transforment en problèmes publics. Dans cet effort pour attirer l'attention du public, le pouvoir des groupes qui exercent des plaintes est important. A la deuxième étape ces plaintes sont reconnues par les

instances gouvernementales (légitimation et implantation d'un plan d'action). Les groupes réagissent ensuite à cette réponse officielle. Lorsque celle-ci est jugée problématique ou insatisfaisante, une nouvelle phase d'activités de définition collective s'amorce (troisième phase). Au cours de ce processus, il arrive que certains groupes n'entrevoient plus de possibilité de travailler avec le système. C'est alors qu'ils élaborent des solutions alternatives (quatrième étape).

L'analyse de la construction d'un problème social s'effectue donc par un questionnement approprié. Par qui le problème est-il identifié ? Quelles sont les forces en présence dans la reconnaissance publique de situations problématiques et génératrices de détresse sociale ? Quels organismes publics le reconnaissent et le prennent en charge ? Cette réponse institutionnelle est-elle satisfaisante ? Existe-t-il des mouvements proposant des solutions alternatives ?⁸⁸

4.2 Un exemple : la négligence de la négligence faite aux enfants

S'appuyant sur des analyses historiques et de contenu, Wolock et Horowitz, des chercheurs en travail social (1984), ont brillamment exposé ce processus de construction d'un problème social dans un article portant sur la « négligence de la négligence » dans le domaine de la maltraitance. Selon eux, les médias et les acteurs politiques véhiculent une définition dominante de la maltraitance qui va à l'encontre des faits empiriques. Selon cette définition, les abus sont présentés comme le phénomène dominant en maltraitance et sans relation avec la classe sociale. Les variables psychologiques en sont les principaux facteurs explicatifs. Conséquemment, l'intervention psychosociale est vue comme la meilleure réponse institutionnelle. Mais dans les faits, la négligence affecterait un nombre plus important d'enfants et les conséquences de ce problème seraient aussi graves que pour l'abus. En outre, le problème de la négligence est fortement corrélé à la pauvreté.

Les auteurs attribuent cette représentation exagérée de l'abus au détriment de la négligence à deux facteurs : le pouvoir des « définisseurs », c'est-à-dire la classe médicale, et la faible priorité sociale accordée à la pauvreté. On nous rappelle que le syndrome des enfants battus a été « découvert » par des pédiatres radiologistes au

88. Ce schéma d'analyse conviendrait très bien par exemple à l'étude du processus d'appauvrissement et d'exclusion sociale et économique..

début des années 1960. Leur rapport sur cette nouvelle « maladie » a fait la manchette des journaux médicaux prestigieux. Dans ce cas, les valeurs sociales, l'action des médias et le pouvoir des lobbys médicaux ont affecté l'issue du processus. L'article se termine par un plaidoyer en faveur d'un élargissement de la définition de la maltraitance.

Le fait d'accorder une attention prioritaire à la négligence est lourd de conséquences au plan politique. Il attire l'attention sur les conditions sociales et économiques associées à l'abus et à la négligence telles que la pauvreté, le chômage, la mauvaise qualité des logements, ce qui est susceptible de renforcer l'aide relative aux conditions de vie.

Wolock et Horowitz s'insurgent contre la division des problèmes dans le secteur enfance-famille en problématiques multiples⁸⁹ : abus, négligence, délinquance, fugues. Dans cette perspective épidémiologique, chacune de ces problématiques fait l'objet de traitements spécifiques. Pourtant, les recherches montrent que ces dernières sont fortement interreliées et associées aux mauvaises conditions de vie. Notre société n'arrive pas à répondre aux besoins physiques, sociaux et émotionnels d'une forte proportion de nos enfants. Si ces problèmes retiennent peu l'attention publique, c'est parce qu'ils concernent une minorité pauvre et parce que la souffrance de cette minorité est liée à des caractéristiques de la structure sociale dont bénéficie un peu une majorité silencieuse et surtout une minorité extrêmement favorisée et puissante. C'est à la pleine reconnaissance du problème de négligence en contexte de pauvreté par les professionnels, les politiciens et le public qu'il faudrait consacrer nos énergies⁹⁰. Cette reconnaissance devrait, d'après les auteurs, favoriser la mise en place d'un agenda encourageant le changement social. Wolock et Horowitz ont sans doute eu à reconnaître, bien des années plus tard, que le virage néolibéral s'est accentué et que la pauvreté et l'exclusion sont conséquemment devenues des problèmes sociaux centraux.

89. Cette critique est récurrente dans la littérature. Elle est d'abord formulée par des auteurs en promotion/prévention dont Schorr (1988) et Pransky (1991) en ce qui concerne les problèmes des enfants et des adolescents, puis par Albee (1988) en ce qui a trait aux diverses formes de discrimination dont sont victimes divers groupes sociaux. Elle est aussi formulée par ceux qui critiquent la prévention, dont Castel (1994) et Gaulejac *et al.* (1989).

90. L'analyse constructiviste de Wolock et Horowitz incorpore aussi une analyse structurelle des causes de la pauvreté. Cette juxtaposition des deux perspectives est chose courante et fera l'objet de présentations plus détaillées dans les chapitres X, XI et XII).

En somme, une telle grille d'analyse permet de tenir compte de toute la dynamique sociale dans laquelle s'inscrit une problématique : les enjeux éthiques, politiques et institutionnels, la résistance au changement des organisations tels les syndicats et les commissions scolaires. Cette perspective sur les problèmes sociaux empêche de dissocier un problème social des acteurs participant à sa définition et des différentes réponses institutionnelles en vue de transformer cette situation. Réagir aux « problèmes sociaux », c'est donc d'abord comprendre comment et pourquoi certaines sociétés à un moment de leur histoire accordent le « statut » de problème à certaines situations sociales tandis que d'autres situations tout aussi problématiques sont ignorées.

5. QUELQUES PARALLÈLES ENTRE LE CONSTRUCTIVISME ET LE POSTPOSITIVISME

Pour le néophyte en épistémologie comme pour les initiés, la marge qui sépare le constructivisme du postpositivisme peut sembler très mince et les justifications pour se ranger dans un camp ou dans l'autre, un peu nébuleuses.

Une première confusion réside dans le fait de croire que tous les « constructivistes » adhèrent au postulat d'un courant très extrémiste, le solipsisme, voulant qu'il n'existe pas de réalité en dehors de notre esprit. En vérité, peu de constructivistes affirment une telle chose. C'est pourtant cette interprétation qui amène des chercheurs en travail social désireux de s'éloigner du positivisme, ne croyant plus, ni à la neutralité ni à l'objectivité de la science, à rejeter le relativisme et à s'identifier à l'étiquette postpositiviste. Nous faisons référence à Tyson (1992) qui propose un paradigme heuristique pour la recherche en travail social à l'usage des praticiens qui veulent mieux comprendre les réalités complexes et changeantes qu'ils rencontrent dans leur pratique, tout en poursuivant des objectifs de changement social. Devant tout objet de recherche (ex. gravité de la pauvreté des enfants au Canada, degré de sécurité des jeunes face à leur avenir) le praticien-chercheur doit s'interroger sur sa nature, sur la meilleure façon de l'aborder et sur le type de relation à établir avec celui-ci (ex. observation ou travail en coopération). De ce questionnement épistémologique découle le choix méthodologique. Ce paradigme heuristique inclut l'expérience subjective comme objet de recherche, reconnaît l'influence du contexte historique et culturel sur la production du sens et s'inspire du constructivisme. Cependant il réfute le relativisme, que Tyson présente comme ceci en se référant à Guba (1990) :

« Constructivists are relativists in that they assert that because knowledge of reality is constructed by the knower, one cannot claim that a mind-independent reality exists » (Tyson, 1992 : 551). Elle s'appuie sur la position énoncée par Bhaskar : « The heuristic researcher can opt for the position that although knowledge is inevitably biased and socially constructed, there is a mind-independent reality to be known » (Bhaskar, 1989 ; cité dans Tyson, 1992 : 551).

La plupart des constructivistes ne doutent pas de l'existence d'un monde en dehors de notre esprit, mais s'interrogent sur ce qu'on peut en connaître. Comme nous l'avons répété, ils doutent que la connaissance que nous en avons le reflète vraiment. Ce qu'on affirme, c'est que nous ne pouvons connaître que notre expérience du monde, les représentations que nous nous en faisons, et qu'il nous est impossible de savoir si ces représentations, ces relations, ces régularités que nous observons correspondent à une réalité objective. En conséquence, on suggère de considérer les « lois » et régularités que nous croyons déceler comme des outils nous permettant de nous repérer dans le monde, d'ordonner notre expérience et de poursuivre nos buts et de nous efforcer de comprendre comment nous construisons notre monde grâce à nos outils cognitifs et à nos pratiques d'interaction.

6. PISTES DE RÉFLEXIONS POUR L'INTERVENTION PROMOTIONNELLE ET PRÉVENTIVE

Nous estimons que les positions de G. Guba et de Y. Lincoln sont trop souvent prises comme unique référence quand on parle de constructivisme. Il ne faut pas oublier qu'il existe plusieurs constructivismes. En fait, il faut écarter quelques croyances que les textes de ces chercheurs en éducation pourraient contribuer à répandre. Adopter le paradigme constructiviste ne signifie pas croire que la réalité n'existe que dans notre esprit. Cela ne nous cantonne pas non plus aux méthodes qualitatives, ni n'exclut le recours à la méthode épidémiologique. En effet, les questions épistémologiques que se pose un constructiviste peuvent l'amener à opter pour une méthode quantitative lorsqu'il juge que cela constitue la meilleure façon d'appréhender l'objet qui l'intéresse. Le paradigme constructiviste nous amène par contre à reconnaître que les représentations des objets sont constituées à travers des expériences sociales, incluant l'objet « science ». Bien des phénomènes (économiques, politiques, culturels, sociaux, les problèmes sociaux, l'appropriation du pouvoir, l'estime de soi, etc.) étant

le produit d'échanges sociaux, il s'ensuit que les méthodes historiques et ethnographiques sont particulièrement bien adaptées pour les aborder. L'étude d'Ogbu citée par Bronfenbrenner sur le décrochage scolaire de jeunes vivant en milieu multiethnique et défavorisé en est un très bon exemple (voir chapitre IV). Ce type de travail permet de comprendre les processus qui se cachent derrière ce taux élevé de prévalence du problème et sa relation avec la variable pauvreté (ces dernières informations étant fournies par l'épidémiologie sociale).

Le constructivisme propose des moyens d'approfondir les théories des problèmes et de l'action dans le domaine de la promotion/prévention. Quatre points, qu'éclaire le constructivisme, retiendront ultérieurement notre attention. Il s'agit des trajectoires individuelles (chap. XI), de la notion de choix (chap. XII), de la notion de praxis (chap. XI et XII) et de l'étude de la communauté.

La prise en compte des trajectoires individuelles et de la capacité de choix protège du danger de l'étiquetage et force à abandonner la croyance que l'on peut prédire le destin des Sujets et dépister les futurs délinquants, décrocheurs et autres grâce à la « mathématique du risque ». Bibeau et Perreault (1995) soulèvent que les interprétations des Sujets relativement à leurs comportements font dramatiquement ressortir les contraintes qui limitent leurs choix. Felner et Felner (1989) et Walgrave (1992), deux chercheurs qui s'intéressent aux problématiques jeunesse dans le domaine de la prévention partagent aussi cette opinion que les jeunes exercent leur capacité de choix dans des contextes souvent très limitatifs et non qu'ils subissent passivement l'action de forces sociales. Des comportements jugés problématiques sont ainsi considérés comme des réponses intentionnelles à des contextes répressifs. Willis, cité dans Giddens (1987) montre combien les attitudes et les comportements de jeunes décrocheurs en milieu urbain défavorisé résultent de choix intentionnels découlant d'une compréhension incomplète des contextes dans lesquels ils vivent.

La praxis est une composante du processus d'*empowerment* (Breton, 1994b). L'habileté à nommer ce que l'on connaît, à utiliser sciemment cette connaissance dans l'action et à perfectionner ces connaissances dans l'action est très certainement un moyen de s'approprier du pouvoir. Enfin, le point de vue des communautés dans lesquelles ou avec lesquelles on intervient et la prise en compte de leurs particularités sociales et culturelles fait déjà partie des préoccupations de la psychologie communautaire.

Concluons en insistant sur le fait que le point de vue des acteurs individuels face à leur trajectoire personnelle et celui des acteurs collectifs à l'égard de leur communauté sont une source de connaissance de la plus haute importance pour qui s'intéresse à l'*empowerment*, à l'amélioration du bien-être individuel et collectif et à la prévention des problèmes sociaux. Ces témoignages aident à comprendre comment les expériences individuelles et collectives sont constituées et quels rapports de pouvoir les traversent.

Chapitre X

APPROCHES RADICALES, SUJET ET PERSPECTIVE DE CHANGEMENT SOCIAL

Le modèle écologique nous engage à lier sans cesse individu et environnement. Face à cela, le constructivisme nous propulse en plein coeur des interactions entre l'individu et son monde social et nous fournit des outils pour les explorer de l'intérieur, à partir du point de vue des acteurs. Le modèle écologique nous incite aussi à multiplier les interventions ciblant l'exosystème et le macrosystème, deux systèmes trop souvent négligés en promotion/prévention (voir chap. IV). À cet égard, les approches radicales fournissent un éclairage à l'action en nous rappelant les dérives du système capitaliste en tant que modèle de développement économique et en nous pressant d'apporter des solutions économiques et sociales pour soulager les difficultés et la détresse des individus. Elles placent les rapports de pouvoir au coeur de l'analyse.

Ce chapitre décrit brièvement les postulats de base du travail social radical. Cette appellation englobe une variété de perspectives sur les racines de l'oppression (capitalisme, sexisme, racisme) et sur les moyens à privilégier afin de s'attaquer à cette oppression (conscientisation (humanisme radical), luttes pour abolir le capitalisme et transformer les conditions objectives (structuralisme radical)). On y retrouve une invitation à adopter une approche moins déterministe née de la rencontre de la théorie critique et du constructivisme. Cette section est suivie d'un survol du concept d'institution, concept qui nous apparaît central pour qui s'intéresse au changement social, à la production du social. Il faut comprendre la nature des régularités observées si l'on veut pouvoir les transformer consciemment grâce au changement institutionnel.

Ce chapitre se termine en évoquant le fait que les programmes de promotion/prévention ne se construisent pas en vase clos mais que la dimension institutionnelle (système de pouvoir dans les organisations) influence leur élaboration, leur implantation et leur évaluation.

1. LE TRAVAIL SOCIAL RADICAL

They believe (radical social work theorists) that social problems arise from the exploitative, alienating, and oppressive practices that dominate capitalist society rather than individual deficiencies, family dysfunction, or subcultural differences.

...Because social problems are "normal" consequences of the way society is organized, they cannot be resolved by technical or administrative reforms. A massive reorganization or transformation of capitalism is needed. (Mullaly et Keating, 1991 :51).

Le travail social radical⁹¹ formule aux pratiques traditionnelles en service social un reproche de fond qui peut fort bien s'appliquer à bon nombre de pratiques préventives en santé mentale : l'absence d'un regard critique sur l'organisation économique, l'individualisation des problèmes et la valorisation de « l'adaptation ».

« Radical writers fault conventional social work practice for contributing to perpetuation of many of the social problems it seeks to eliminate.(..) Radical social workers support helping individuals and families, but believe that by locating the source of change within the casualties of an oppressive economic and social order is to "accept the larger social order as fundamentally sound or ignore its destructive characteristics " (Galper, 1978, p. 38). » (Mullaly et Keating, 1991 :53)

Le fait de centrer l'attention sur la déviance et les désordres psychologiques est certainement une façon de situer le changement chez la victime et d'éviter de se positionner sur la manière dont le développement social et économique est mis en oeuvre. On ne peut s'en tenir aux interventions psychosociales. Il faut aussi rechercher des solutions plus larges au plan politique et social. Les liens entre les problèmes individuels et la source structurelle des difficultés doivent être pris en considération (Lévesque et Panet-Raymond, 1994 ; Mullaly et Keating, 1991). Comme le disait

91. L'approche structurelle (Lévesque et Panet-Raymond, 1994 ; Moreau, 1987) qui est bien connue au Québec s'inscrit dans ce grand courant du travail social radical

C.W. Mills : « the life of an individual nor the history of a society can be understood without understanding both » (Mills, 1959 : 3 ; cité dans Mullaly et Keating, 1991 : 54).

Aux yeux de théoriciens radicaux, la théorie des systèmes et l'approche écologique, bien qu'elles élargissent leurs préoccupations à l'environnement, demeurent associées au statu quo (Léonard, 1975 ; Mullaly et Keating, 1991). Cependant, il y a longtemps qu'on a proposé d'utiliser le cadre conceptuel de l'analyse systémique pour le compte d'une approche radicale en tant que support aux changements sociaux radicaux. Dans une telle approche des systèmes, les variables économiques ont une influence prépondérante. Tout comme dans l'approche écologique, les interactions entre les gens et leurs environnements sociaux sont au centre des pratiques. Cette approche plus holistique brise les frontières artificielles entre les modes traditionnels de pratique ; intervention individuelle, de groupe et communautaire. Enfin, le développement d'une conscience critique doit fournir un contexte d'apprentissage social qui aille plus loin qu'une resocialisation, c'est-à-dire la possibilité d'apprendre sur la nature des structures sociales oppressives productrices des problèmes, et sur les stratégies individuelles et collectives requises pour les combattre (Leonard, 1975 : 20).

1.1 Quand théorie critique et constructivisme convergent

Au sein du courant radical, l'idée qu'on peut prédire le comportement des agents à partir de la connaissance des facteurs associés à un phénomène ou à partir des contraintes sociales qui pèsent sur les individus est souvent présentée. Mais certains théoriciens de ce courant ne semblent pas insensibles aux interrogations que produit la rencontre des multiples paradigmes en sociologie et semblent avoir accepté de se confronter à l'humanisme radical⁹². Que produit cette rencontre entre « l'impérialisme du social » et « l'impérialisme de l'individu », pour reprendre les expressions de Giddens (1987) ou encore entre le totalitarisme de la subjectivité ou le totalitarisme de l'objectivité pour reprendre celles de Touraine (1994) ? Elle suggère une approche dialectique qui fournit les bases d'une intégration des deux perspectives.

« People are conscious creators utilizing thought, information, and emotion to choose and act ; while at the same time we are created by our

92. Au sujet des paradigmes voir : Burrell, G. et Morgan G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London : Heinemann. Voir également : Gauchet, M. (1988). Changement de paradigme en sciences sociales, *Le Débat*, no 50, 165-170.

surroundings. (Mullaly et Keating, 1991 : 71). Dialectical analysis accounts for the place of conscious human action in the creation and re-creation of human circumstances. It also recognizes that material conditions impact upon people and shape their consciousness. The state is not only shaped by the logic of capitalism, patriarchy, and racism but also by conscious struggles of people along lines of class, gender, and race. »
(Mullaly et Keating, 1991 : 68)

Conscience, liberté et contraintes sont simultanément présents. Les constructivistes Berger et Luckmann expriment bien cette idée dans leur théorie sur le processus d'institutionnalisation qu'ils condensent en trois moments dialectiques (Berger et Luckmann, 1989 : 87).

« La société est une production humaine »

« La société est une réalité objective »

« L'homme est une production sociale »

Première affirmation : *La société est une production humaine*. Il faut entendre ici que l'objectivité du monde institutionnel, même si elle apparaît massivement à l'individu, est une objectivité produite et construite par l'être humain.

La notion marxiste de réification est utile ici. Réifier la réalité sociale consiste à appréhender les produits de l'activité humaine comme s'ils étaient autre chose que des produits humains, des faits de la nature par exemple (Berger et Luckmann, 1989). Il s'agit d'un discours dans lequel « on attribue aux propriétés des systèmes sociaux la même fixité que celle qui est présumée dans les lois de la nature » (Giddens, 1987 : 239), sans référence au caractère intentionnel de l'action. L'homme aurait cette capacité d'oublier qu'il crée et recrée le monde humain alors qu'il l'expérimente trop souvent comme une « facticité non-humaine » sur laquelle il n'a pas de prise. Cette « modalité de la conscience », présente chez les gens de la rue comme chez bien des intellectuels, nous empêche donc d'être conscients que nos institutions sont des productions humaines continues (Berger et Luckmann, 1989)⁹³

93. La dénonciation de la réification de la réalité économique est actuellement un lieu commun (Freitag, 1991 ; Perret et Roustang, 1993 ; Laville, 1994). Ces auteurs, comme nous l'avons vu au chapitre I, dénoncent le caractère quasi naturel attribué aux lois du marché et font valoir que ce dernier est une production sociohistorique.

Pour l'approche radicale en travail social, l'accent sur l'aspect technique dans la production des services et leur apolitisme a pour effet de masquer les aspects politiques des pratiques de travail social. Ceci contribue à perpétuer le mythe voulant que les rapports sociaux propres au capitalisme soient naturels et indissociables d'une société industrielle avancée (Galper, 1975 ; Withorn, 1984 ; cités dans Mullaly et Keating, 1991 : 58).

Deuxième affirmation : *La société est une réalité objective*. Malgré leur caractère construit, les institutions sont vécues en tant que réalité qui « affronte l'individu comme un fait extérieur et coercitif ». C'est le moment de l'étude objective des faits sociaux. C'est ce type d'études objectives qui prédominent au détriment de celles qui partent du fait que la société est aussi une production humaine.

Troisième affirmation : *L'homme est une production sociale*. Le produit humain qu'est notre monde social agit en retour sur son producteur. Les conditions qui nous entourent modèlent notre conscience⁹⁴.

Selon Berger et Luckman (1989), une analyse du monde social qui oublie l'un ou l'autre de ces trois moments sera déformée (p. 87). Nous construisons nous-mêmes (*la société est une production humaine*) ce monde objectif (*la société est perçue comme une réalité objective*) par lequel nous sommes agis en retour (*l'humain est une production sociale*). A ces trois moments dialectiques nous pouvons ajouter, en s'appuyant sur l'idée de Sujet telle que développée par Touraine (1994, 1997) et Dubet (1994), que *La personne humaine est un Sujet potentiel*. Cette addition permet de rendre compte de façon explicite du fait que l'individu en devenant Sujet est capable de se mettre à distance des règles et normes qui lui ont été inculquées, qu'il ne peut en aucun cas se définir uniquement sur la base de codes intériorisés.

2. CENTRALITÉ DU CONCEPT D'INSTITUTION

Que l'on s'intéresse au modèle écologique, au paradigme critique, à l'instauration d'une véritable démocratie ou à tout cela à la fois, il nous faut définir clairement ce qu'on entend par institution (structure sociale, ordre social). En effet, la « réalité institutionnelle » est une cible importante si l'on veut transformer les structures oppressives du capitalisme pour s'exprimer dans le langage de la théorie critique, ou encore si l'on vise des changements du macrosystème (idéologie, croyances) ou de l'exo-

propres au capitalisme soient naturels et indissociables d'une société industrielle avancée (Galper, 1975 ; Withorn, 1984 ; cités dans Mullaly et Keating, 1991 : 58).

94. C'est parce que l'homme est aussi une production sociale, parce que son action est toujours située dans le temps, l'espace et l'appartenance à une culture que la théorie de Rawls est contestée. Il n'y a pas d'individu capable de choisir rationnellement les principes de construction d'une société juste en dehors de toute influence sociale (voir note 41).

gique, ou si l'on s'efforce de créer des conditions institutionnelles favorisant la production du Sujet.

Quelles sont les théories sur l'action humaine ou la nature de la société qui alimentent notre confiance en la possibilité de changements profonds dans le mode de régulation de nos sociétés ?

L'étude du concept d'institution permet de mieux comprendre les régulations sociales de même que les entraves au changement social. Les définitions proposées (institution, habitus, régulation) ont plusieurs points communs : elles mettent l'accent sur le fait que la régularité du comportement des acteurs repose sur des représentations de la réalité, des règles et des normes partagées par un ensemble d'acteurs en un lieu et en un moment précis. Cette régularité est le produit d'une forme de domination qui s'exerce le plus souvent sans violence apparente.

« Les institutions, par le simple fait de leur existence, contrôlent la conduite humaine en établissant des **modèles de conduites**⁹⁵ et ainsi la canalisent dans une direction bien précise **au détriment de beaucoup d'autres directions** qui seraient théoriquement possibles. »

(Berger et Luckmann, 1989 : 79)

« Une institution est un système persistant de **règles, de normes ou de valeurs** que les gens adoptent et gardent à l'esprit dans leurs interactions avec les autres...Ces institutions sont, à des degrés divers, conçues comme des **systèmes de pouvoir**, dans lesquels des modèles de relation de domination sont établis et **reproduits dans le temps et l'espace**, sur la base d'un **contrôle inégal des ressources** matérielles et humaines. »

(Giddens, 1987)

Le sociologue Pierre Bourdieu n'est certes pas classé dans le camp des constructivistes ! Sa perspective sur la reproduction sociale est beaucoup plus déterministe. Mais son concept d'habitus qui rend compte des régularités sociales rejoint les définitions énoncées ci-dessus. L'habitus désigne :

« l'ensemble des dispositions acquises, des schèmes de perception, d'appréciation et d'action inculqués par le contexte social en un **moment et une place particulière**. »

(Ansart, 1990 : 41)

La famille, l'école et le contexte social contribuent à inculquer ces modes de perception et de comportement aux agents sociaux. Pour Bourdieu, l'école participe tout particulièrement à **l'imposition d'une domination** sans violence apparente, « en douceur », par le biais de l'imposition du champ symbolique.

95. C'est nous qui soulignons.

La théorie de la régulation, inspirée du marxisme et d'abord développée en économie, propose pour sa part le concept de « régulation » pour rendre compte de la reproduction sociale. Par régulation on entend :

« un ensemble cohérent de codifications des divers rapports sociaux (de formes structurelles telles que les institutions, les normes et la routine sociale) qui forment un système et assurent ainsi une certaine régularité à ces rapports **dans une société donnée pour une période donnée.** »

(Bélanger et Lévesque, 1991 : 17)

Ordre et lois générales sont ici remplacés par des régularités circonstancielles. L'école de la régulation conserve du marxisme l'idée de rapports sociaux conflictuels mais conteste son structuralisme et son idolâtrie des lois générales.

2.1 Changement institutionnel et représentations sociales

Cette façon d'envisager la reproduction des systèmes sociaux accorde une place prépondérante aux processus cognitifs et par conséquent aux représentations sociales. Jodelet définit ainsi la représentation sociale : « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). Ce concept relie le fonctionnement cognitif au fonctionnement social.

Pour l'anthropologue Maurice Godelier, les représentations sociales constituent une part essentielle des réalités institutionnelles et des rapports sociaux. Il faut comprendre les mécanismes de **production des représentations** pour saisir l'évolution des sociétés. Les représentations assurent plusieurs fonctions : elles permettent de se représenter la réalité extérieure ou intérieure (imaginaire, intellectuelle), de l'interpréter, d'organiser les rapports des hommes entre eux par des règles de conduite ou des principes d'action. Enfin, les représentations servent à légitimer les rapports des hommes entre eux et avec la nature. Différentes représentations attachent une valeur positive ou négative à des individus ou à des groupes selon la tâche qu'ils accomplissent et lui confèrent un statut dans une hiérarchie sociale »⁹⁶ (Godelier, 1984 : 208).

L'école de la régulation accorde aussi une place importante aux représentations sociales parce qu'elles conditionnent les stratégies des acteurs et les change-

96. Des théoriciens de l'*empowerment* (Breton, 1994a ; Swift et Levin, 1987) réfèrent à ce type de « jugements sociaux » pour expliquer l'existence et le maintien des inégalités.

ments institutionnels et qu'elles sont indispensables à la compréhension des modes de régulation établis.

« Les dimensions sociales et politiques sont vues moins en termes de combinatoires de structures ou de facteurs, mais d'abord comme pratiques dynamiques, identités et représentations sociales et politiques. »
(Boismenu et Jalbert, 1991 : 15)

Ainsi on peut considérer les stratégies des acteurs comme tributaires de leurs systèmes de représentations. L'idée d'agir sur les représentations pour induire des changements institutionnels en découle.

2.2 Un nouveau paradigme en sciences sociales

Les auteurs que nous venons d'évoquer, mis à part Bourdieu, s'opposent à une conception déterministe de l'organisation sociale et s'inscrivent dans un nouveau paradigme en sciences sociales. Selon Gauchet (1988), le champ des sciences sociales a été dominé jusqu'au début des années 1970 par la linguistique, la sociologie et l'ethnologie sous l'égide de la pensée critique. Le structuralisme est l'expression suprême de ce paradigme qui met de l'avant l'anonymat des grands nombres contre le point de vue des acteurs privilégiés. Gauchet avance l'hypothèse d'un changement radical de paradigme en cours depuis dix ans dont l'histoire devient la science maîtresse et « la réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action, la trame de fond ».

Giddens rend également compte de ce changement de paradigme. Sa théorie de la structuration veut éviter le piège de l'impérialisme du social (fonctionnalisme, structuralisme) ou celui de l'impérialisme de l'individu (herméneutique, sociologies interprétatives) et lie structure et action. Son objet est l'étude de « l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps » (1987 : 50).

L'imposante réflexion sur la démocratie d'auteurs tels Touraine (1994, 1997) et Castoriadis (1996) vont aussi dans ce sens. Pour Castoriadis la politique concerne tous les citoyens et citoyennes et est un « travail de transformation des institutions dans le sens de la démocratie ».

« Nous pouvons donc définir la politique comme activité explicite et lucide concernant l'instauration des institutions souhaitables, et la démocratie comme le régime d'auto-institution explicite et lucide, autant que faire se

peut, des institutions sociales qui dépendent d'une activité collective explicite. »
(Castoriadis, 1996 : 225)

Touraine attache aussi une grande importance aux changements institutionnels propices à la liberté du Sujet, liberté acquise grâce à cet effort pour se libérer des règles et des contraintes, pour devenir apte à transformer son environnement et poursuivre un projet de vie personnel. Il définit ainsi la démocratie :

« La démocratie se définit d'abord comme un espace institutionnel qui protège les efforts de l'individu ou du groupe pour se former et se faire reconnaître comme sujets. »
(Touraine, 1994 : 179)

Le chapitre XIV consacré à l'éducation à la démocratie sera l'occasion d'examiner plus en profondeur cette part explicite et réfléchie de l'action.

3. LES PROGRAMMES AU COEUR DES RÉALITÉS INSTITUTIONNELLES

Avant de clore ce chapitre, nous allons réfléchir aux relations entre les programmes et leur environnement. Les enjeux en promotion/prévention se situent tout autant dans le contenu des programmes ou projets (mode d'analyse des problématiques, stratégies élaborées) que dans leur application dans la vie concrète par des organismes aux prises avec des contraintes diverses (politiques, économiques) et oeuvrant dans des milieux ayant leurs propres particularités sociales et culturelles. L'avenir de la promotion/prévention réside aussi dans la nature de ces relations entre programmes et environnement.

Bélanger et Lévesque (1992) proposent une grille d'analyse qu'ils appliquent aux organisations de production dans le secteur privé, mais qui peut très bien s'appliquer aux organisations dans le secteur de la santé et des services sociaux et également en éducation. Selon cette grille, il importe de considérer que les programmes ou actions promotionnelles ou préventives prennent vie au coeur d'organisations et au sein des rapports sociaux. Ces auteurs suggèrent qu'une vision intégrée de l'organisation doit tenir compte de trois niveaux d'analyse : la dimension organisationnelle, la dimension institutionnelle et celle des rapports sociaux (1992).

En très bref, les rapports sociaux correspondent aux affrontements entre les classes (incluant les mouvements sociaux) autour des orientations économiques et culturelles. Les institutions qui résultent de ces luttes sont en fait des compromis qui rendent

possible une certaine régularité des comportements des divers agents. Au début du siècle par exemple, ces luttes sociales ont donné lieu à un compromis sur la conception du progrès « conception qui fait de la production et de l'application de la science et de la technique à son organisation un impératif transcendant les affrontements sociaux » (Boyer, 1983 ; cité dans Bélanger et Lévesque 1992 : 28). C'était l'ère de la croissance et du progrès technique. Cette conception est de plus en plus ébranlée et de nouvelles luttes, auxquelles participent les mouvements sociaux dont le mouvement féministe, le mouvement écologique et le mouvement alternatif en économie sont engagées pour définir de nouveaux compromis sociaux faisant plus de place au Sujet, à son autonomie et à la préservation de l'environnement. Leur action n'est pas sans se répercuter sur les organisations.

Le niveau institutionnel correspond au système politique de l'organisation. Cette dimension détermine la répartition des pouvoirs et « précise les procédures de prise de décisions qui lui permettent d'élaborer des politiques concernant à la fois son organisation interne et son adaptation à l'environnement » (Bélanger et Lévesque, 1992 : 31). C'est là que s'élaborent les règles du jeu.

Enfin, le niveau organisationnel est défini comme l'agencement « des moyens techniques et des ressources pour réaliser ses objectifs de production de biens ou de services » (Ibid., p. 34). Les mécanismes de coordination et d'intégration se situent à ce niveau (voir Figure 4 à la page suivante).

3.1 Choix des programmes et implantation

Ce schéma d'analyse peut très bien s'appliquer aux programmes de promotion/prévention, tant dans la phase d'élaboration que dans celles de l'implantation et de l'évaluation. Les programmes peuvent être considérés comme des produits d'une organisation, elle-même en lien avec des environnements et traversée par les rapports sociaux. Il peut s'agir d'une faculté universitaire, d'un service de santé public ou d'un organisme communautaire. Le choix et l'élaboration par une organisation, de programmes et d'approches, dont l'approche milieu qui jouit présentement d'une forte popularité (Chamberland, 1997), sont sans doute influencés par les dimensions organisationnelle et institutionnelle de même que par l'état des rapports sociaux. Par exemple, l'octroi de subventions s'inscrit dans un rapport de pouvoir. Les organismes de subventions sanctionnent le devis ainsi que la problématique choisie. Selon l'état

des rapports sociaux et des compromis en cours, certains types de programmes ont plus de chances d'être accrédités que d'autres. Il semble bien que les programmes voulant prévenir l'occurrence même de « stresseurs » économiques, entre autres en augmentant le pouvoir d'action de citoyens démunis sur les structures économiques qui les affectent, n'ont jamais eu beaucoup de chances, ce que déplorait Seidman et Rapkin en 1983.

FIGURE 4 : LES ORGANISMES DE PRÉVENTION, LEURS DIMENSIONS ET LEUR ENVIRONNEMENT

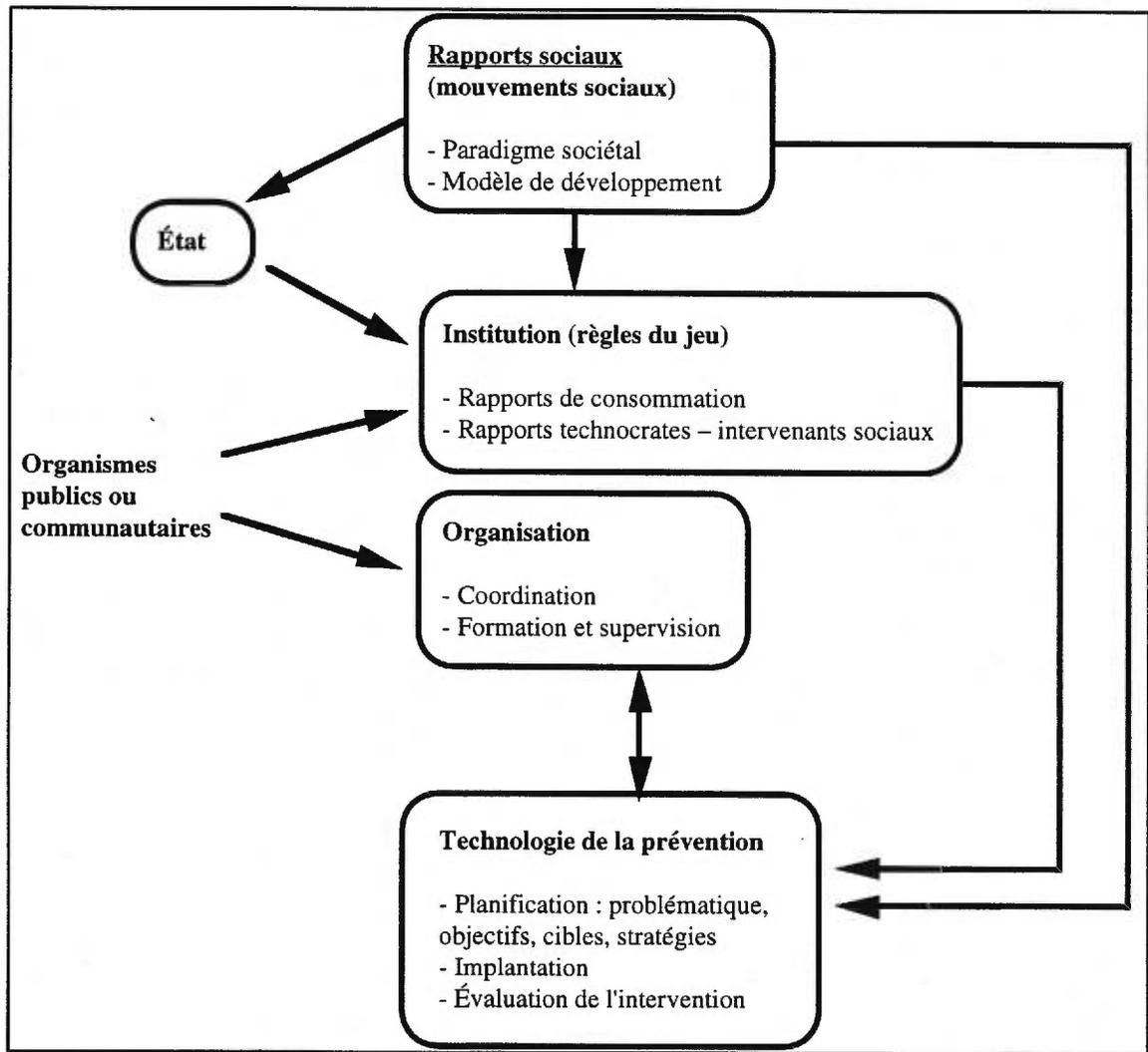


Tableau inspiré de Bélanger et Lévesque 1992, *Éléments théoriques pour une sociologie de l'entreprise : des classiques aux "néo-classiques"*, *Cahiers de recherche sociologique* n°s 18-19, p. 29

« Although the President's Commission on Mental Health (1978) sanctioned reactive primary preventive efforts to inoculate individuals against effects of various stressors, the Commission was quite reluctant to endorse the types of proactive approaches necessary to prevent economic stressors themselves from occurring. »
(p. 194)

Par contre, les programmes américains de lutte contre la pauvreté qui permettent aux enfants de milieux défavorisés d'avoir un meilleur départ dans la vie en augmentant les facteurs de robustesse et le soutien aux parents, réduisant ainsi leurs chances de décrochage et les probabilités qu'ils dépendent des secours de l'État à l'âge adulte, ont toujours eu bonne presse. Ils figurent dans les annales des programmes modèles : (Early Intervention for High-Risk Children Program (Craig *et al.*, 1988), The High/Scope Perry Preschool Program (Schweinhart et Weikart, 1988), Head Start (Zigler, 1994).

L'implantation des programmes

L'avenir de tout bon programme est d'être implanté dans un organisme, qu'il soit institutionnel ou communautaire. Le succès de l'implantation et la survie du programme dépendent des dimensions organisationnelles et institutionnelles. Généralement, les évaluations s'en tiennent au niveau organisationnel. On examine les caractéristiques organisationnelles susceptibles d'assurer la survie et l'efficacité du programme (les mécanismes d'évaluation, le financement, le partage des tâches et leur coordination, la formation du personnel, etc.). Par contre, la dimension institutionnelle (le système politique : les rapports de pouvoir, les procédures de décision, les marges de manoeuvre) est plus souvent laissée dans l'ombre (voir Figure 4).

Certaines théories sur les échanges entre les organisations ainsi que des résultats de recherches sur l'action intersectorielle apportent peut-être des pistes pour mieux cerner la complexité des enjeux associés à la mise en oeuvre des programmes. Monnier (1987) et Callon et Latour (1986 ; cités dans Bilodeau, 1996), voient d'abord dans tout programme un lieu de négociation et le siège d'enjeux sociopolitiques.

« La réalisation des programmes se présente alors comme une activité progressive collective, qui les déformera au fur et à mesure que les intérêts des organisations se constitueront autour d'eux.(..) Le programme qui sera alors implanté ne le sera que s'il constitue un arrangement réussi, intelligible, sensé, pour les acteurs qui le dispensent. »
(Bilodeau, 1996 :10)

Par cette reconnaissance explicite de la « présence d'intérêts conflictuels » deux questions deviennent centrales : Comment se construit l'action ? Quelles conditions

en assurent la faisabilité ? Le consensus sur la définition des problèmes, le partage de valeurs et surtout, le partage du pouvoir seraient essentiels à cet égard (Benson, 1975 ; Deutsch, 1978 ; cités dans Bilodeau, 1996).

Chapitre XI

CONSTRUCTIVISME ET THÉORIE CRITIQUE AU SERVICE DU CHANGEMENT SOCIAL

Partant d'un point de vue traditionnel sur la promotion/prévention (chap. VIII), nous avons fait un long détour par le constructivisme, explorant successivement le constructivisme radical et le constructivisme social en sociologie, en psychologie ainsi qu'en anthropologie (chap. IX). Puis, nous avons exposé les grandes lignes du travail social radical ainsi que la présence d'un courant qui intègre théorie critique et constructivisme pour nous attarder enfin aux notions d'institution et de rapport social et à la possibilité de changements institutionnels à partir d'actions lucides et réfléchies (chap. X). Ce parcours fait ressortir l'intérêt d'étudier le social dans ses dimensions objectives et subjectives et ce, dans une perspective non-déterministe.

Ce détour par le constructivisme, la théorie critique et les liens qui s'établissent entre les deux nous invite en somme à prendre appui sur **les pratiques d'interaction** (incluant la praxis) dans nos tentatives pour comprendre l'organisation sociale et le changement social, à saisir les **rapports de pouvoir** au coeur des problèmes sociaux et à préciser notre compréhension des **rapports individu-société** (micro vs. macro). Mais comment tout ceci s'exprime-t-il à travers les modèles d'action développés pour accroître le bien-être collectif ou réduire les problèmes sociaux ? Les sections qui suivent en fournissent des illustrations à partir de problématiques abordées sous des angles variés : la prévention de la violence, l'engagement social des psychologues, la prévention des mauvais traitements et la jeunesse en difficulté.

1. TRAVAIL SOCIAL RADICAL ET PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

Le socialiste Gil (1996) est un représentant du courant radical en travail social aux États-Unis. Il publiait récemment un texte sur la prévention de la violence dans la revue américaine d'orthopsychiatrie. Ce texte est une illustration d'une théorie du problème et de l'action largement inspirée de la théorie critique et sans référence explicite au Sujet. L'originalité de sa contribution réside dans l'usage qu'il fait du concept de violence structurelle, concept plutôt absent en psychologie. Grâce à son texte, la pensée critique du psychanalyste Éric Fromm refait aussi surface.

La violence, tout comme l'amour et la coopération, est inhérente à la nature humaine. Ceci ne signifie pas qu'elle est inévitable, mais seulement que son occurrence est possible. Les conditions sociales favorisent différentes expressions de la nature humaine, dont des formes diverses de violence. Gil (1996) voit à la source du phénomène de la violence, les valeurs et les conditions d'injustice et d'oppression qui prévalent dans notre société (dans notre modèle de développement, pourrait-on dire) et qui privent des personnes, groupes et peuples entiers de la possibilité de combler leurs besoins et d'actualiser leur potentiel, les maintenant à un niveau de sous-développement.

Dans notre culture occidentale, nos besoins sont d'abord matériels mais aussi psychosociaux (sentiment d'appartenance, identité positive). Viennent ensuite le besoin de produire et de créer en concordance avec notre potentiel et notre niveau de développement, ainsi que le besoin de sécurité (savoir que nos besoins seront comblés). Reste encore à nous actualiser (donner la mesure de ce qu'on peut être) et à trouver le sens de notre propre existence (besoin spirituel).

La violence structurelle est présente lorsqu'une société prive certains de ses membres de l'accès aux ressources, au travail et à la production, à une participation aux échanges de biens et services ainsi qu'à un statut social et politique, les empêchant ainsi de combler leurs besoins⁹⁷. Le chômage, la pauvreté, l'itinérance, l'ignorance, l'impuissance, l'insécurité, la compétition féroce dans la recherche d'emplois, les conflits intergroupes et tout le cortège de la discrimination se développent alors en retour.

97. On reconnaît ici plusieurs caractéristiques de l'exclusion (désaffiliation, désinsertion)

Pour expliquer ce phénomène de contreviolence, Gil emprunte aux travaux du psychanalyste Eric Fromm (1941, 1955, 1973 : cité dans Gil, 1996), un auteur qui s'est montré très critique à l'égard du capitalisme et dont les théories ne se prêtent pas facilement à la falsification, nous dirait sans doute Karl Popper, puisqu'il fait référence à la notion très floue d'énergie dans ses tentatives de compréhension de la violence. En résumé, quand l'énergie du développement ne trouve pas d'issue constructive elle tend à s'exprimer de façon destructive (que cette agressivité soit dirigée contre soi ou les autres). Cette violence se retourne rarement contre les agents de la violence institutionnelle mais prend diverses formes dont la violence domestique, la délinquance, la maladie mentale, la toxicomanie ou le suicide, selon l'histoire de la personne et les contextes sociaux dans laquelle la violence survient. Cette contre-violence est fréquemment interprétée (on pourrait dire construite) comme une résultante des déficiences personnelles plutôt que comme la conséquence de la violence sociale. C'est cette dynamique globale de société qu'il faut appréhender plutôt que des risques isolés⁹⁸. Pour contrer cette contreviolence la société déploie des moyens de contrôle répressifs et punitifs qui font fi des sources réelles et des dynamiques de la violence.

Le phénomène de la violence ainsi construit par Gil, voici ce qu'il propose pour tenter d'en prévenir l'apparition. On s'y attend, il importe de transformer les valeurs, les politiques, les institutions et les modes de vie structurellement violents. Les mouvements sociaux ont fort à faire à cet égard et rencontrent de la résistance de la part de ceux qui ont intérêt au statu quo. La transformation de la culture et des institutions constitue dans cette perspective la principale tâche à accomplir. Le vieux rêve républicain d'actualisation des valeurs de liberté, égalité et fraternité est toujours au programme ! En effet, prévenir la violence requiert de profonds changements dans nos valeurs (liberté, solidarité, égalité, coopération). Tout en étant animé d'un projet à long terme il faut oeuvrer en faveur de politiques sociales de transition, c'est-à-dire des politiques qui ont davantage de chances d'être acceptées dans l'état actuel

98. Comme le font remarquer Pransky (1991) et Hawkins et Catalano (1992), l'exposition à un même risque ou ensemble de risques n'entraîne pas nécessairement les mêmes conséquences pour chacun. Dans le texte de Gil, le risque correspond à la violence institutionnelle et à toute sa complexité dynamique. Éradiquer ce risque n'est pas une mince affaire. On comprend qu'il soit plus facile d'individualiser les problèmes et de rechercher des déficiences dans les individus! Gil souhaite des changements institutionnels permettant d'abord aux individus de combler leurs besoins tandis que Touraine (1994) envisage des changements institutionnels favorisant d'abord la formation du Sujet et secondairement la lutte contre l'appauvrissement, bien qu'elle demeure essentielle à ses yeux.

des choses, surtout en ce qui regarde la sphère du travail et de la production. La promotion du droit au travail et à un revenu décent est une étape essentielle dans la résolution de plusieurs problèmes sociaux présents dans nos sociétés structurellement violentes. A cet égard, le partage du travail et la mise en place d'une économie sociale⁹⁹ sont des mesures à envisager, de concert avec une véritable reconnaissance du rôle des parents.

Les solutions proposées par Gil ne sont pas nouvelles. L'intérêt du texte, en tant qu'outil pour déclencher des débats, réside dans la prise en considération des besoins dans le phénomène de la violence. Malheureusement, l'auteur ne lie pas ces besoins aux changements structurels qu'il met de l'avant, pas plus qu'il n'explique comment on peut opérer ces changements structurels si attendus. En outre, le défi proposé par Bronfenbrenner, qui consiste à documenter comment des changements macrosystémiques ont des effets sur le développement des personnes, reste entier. Enfin, à part une brève allusion aux mouvements sociaux, le Sujet semble tout à fait absent. Pourtant, la figure du Sujet est présente dans l'oeuvre de Fromm dont s'inspire Gil.

2. UN RÔLE POUR LA PSYCHOLOGIE DANS LES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES ET LA PROMOTION DU BIEN-ÊTRE COLLECTIF

Tout comme Gil (1996), Prilleltensky (1990) dénonce les structures sociales actuelles, manifestement incapables de promouvoir le bien-être collectif. Si Gil (1996) avance surtout des solutions dans le domaine des politiques publiques, le psychologue Prilleltensky creuse davantage l'idée de transformations structurelles grâce à la conscientisation. Son propos fait écho à la théorie critique. Il emprunte aussi au constructivisme par sa référence à Hughes (1986 : cité dans Prilleltensky, 1990) sans toutefois le déclarer explicitement. A son avis, l'éthique sociale commande une intensification de l'implication politique des psychologues. Pour ce faire, il fait valoir le rôle crucial que pourrait jouer la psychologie sur le plan de la conscientisation qu'il définit ainsi :

« the process whereby people attain an insightful awareness of the socio-economic, political, and cultural circumstances which affect their lives as

99. Gil n'utilise pas l'expression *économie sociale* mais il fait référence à des emplois dans les sphères de l'éducation, de la santé, du transport, de l'environnement et de la récréation.

well as their potential capacity to transform that social reality. »
(Prilleltensky, 1990 : 311)

Le processus de conscientisation doit avoir pour objet de combattre l'hégémonie culturelle, concept développé par Gramsci et qui rend compte du processus par lequel une idéologie est tacitement acceptée et maintenue :

« By hegemony Gramsci meant the permeation throughout civil society (...) of an entire system of values, attitudes, beliefs, morality, etc. that is in one way or another supportive of the established order and the class interests that dominate it... To the extent that this prevailing consciousness is internalized by the broad masses, it becomes part of "common sense". »
(Boggs, 1976 : 39 ; cité dans Prilleltensky, 1990)

La démarche de Prilleltensky consiste à identifier et à analyser des contributions théoriques de la psychologie de façon à mieux comprendre comment une pensée hégémonique est maintenue. Les travaux retenus permettent-ils d'examiner comment des pratiques d'interaction (les opérations par lesquelles nous constituons notre expérience du monde) concourent à construire et à perpétuer une définition hégémonique de la réalité sociale ou à la contester ?

Des contributions célèbres concernent des processus qui illustrent comment un individu en vient à endosser une définition hégémonique :

- **en répondant aux attentes extérieures (self-fulfilling prophecies)** (Rosenthal et Jacobson, 1968) ou en intériorisant une identité collective négative (Breton, 1994a). Nous répondons ici à une prescription. Nos perceptions de nous-mêmes et nos comportements sont définis de l'extérieur. Notre réalité est construite en fonction des déficiences qu'on nous prête. Le groupe auquel nous appartenons mérite la situation sociale dans laquelle il se trouve.
- **en obéissant de façon aveugle à l'autorité (Milgram, 1963)**. C'est toute la question de la conformité, de la soumission qui est soulevée ici. Nous laissons les personnes en autorité le soin de définir la réalité.
- **en apprenant l'impuissance et la résignation (Seligman, 1975)**. Ceux qui acceptent l'idée dominante voulant que leurs échecs ou leur pauvreté soient causés par leurs propres déficiences, développent davantage une attitude de résignation que ceux qui attribuent ces difficultés à des causes extérieures.

Dans ces expérimentations, il est fréquent en effet que la personne ou bien endosse la définition de la réalité qui lui est présentée, ou encore se blâme pour ses échecs. Dans tous ces cas la personne est incapable de défier le statu quo¹⁰⁰. Mais il

100. Dans le chapitre XIV, consacré à l'éducation à la démocratie, nous verrons combien le développement d'une pensée critique, autonome, l'habitude du doute méthodique à

y a des exceptions. Toutes les personnes exposées à une succession d'échecs ne deviennent pas passives. Tous les sujets à qui une personne en autorité ordonne de poser un geste que ceux-ci jugent habituellement inacceptable, ne se soumettent pas à cet ordre (seulement 63% d'entre eux selon Milgram, 1963). Malheureusement, ce texte ne questionne pas le *comment* de ces exceptions. Qu'est-ce qui, dans ces pratiques d'interaction, influence l'issue ?

Pour défier l'hégémonie, Prilleltensky propose diverses étapes : dénoncer l'hégémonie et ceux qui la propagent, faciliter l'échange d'information sur les représentations erronées, assurer aux groupes la présence d'une personne expérimentée dans l'action politique (modèle de savoir-faire) et tenter de dégager des solutions à court et à long terme sans oublier un effort continu d'auto-conscientisation de la part des psychologues.

Ce texte dégage un terrain fertile d'investigation en plein coeur des processus cognitifs et interactifs de construction de la réalité sociale et des rapports de pouvoir.

3. APPROCHE FÉMINISTE ET PRÉVENTION DES MAUVAIS TRAITEMENTS

La psychologue A. Febraro (1994) puise à la théorie critique, bien qu'elle discute son caractère déterministe, ainsi qu'au constructivisme, tout en s'inscrivant dans une perspective féministe. A son avis les rapports de pouvoir dans notre société capitaliste et patriarcale sont au coeur de l'analyse, ce qui l'amène à reconceptualiser la notion de risque et à critiquer le modèle écologique.

Febraro (1994) adopte un regard critique sur le processus de construction sociale de la « monoparentalité » en tant que problème social. Bien des préjugés sociaux portent sur la moralité des femmes seules (McDaniel, 1993 ; citée dans Febraro, 1994). Des termes à connotation négative sont aussi employés pour décrire leur situation (père absent, famille incomplète) ou leurs pratiques éducatives (irresponsables, insensibles, hostiles). Les risques associés aux conditions de vie (chômage, pauvreté, absence de soutien, faible niveau d'instruction) sont présentés comme des

l'égard des idées reçues et la capacité de contester ce qui est établi, constituent des dimensions essentielles de l'éducation du citoyen le rendant apte à défier le statu quo.

attributs personnels. L'ensemble laisse croire que sans intervention les problèmes sont inévitables. Cependant, il n'existerait pas de preuves empiriques claires pour appuyer le fait que la « monoparentalité » en elle-même soit davantage associée à la maltraitance.

La plupart des dispositifs d'intervention mis en place, incluant ceux s'inspirant de l'écologie, mettent de côté les contextes politiques, économiques et sociaux de la vie des mères et contribuent ainsi au statu quo et au blâme de la victime (Caplan, 1989 ; citée dans Febraro, 1994). Febraro (1994 : 51) en appelle à la prudence à l'égard des interventions s'appuyant sur le modèle écologique :

« The notion of the social on which they are based is a narrow, individualistic, depoliticized one, for it encourages individuals to integrate into an existing social and political order, without problematizing or disrupting the power relations that maintain it. »

(Sampson, 1988 ; citée dans Febraro, 1994 : 51)¹⁰¹

La prudence est de mise dans l'utilisation de la notion de risque que représente la « monoparentalité ». Ce risque doit être replacé dans le contexte social, politique et économique de la vie des femmes, le risque étant ainsi situé dans l'ordre patriarcal et capitaliste qui relègue les femmes dans une position inférieure au sein de l'organisation du travail, et dévalue leur rôle auprès de leurs enfants (Dandurand et McAll, 1996). Ce faisant, il faut aussi éviter de traiter la « monoparentalité » comme une catégorie homogène, monolithique et de considérer les liens entre le personnel et le politique comme des déterminismes (Eichler, 1988 ; citée dans Febraro, 1994)¹⁰². Au contraire, la situation, les ressources et les besoins des femmes cheffes de famille peuvent être très diversifiés, ce que les politiques sociales et économiques doivent prendre en considération.

La prévention des mauvais traitements doit prendre le virage de l'émancipation et s'articuler autour de la conscientisation (dans les groupes d'aide mutuelle et dans le processus d'aide) et de l'action collective visant la mise en place d'un système articulé de politiques sociales et économiques (emploi, revenu, éducation, aide

101. Nous verrons au prochain chapitre que l'association du modèle écologique à une perspective d'*empowerment* invite à l'élaboration d'interventions défilant le *statu quo*.

102. On s'ouvre de plus en plus aux conséquences du fait d'aborder les problèmes sociaux aux moyens de catégories qui font disparaître les trajectoires singulières. Des mises en garde semblables sont faites relativement aux toxicomanes (Bibeau et Perreault, 1995), aux pauvres (Lesemann, 1994 ; Rosanvallon, 1995) ainsi qu'aux délinquants (Walgrave, 1992).

sociale, revalorisation du rôle de mère) favorisant le bien-être des femmes et de leurs enfants (Febbraro, 1994).

4. UN REGARD SOCIOLOGIQUE SUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Jusqu'à présent, les contributions recensées se situaient davantage dans le paradigme de la théorie critique bien que Febbraro fasse d'importants emprunts au constructivisme dans son analyse de la « monoparentalité ». Dans toutes ces contributions un message est récurrent : le risque se situe surtout dans l'organisation politique, économique et sociale, et c'est là que les changements doivent se faire sentir, principalement sous la forme de politiques sociales adéquates. Le processus de conscientisation est à la base de ces changements. La contribution qui suit met l'action du Sujet en évidence.

Le chapitre IV a montré combien l'enfance et la jeunesse occupent une place importante en promotion/prévention en santé mentale. Les programmes d'intervention touchent à de nombreuses problématiques (délinquance, toxicomanie, échec scolaire, etc.). D'autres sont élaborés pour faciliter les transitions (entrée à l'école, passage au secondaire), pour inculquer des habiletés aux jeunes (résolution de problème, affirmation de soi) ou encore s'intéressent à la qualité de l'environnement physique et social. Ces programmes s'inspirent peu de la sociologie pour comprendre les bouleversements profonds que subissent actuellement les enfants et les jeunes, mises à part les transformations de la famille, compréhension susceptible de modifier nos images de l'inadaptation sociale. Deux auteurs permettent d'illustrer ce propos : Bouamama (1993) et Dubet (1987). Leurs écrits concernent les jeunes en difficulté et « à risque », pour reprendre l'expression célèbre de l'épidémiologie sociale. Dubet parle cependant de ces jeunes en tant qu'acteurs et Sujets et retrace les étapes et le sens des conduites marginales des jeunes depuis le début du siècle. De la même façon, Bouamama insiste sur l'importance de considérer les jeunes comme des acteurs fortement touchés par les mutations socio-économiques en cours et appelés à jouer un rôle majeur dans la transformation du modèle d'organisation sociale.

4.1 Prêter attention aux efforts des jeunes pour se constituer en Sujets

Dans le champ traditionnel de la promotion/prévention, les conduites des jeunes sont le plus souvent expliquées à partir d'un cadre théorique centré sur l'adaptation. Les jeunes ne sont pas sollicités comme interlocuteurs à part entière pour donner leurs avis sur les programmes et leur contenu. L'épidémiologie sociale n'a guère besoin de leur expérience pour constituer ses programmes. Il en va autrement dans les travaux réalisés par Dubet et son équipe (1987). Ces chercheurs, utilisant la méthode de l'intervention sociologique, ont eu recours aux jeunes des banlieues désorganisées pour comprendre la nature de leurs conduites marginales, identifiées par la suite par un vocable évocateur, « la galère ».

Dans cette recherche, les jeunes sont considérés comme des interlocuteurs à part entière dont les compétences sont reconnues et principalement leur capacité réflexive (mise à distance, élaboration critique, évaluation). Ces jeunes se montrent capables de poser des questions, de définir des situations et de réagir à des interprétations que leur proposent les chercheurs afin de les valider ou non.

Les chercheurs ont appris à lire dans les petits événements et émotions qui mettent en jeu la capacité de l'acteur de se constituer en Sujet, sa capacité d'interpréter les situations et les relations dans lesquelles il se trouve et d'élaborer des « significations dans le jeu des rapports sociaux ». Avec le recul, Dubet croit que ce travail de l'acteur plus près du quotidien, dans le contexte actuel de mutations culturelles et de changements économiques, est d'une grande importance, ce qui lui apparaissait moins évident auparavant, alors qu'il était à la recherche de mouvements plus précis de luttes sociales. Il ajoute :

« Je n'ai pas suffisamment été sensible au fait que le sujet d'une société post-industrielle se conquiert lui-même sans chercher à s'identifier à la représentation organisée d'un destin collectif. » (Dubet, 1987 : 428)

4.2 Les conduites marginales des jeunes

Les travaux de Dubet (1987) donnent accès à une perspective historique sur les conduites marginales des jeunes, conduites qui sont un objet d'intérêt en promotion/prévention. Cette marginalité ne s'explique pas de la même manière selon les divers moments de notre histoire sociale. Dubet en retrace les étapes depuis les gangs du

début du siècle jusqu'à « la galère » (la plus récente), en passant par les blousons noirs des années de prospérité d'après-guerre suivie des « contestataires » de mai 68, et ce, tout en décrivant les politiques de la jeunesse qui se sont succédées ainsi que les paradigmes sociologiques dominants.

Le phénomène de gang a d'abord été décrit par l'école de Chicago dans les années 20. Ces bandes de jeunes sont principalement formées d'immigrés, en réponse aux ruptures provoquées par le déracinement et la modernisation. Le conflit de générations n'est pas ici un élément important. Il s'agit plutôt pour les jeunes de défendre l'identité et la cohésion contre des forces extérieures qui les menacent. Des pratiques d'intervention communautaires se sont développées à cette époque. Elles visent, non pas à détruire les gangs, mais à aider les communautés à résoudre leurs problèmes¹⁰³.

Les blousons noirs apparaissent dans les années 1950. Ces bandes sont formées de fils d'ouvriers qui s'identifient « aux valeurs d'une société de "masse" et de consommation » et qui aspirent à une mobilité sociale, ce qui les éloigne de la culture ouvrière de leurs parents. Ici, le conflit de générations est central. Ces conduites marginales sont alors considérées comme temporaires. On estime que la croissance économique parviendra à réduire l'écart entre les aspirations des jeunes des milieux populaires et leurs ressources effectives. Entre-temps, l'État-providence, alors en pleine prospérité, s'efforce de pallier à cette lacune par des interventions massives, tandis que se poursuit la lutte contre l'inégalité des chances. Le travail social, maintenant à forte dominance psychologique, s'efforce d'offrir une « relation privilégiée » aux jeunes et de sains modèles d'identification¹⁰⁴.

Un nouveau type de conduites marginales apparaît après mai 68, alors que la théorie critique est en pleine construction. Il s'agit des jeunes contestataires qui rejet-

103. Cette lecture rend évidente la filiation du modèle d'intervention centré sur la communauté de l'écologiste J. Kelly avec l'école de Chicago. Sa métaphore écologique (voir chap. IV) rappelle l'influence que l'écologie animale a exercée sur cette école.

104. La prévention/promotion « classique » a pris son envol au plus fort de l'État-providence, dans un contexte de « professionnalisation » et de « psychologisation » de l'intervention. Elle fut fortement critiquée par ceux qui adhéraient aux théories du contrôle social (Lascoumes, 1977).

tent le système. Ces jeunes appartiennent à la classe moyenne. Comme ces conduites ne sont pas considérées comme problématiques, nous ne nous y attardons pas. Cette étape sera finalement suivie par « la galère », et son cortège de violence, de délinquance, de toxicomanie et de chômage endémique. Ces bandes de jeunes proviennent de quartiers défavorisés et désorganisés où règne l'indifférence. Ils se voient refuser l'accès à une scolarisation et à l'emploi, intègrent des attentes négatives et ne parviennent pas à trouver un sens à leur expérience. Ils ressentent davantage de rage car ils « n'ont pas la possibilité de convertir leurs problèmes en mouvement social ». La galère s'inscrit dans un contexte de crise de l'État-providence où prédominent les demandes d'efficacité à court terme. « La galère est une condition marginale liée à la "sortie" des sociétés industrielles, à l'exclusion et à l'absence de mouvement social » (Dubet, 1987)¹⁰⁵.

Il nous faut développer avec et auprès des jeunes des modes d'intervention appropriés à ce nouveau contexte socio-économique, des façons d'intervenir qui ne rejettent pas la responsabilité des problèmes sur ces derniers. Des documents tels l'avis sur la pauvreté des jeunes présenté par le Conseil permanent de la jeunesse (1993) ou encore le récent document du Conseil supérieur de l'éducation (1997) sont des exemples d'une analyse critique et globale de la problématique.

4.3 Rechercher activement la participation des jeunes dans les initiatives qui les concernent

Bouamama (1993) situe son travail entre les recherches à prétention objective et celles qui présentent les jeunes et les démunis comme des victimes sans ressources. Il présente les jeunes en tant qu'acteurs en référant au « caractère dynamique » de la socialisation, s'inspirant en cela du travail théorique de Dubar (1991).

« L'individu n'est pas un simple réceptacle de données issues de l'extérieur. Il a un rôle actif dans son propre processus de socialisation. Il est producteur de sa propre personne et non seulement reproduit par le système. »
(Dubar, 1991 : 30)

Claude Dubar rend compte de cette marge de liberté des jeunes à l'intérieur de circonstances qu'ils ne déterminent pas, marge de liberté qu'évoquent aussi cer-

¹⁰⁵ Il serait intéressant de savoir si des études semblables ont été réalisées avec des jeunes des centres-villes des grandes villes américaines et d'examiner le sens qu'ils attribuent à leurs conduites marginales.

tains chercheurs que nous avons déjà cités, mais dont ils explicitent peu la nature (Felner et Felner, 1989 ; Walgrave, 1992).

« L'identité sociale n'est pas " transmise " par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement. »
(Dubar, 1991 : 128)

Au coeur du livre une idée centrale : nous nous trouvons dans une période de mutations sociales profondes et ce sont les jeunes des milieux ouvriers et populaires qui en souffrent le plus, tout en étant les principaux acteurs d'un nouveau modèle en construction. L'incompréhension dont la jeunesse est l'objet empêche l'émergence d'une dynamique sociale porteuse de changement qui nécessite une profonde transformation dans la façon de gérer les problèmes. Ces changements mettent en cause « les rapports intergénérationnels, les liens individus société, la conception de l'égalité économique et politique, les définitions mêmes de la démocratie et de la citoyenneté » (Bouamama, 1993 : 11).

Cette nouvelle modalité de résolution de problèmes nous plonge au coeur du politique et s'appuie sur la participation active des jeunes à la définition et à la mise en forme des initiatives qui les concernent. On est loin du schéma reposant uniquement sur le système scolaire pour expliquer les problèmes des jeunes. Dans cette dernière grille, l'échec ou la réussite scolaire oriente vers la « génération paumée » ou vers la « génération morale ». Le chômage des jeunes résulte d'une sous-qualification. Qualifions la jeunesse et le problème sera réglé! Il s'ensuit l'élaboration de politiques de prévention de l'échec scolaire accompagnées d'actions de requalification par le biais de l'employabilité (p. 24). Ces conceptions, au dire de Bouamama, ne laissent pas de place pour les jeunes comme acteurs.

5. CONCLUSION

Le Tableau 4 propose une synthèse des quatre contributions formant ce chapitre et les relie à des dimensions essentielles des paradigmes de recherche.

Tableau 4

Analyse des problèmes sociaux et prise en compte des pratiques d'interaction et des rapports de pouvoir

	Prévention de la violence (Gil, 1996)	Lutte contre l'hégémonie (Prilleltensky, 1990)	Prévention des mauvais traitements au sein des familles monoparentales (Febrero, 1994)	Conduites marginales des jeunes (Dubet, 1987, Bouamama, 1993)
Déterminants des problèmes sociaux (Où se situent les risques ?)	Dans la violence structurelle qui empêche des membres de la société de combler leurs besoins.	Dans l'acceptation tacite des valeurs, normes et croyances qui supportent l'ordre établi	Dans le contexte social, économique et politique de la vie des femmes, dans l'ordre patriarcal et capitaliste	Dans les conditions institutionnelles qui empêchent l'acteur de se constituer en Sujet
Pratiques d'interaction (comment nous constituons notre expérience)	Non abordé	Ne fait pas directement appel à la subjectivité mais évoque les processus de construction d'une identité négative et d'attitudes de soumission et de résignation à travers les interactions sociales	non abordé	Reconnaissance du rôle actif de la personne dans le processus de socialisation. Évocation du travail de l'acteur par lequel il se constitue en Sujet et qui met tout particulièrement à contribution sa capacité réflexive
Prise en compte des rapports de pouvoir	Les rapports de pouvoir sont liés à l'idée de violence structurelle et de moyens de contrôle répressifs	Met l'accent sur l'imposition de l'ordre établi sans violence apparente grâce à l'hégémonie	Prend en compte les rapports de pouvoir liés au capitalisme et au patriarcat.	Prend en compte les rapports de pouvoir liés au capitalisme post-industriel et le manque de pouvoir lié à l'impossibilité de se constituer en mouvement social.
Direction de l'action	Mise sur les changements structurels (transformations des politiques sociales)	Mise sur la conscientisation. Dénoncer l'hégémonie Corriger les représentations erronées	Mise sur la conscientisation et l'action collective en faveur de politiques économiques et sociales favorisant le bien-être des femmes et des enfants	Mise sur l'implication des jeunes comme acteurs dans la construction de nouveaux compromis sociaux

Chapitre XII

DU MODÈLE DE PROMOTION/PRÉVENTION CLASSIQUE À L'EMPOWERMENT, UN ITINÉRAIRE CRITIQUE

Au début du chapitre VIII, nous présentions un grand projet d'avenir pour la prévention en santé mentale, projet élaboré par d'éminents spécialistes en ce domaine et s'appuyant très fortement sur l'épidémiologie sociale. Les chapitres subséquents ont mis en relief d'autres perspectives épistémologiques et théoriques mettant à contribution la sociologie, le travail social, l'anthropologie et la psychologie, qui, nous l'avons vu, cernent d'autres façons de comprendre et de faire en ce qui a trait à la prévention des problèmes sociaux. Dans le présent chapitre qui clôt cette troisième partie, nous proposons deux autres projets d'avenir, non pas pour la promotion/prévention classique, mais plutôt pour la psychologie communautaire en tant que discipline qui développe des interventions de nature promotionnelle et préventive. Le premier projet propose une épistémologie constructiviste/contextualiste, conception de la science permettant une véritable prise en considération de la diversité humaine (multiculturalisme), de la dimension sociohistorique et politique et de l'influence des divers environnements. Le second projet critique aussi les failles d'une science positiviste et propose que la mission de la psychologie communautaire s'articule autour de la création d'une société juste et capable de compassion. Dans les deux cas, des valeurs explicites orientent l'action en faveur de luttes contre l'oppression. L'idée de faire usage de méthodes multiples en recherche y est aussi largement endossée. Ces deux propositions pour le futur de la discipline tentent de concrétiser l'aspiration initiale des fondateurs de la psychologie communautaire en faveur de l'action sur les systèmes et du changement social et visent en conséquence à doter cette discipline d'un cadre plus réaliste pour concrétiser cette aspiration, l'éloignant définitivement de la propension à se centrer trop exclusivement sur les facteurs personnels et familiaux. Ce chapitre s'achève sur une présentation du con-

cept d'*empowerment*. Cette dernière section tente d'enrichir le concept d'*empowerment* en s'inspirant de la sociologie du Sujet. Ce courant fait place au Sujet et à sa capacité de donner un sens à ses expériences mais propose également des outils conceptuels pour mieux comprendre les notions de pouvoir et de distance critique. Il est particulièrement compatible avec le nouveau paradigme de recherche constructiviste qui émerge en psychologie communautaire.

1. VERS UN NOUVEAU PARADIGME QUI CONJUGUE ÉCOLOGIE, EMPOWERMENT ET DIVERSITÉ HUMAINE

Entre 1987 et 1996, un nouveau paradigme se dessine clairement en psychologie communautaire. Kingry-Westergaard et Kelly (1990), Rappaport (1990, 1992), Trickett *et al.* (1993), Trickett (1994, 1996) et Walsch (1987) proposent une épistémologie « constructiviste/contextualiste » dans laquelle l'*empowerment*, la diversité culturelle et la diversité méthodologique occupent une place centrale.

Dans un texte majeur publié en 1987, Rappaport explicite et prolonge la réflexion qu'il avait entamée dans un article précédent (1981), dans lequel il critiquait la centration sur les personnes de l'approche dominante en promotion/prévention et proposait une approche alternative : l'*empowerment*. Rappaport (1987) suggère cette fois que l'*empowerment* constitue à l'avenir la préoccupation centrale (*phenomena of interest*) de la psychologie communautaire, le phénomène vers lequel convergent les intérêts et les efforts de développement théorique. Ceci ne signifie pas, bien entendu, l'abandon des autres thèmes de recherche (soutien social, participation des citoyens, entraide, développement des compétences, etc.) qui y sont d'ailleurs très souvent reliés, non plus qu'un désintérêt pour la promotion/prévention. Mais cela implique par contre que le développement des activités préventives et promotionnelles emprunte aux valeurs de l'*empowerment*.

Pour étayer sa proposition d'un projet global et rassembleur en psychologie communautaire autour du concept d'*empowerment*, Rappaport s'inspire largement des travaux de Kuhn (1977 ; cité dans Rappaport, 1987) sur la notion de paradigme. A ses yeux, la prévention, en tant qu'outil d'intervention, peut fournir un ensemble d'exemples (*exemplar*) de recherche de solutions valables, mais à la condition que ces interventions évitent le piège du « blâme de la victime » (Ryan, 1971). Il signifie par là que les programmes ne doivent pas faire porter par la personne la

responsabilité de ses lacunes et de ses difficultés, ce qui élimine quant à lui bon nombre de programmes qui n'auraient pas leur place dans cette discipline.

Rappaport veut également stimuler le développement d'une théorie écologique de l'*empowerment*. Les travaux de James Kelly et de Edison Trickett pour faire progresser l'approche écologique en psychologie communautaire inspirent Rappaport à cet égard. La démarche de Trickett est d'ailleurs très compatible avec celle de son collègue Rappaport. Elle aboutit en 1994 par la publication d'un article au titre évocateur : « Human Diversity and Community Psychology : Where Ecology and *Empowerment* Meet ». Ces deux traditions se complètent et se renforcent mutuellement.

«Together, the dual images of *empowerment* and ecology provide both a value orientation and a contextually-based conceptual framework for meaningful research and action around the issue of diversity»
(Trickett, 1994 :485).

L'approche écologique favorise une vision contextualisée de l'intervention, c'est à dire une compréhension approfondie de l'environnement dans lequel elle est implantée. Le chercheur est un apprenti des conditions locales. De son côté, le concept d'*empowerment* permet d'éviter que l'approche écologique ne soit perçue comme favorable au *statu quo* (Trickett *et al.*, 1993 : 274). En effet, tel que déjà mentionné, l'approche écologique est fréquemment critiquée pour son caractère conservateur par des tenants d'approches plus radicales.

Tous ces travaux et réflexions contribuent à nourrir la proposition d'une nouvelle philosophie de la science en psychologie communautaire.

1.1 L'émergence d'une philosophie constructiviste/contextualiste de la science en psychologie communautaire

Cette perspective distingue nettement constructivisme et contextualisme (Trickett *et al.*, 1993). Notons par ailleurs qu'il est question ici de constructivisme social et non radical. On s'inspire entre autres de Gergen (1985) en psychologie sociale et de certaines féministes (Harding, 1987 ; Belenky, 1986 ; citées dans Trickett *et al.*, 1993).

La référence au constructivisme permet d'abord de réfuter l'idée de connaissance objective puis d'énoncer des présupposés.

- Walsch (1987 : 783) décrit clairement le postulat de base du positivisme que le constructivisme réfute avec vigueur :

« In the natural sciences tradition... the underlying epistemology is that rigorously objective detachment is essential to insure reliability and validity and that gathering knowledge does not affect nor is affected by the human context in which the investigation occurs. ».

La philosophie constructiviste/contextualiste de la science part d'une autre pré-misse sur la nature de la réalité. Plutôt que de tenter de découvrir des approximations successives de la réalité objective, on cherche à comprendre comment les individus construisent leur monde à travers les processus d'échanges sociaux. La connaissance n'est plus une description d'une réalité objective mais plutôt une représentation construite par le sujet connaissant.

- Les processus sociaux, constitués d'échanges, de négociations et de conflits, modèlent et contribuent à maintenir certains modes de compréhension. Un statut social élevé favorise les « constructeurs de réalité », donnant plus de poids à leurs représentations et facilitant l'imposition de leur vue (pensée hégémonique). La construction de la réalité correspond à un acte politique (Gergen, 1982 ; cité dans Trickett *et al.* 1993)¹⁰⁶.

- Les individus sont des créateurs et des « définisseurs » actifs de leur réalité, et ne font donc pas que réagir passivement aux circonstances environnementales (Trickett *et al.*, 1993). La conscientisation rend les personnes et les groupes aptes à reconnaître les différentes visions du monde.

Trickett réfère donc au constructivisme pour affirmer le rôle actif de la personne dans son environnement, c'est à dire sa capacité de s'adapter et de transformer la

106. A ce sujet, Trickett (1996) fait référence à la position sociale dominante des tenants de l'épistémologie de l'objet, et à la difficulté pour ceux qui adhèrent à d'autres épistémologies de survivre et de progresser dans leur carrière.

Albee (1988,1986) illustre aussi fort bien les types d'échanges sociaux à travers lesquels les explications biomédicales en santé mentale sont maintenues et légitimées.

Enfin, le monde économique nous fournit d'autres exemples patents. Un article de George (1996) au titre évocateur, *La fabrication d'une idéologie*, témoigne de ce pouvoir d'imposer ses vues dont disposent les puissants et de la difficulté de combattre l'hégémonie culturelle néolibérale. De très grosses sommes sont investies pour diffuser efficacement les dogmes néolibéraux. Des chaires universitaires et des magazines sont largement subventionnés par des fondations diverses. On dispose de moyens sophistiqués pour « créer l'événement » et convaincre l'opinion publique. Autant d'illustrations de cette construction du monde à travers les processus d'échanges sociaux à l'intérieur de rapports sociaux d'inégalité.

réalité. Il emprunte aussi au paradigme critique en introduisant la notion d'intégration de Freire (1990), au coeur de laquelle se retrouve l'idée fondamentale de Sujet actif, capable de choix. Pour Freire, l'individu soumis aux prescriptions extérieures ou à la merci du choix des autres n'est plus intégré, mais adapté.

«Integration (...) as distinguished from adaptation, (...) results from the capacity to adapt oneself to reality plus the critical capacity to make choices and to transform that reality. To the extent that man (sic) loses his ability to make choices and is subjected to the choices of others (i.e.,) from external prescriptions, he is no longer integrated. Rather, he is adapted. He has "adjusted" (author's emphases, p. 4).

For Freire, construction of reality is a political act, as is the imposition of one population's construction upon others. Thus the development of critical consciousness for recognizing worldviews is an essential part of the social change process» (Trickett *et al.*, 1993 :269)¹⁰⁷.

Malheureusement, Trickett ne développe pas cette allusion à la conscientisation, à l'importance de démasquer les conceptions hégémoniques¹⁰⁸. Le lecteur en déduit cependant qu'il reconnaît l'importance du développement d'une conscience critique et du caractère politique de l'intervention. Les termes adaptation et ajustement prennent une connotation négative car les personnes « adaptées » et « ajustées » n'ont pas de prise sur leur environnement.

Nous avons mentionné que la psychologie communautaire s'ouvre à une philosophie constructiviste/contextualiste de la science. Le contextualisme, l'autre versant de cette philosophie, attire l'attention sur les dimensions historique, socioculturelle et politique à l'intérieur desquelles les individus et les groupes se développent et interagissent.

107. Freire (1990) définit l'intégration bien différemment de Dubet (1994). Pour ce dernier, le concept d'intégration est d'abord associé aux travaux de Durkheim, pour qui la personne intégrée est celle qui a parfaitement intériorisé les normes et valeurs sociales et en aucun cas, celle qui tente d'établir une distance critique à leur endroit (voir chap. XIV). Voilà une bonne illustration du genre de confusion qui peut survenir lorsqu'on omet de vérifier le sens que les théoriciens donnent aux concepts clés qu'ils utilisent. Ceci dit, nous ne pouvons que faire le rapprochement entre ce que Freire entend par intégration, la définition du développement de Bronfenbrenner (1979) et celle de Sujet proposée par Touraine (1994, 1997). Tous insistent sur l'idée d'un Sujet actif, critique, capable de transformer son environnement.

108. Il serait intéressant d'étendre cette réflexion sur le caractère politique de la construction de la réalité à la dimension économique, au fait que la construction de l'objet « économie » par les groupes au pouvoir assure le maintien du statu quo et permet d'esquiver des débats politiques sur les questions qui touchent l'économie. Essentiellement, l'économie est présentée comme une science positive et la loi du marché comme un mécanisme naturel...Il s'agit d'un exemple frappant d'imposition d'une construction de la réalité par un groupe aux autres groupes. Notons au passage que les intervenants en prévention ne remettent pas nécessairement cette construction en question.

«Contextualism underscores the idea that human activity does not develop in a social vacuum, but rather it is rigorously situated within a sociohistorical and cultural context of meanings and relationships (Rosnow et Georgoudi, 1986 : p. 4-5 ; cité dans Trickett, 1996 : 213)».

Cette dernière perspective sur les sciences humaines présente la cueillette des données comme un processus interpersonnel qui requiert une véritable collaboration avec les citoyens. Ces derniers ne sont plus des objets de recherche mais bien des participants à part entière dans le processus de recherche. Cette recherche basée sur la collaboration aide à réaliser combien nos idées sur l'intervention peuvent être liées à notre propre contexte et permet d'apprécier l'écologie locale (Trickett *et al.*, 1993).

Pour ces écologistes, il est primordial d'impliquer la communauté-hôte, de partager le pouvoir avec celle-ci, afin qu'elle participe à la définition du problème et à la construction de l'intervention en fonction des préoccupations locales. Toute recherche doit favoriser le développement de la communauté, le développement des ressources locales et l'*empowerment* des citoyens. Cette conception de la recherche attache la plus haute importance au fait de comprendre les gens à partir de leur propre cadre de référence.

Cette perspective critique le côté réducteur des études ahistoriques et leur insensibilité à la culture et au contexte. On suggère de soumettre les connaissances sur les processus généraux à des études comparatives historiques et transculturelles pour faire ressortir les variations locales. On sait par exemple que l'*empowerment* n'a pas la même signification selon les communautés culturelles ou selon le genre (Riger, 1993 ; Trickett *et al.*, 1993 : 274, 1994).

2. VERS UNE COMMUNAUTÉ JUSTE GRÂCE À UNE PENSÉE RÉFLEXIVE PORTEUSE DE CHANGEMENT SOCIAL

Tout comme Trickett et ses collègues, Newbrough (1992, 1995) et Dokecki (1992) s'intéressent également au futur de la psychologie communautaire. Leur démarche les amène à mettre en valeur les concepts de communauté (Etzioni, 1991, 1993 ; Kirkpatrick, 1986 : cités dans Newbrough, 1995) et de praxis (Schön, 1983). La philosophie les inspire de façon toute particulière. Elle les conduit à considérer la notion de

communauté¹⁰⁹ dans une perspective historique et nourrit leur réflexion épistémologique.

Newbrough (1992, 1995) identifie deux types de communautés : l'une centrée sur l'appartenance (fraternité) dans laquelle les intérêts individuels sont subordonnés aux intérêts collectifs (société organique) et l'autre, centrée sur la liberté humaine, accordant la primauté à la protection des droits individuels et de la vie privée (référence au contrat social de John Locke). C'est ce dernier type de communauté qui caractérise la période moderne. Newbrough nourrit l'ambition que la psychologie communautaire contribue à faire advenir un troisième type de communauté, une communauté juste soutenant à la fois le développement de la communauté (société organique) et le développement de la personne (contrat social de Locke). Cette communauté serait dynamisée par les trois principes républicains : fraternité, liberté et égalité. Pour oeuvrer à ce projet il faut développer une théorie et une praxis de la transformation communautaire et bien situer ces recherches-action dans le cadre d'une analyse globale de l'ordre mondial et de ses structures de violence, d'iniquité, d'exploitation et d'oppression (Newbrough, 1995).¹¹⁰

Pour ces auteurs, c'est à travers le dialogue avec la communauté qu'une connaissance valable se développe :

« Argumentation within a community in pursuit of its values and practical objectives establishes the truth and validity of knowledge. »
(Dockey, 1992 : 28)

109 Newbrough se réfère à Tonniès. Cet auteur est célèbre pour avoir distingué les notions de communauté et de société. La communauté est une « forme de relations sociales caractérisée par la proximité affective, sociale et spatiale des individus » tandis que la société est l'antithèse de la communauté où « la relation entre les personnes se fonde sur les intérêts personnels et le calcul de ces intérêts ». Le commerce est l'exemple même de la relation sociétaire. (Merrien, 1992 : p.199 et 206).

110 Tout comme Albee (1986), Newbrough en appelle à une communauté juste dans laquelle les individus puissent être à la fois libres et égaux, ce que Rawls (1971) cherche aussi à concilier dans sa théorie sur la justice. Ces deux pôles, liberté et égalité sont toujours en tension d'après Touraine (1994), et il n'existe pas de principe central permettant de les unifier. Newbrough et Touraine se rapprochent dans leurs conceptions des principes pouvant orienter l'organisation d'une société. Pour Touraine (1994), trois dimensions caractérisent la démocratie : la citoyenneté, l'appartenance à une communauté et enfin la protection des droits fondamentaux. Ces trois dimensions seront abordées plus en profondeur dans le chapitre XIV. Newbrough fait référence pour sa part à la subordination des intérêts individuels aux intérêts collectifs, à la protection de la vie privée et à la lutte contre les iniquités et l'oppression.

Ainsi, pour actualiser cette mission, il importe que la psychologie communautaire fasse un retour vers l'étude de la communauté, comme le réclamait Heller en 1989. En effet, jusqu'au début des années 1990, la psychologie communautaire a été très identifiée au champ de la prévention en santé mentale communautaire. Dans les récentes années, peu d'énergie a été consacrée au problème de pauvreté ou aux conflits sociaux (Newbrough, 1992) et l'étude du pouvoir a été négligée (Serrano-Garcia, 1994).

Tout comme Trickett, Newbrough et Dokecki critiquent aussi le paradigme positiviste, mais ils s'inspirent d'auteurs différents associés au paradigme postpositiviste (Bernstein, 1983 ; Cook, 1986 ; Polkinghorne, 1983 ; cités dans Dokecki 1992 ; et Campbell, 1975 ; Shadish, 1989 ; Toulmin, 1990 ; cités dans Newbrough, 1995). Ils retiennent deux postulats en particulier : que la science est porteuse de valeurs (value-laden) et qu'on ne peut jamais connaître avec une certitude absolue, bien qu'on puisse développer des connaissances utiles (Bernstein, 1983 ; cité dans Dokecki, 1992). Le « praticien réflexif » (Schön, 1983) doit donc adopter une saine attitude de doute et expliciter les valeurs qui orientent ses actions. Malgré ces références postpositivistes, Newbrough (1995) affirme être un constructiviste du fait qu'il travaille à développer une nouvelle vision du monde et de la communauté remplaçant celle des Modernes et nécessitant la construction de nouvelles institutions. A nos yeux, ce discours est typiquement postmoderne, tant par le fait que la connaissance est validée localement à travers l'argumentation et qu'on lui attribue une valeur pratique, que par l'appel à la construction de nouvelles institutions remplaçant celles construites par les Modernes.

Selon Dokecki (1992), les personnes formant une communauté et les problèmes qu'elles expérimentent dans leur communauté constituent le centre d'intérêt de la psychologie communautaire. En réponse, des interventions préventives et autres sont développées en fonction de valeurs explicites. Le postpositivisme, parce qu'il prône l'usage de méthodes d'enquête multiples et complémentaires capables de saisir la complexité du social, doit remplacer le positivisme. A ce sujet, Dokecki propose un cadre pouvant orienter le chercheur dans le choix d'une méthodologie appropriée à son objet d'étude. Étant donné que l'étude de la communauté est abordée sous un angle très large incluant les dimensions politiques et économiques, les méthodes suggérées permettent de considérer les aspects micro et macrosociaux ainsi que les dimensions objectives et subjectives. Ainsi la phénoménologie sera utile pour saisir le

sens que les acteurs donnent aux événements (micro-sujetif), la méthode expérimentale (comprenant les évaluations quantitatives, les études de coût-bénéfices) servira à établir des relations de cause à effet (micro-objectif), des méthodes quantitatives seront appliquées à l'étude des organisations et des communautés (macro-objectif), enfin des méthodes qualitatives permettront de comprendre et de critiquer des systèmes sociaux et politiques (macro-sujetif). On peut remarquer que l'ensemble des méthodes rendent possible l'appréhension des différents systèmes du modèle écologique, constat qui n'est cependant pas fait par les auteurs.

3. L'EMPOWERMENT À L'ÉCOLE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

L'idée d'*empowerment* traverse tout le projet d'avenir pour la psychologie communautaire élaboré par Rappaport, Trickett et leurs collègues. Ce terme « *empowerment* » est très évocateur. Il traduit l'idée générale d'un gain de pouvoir, d'un contrôle accru des individus et des groupes sur leur destinée. Toutefois, le sens et la précision donnés à l'expression « *empowerment* » sont très variables, ce qui peut créer beaucoup de confusion. Définir le concept pose un défi en raison de ses composantes à la fois psychologiques et politiques, des formes multiples qu'il peut prendre selon les personnes et les contextes, et parce qu'il comporte plusieurs niveaux d'analyse interdépendants : individus, voisinages, communautés, organisations (Breton, 1994 ; Corin *et al.*, 1996 ; Rappaport, 1985 ; Swift et Levin, 1987 ; Zimmerman, 1990, 1995).

Non seulement le concept est-il difficile à définir mais on critique fréquemment l'utilisation réductrice ou inadéquate qui en est faite, ce qui entrave sa capacité à dépasser le niveau des changements individuels (Breton, 1994 ; Riger, 1993 ; Staples, 1990 ; Swift et Levin, 1987). Les dimensions reliées aux rapports de domination et à la sphère politique, qui sont aussi au coeur de l'*empowerment*, sont souvent esquivées au profit d'un langage dépouillé de toutes allusions aux inégalités structurelles et à leur légitimation. En outre, Corin, Rodriguez del Barrio et Guay (1996) ont montré comment l'*empowerment* peut revêtir une signification différente selon les positions institutionnelles et idéologiques des intervenants. Elles ont aussi illustré la distance entre les discours sur les pratiques, les prises de positions idéologiques et la réalité vécue par les usagers en ce qui a trait à l'appropriation du pouvoir.

L'apparition du concept d'*empowerment* en psychologie communautaire est en partie redevable à Rappaport (1981). Les critiques cinglantes qu'il adressait à l'endroit de la logique technico-scientifique dominant le champ de la prévention en santé mentale ont été maintes fois citées. Il signait alors sa volte-face envers la prévention, ses programmes standardisés et son langage qui révèle si clairement la différence de statut entre l'expert et la « personne à risque ». Pour Rappaport, l'idée de la prévention avait fait son temps, tandis que le concept d'*empowerment* était porteur d'un imaginaire et d'une façon de penser les problèmes sociaux et leurs solutions capables d'insuffler un dynamisme nouveau en psychologie communautaire. D'une vision centralisatrice il fallait maintenant passer au local, à l'acceptation que les solutions pour un même problème peuvent varier selon les contextes et les expériences, et à la reconnaissance du fort potentiel d'*empowerment* résidant dans l'approche d'entraide. Depuis, le concept d'*empowerment* a acquis ses lettres de noblesse en psychologie communautaire. Cette discipline a su enrichir le versant psychologique de ce processus de gain de pouvoir, tout en comprenant l'importance de sa dimension sociopolitique.

« Psychological *empowerment* logically includes beliefs about one's competence and efficacy as well as one's involvement in activities for exerting control in the social and political environment. The construct assumes a proactive approach to life, a psychological sense of efficacy and control, socio-political activity, and organizational involvement. »

(Rappaport, 1985 : 18)

La personne engagée dans un processus d'*empowerment* se transforme à maints égards et c'est pourquoi plusieurs considèrent l'*empowerment* comme un processus de développement. L'accent est ici placé sur l'estime de soi, la motivation et les habiletés cognitives dont celles de faire des choix, de planifier et de résoudre des problèmes.

Zimmerman (1990, 1995) a cependant insisté sur l'importance de faire une distinction entre une conception individualiste de l'*empowerment* et l'*empowerment* psychologique. La première traite l'*empowerment* comme une variable de la personnalité et néglige le contexte. La seconde réfère au niveau individuel d'analyse mais adopte une analyse contextuelle et reconnaît les liens entre les niveaux d'analyse individuel et collectif. Le développement prend place dans un environnement qui doit lui être favorable et permettre aux compétences de se manifester (Rappaport, 1981 :156). Cette perspective écologique, soit la prise en compte simultanée de la personne et de son contexte, empêche de blâmer la victime d'un côté, ou de

concevoir les changements environnementaux ou structureaux comme des panacées, de l'autre (Lee, 1994). L'individu passif et réactif devient un acteur, un participant actif dans la création et l'implantation des politiques, décisions et processus qui l'affectent (Staples, 1990 : 31).

La notion de « réallocation » du pouvoir permettant d'accéder à plus d'opportunités et de ressources reçoit aussi beaucoup d'attention (Breton, 1994 ; Swift et Levin, 1987). Ce manque de pouvoir n'est pas d'abord considéré comme un problème individuel, causé par des déficiences personnelles. Il est le plus souvent d'origine structurelle, lié à l'appartenance à un groupe sans pouvoir subissant l'action de forces répressives (Lee, 1994) et incapable de participer activement à la construction des arrangements sociaux qui déterminent ses conditions de vie (Mullender et Ward, 1991 ; Staples, 1990 ; Swift et Levin, 1987). L'oeuvre de Ryan (1971) est mise à l'honneur par les théoriciens de l'*empowerment* qui refusent de faire porter par les personnes le blâme pour des problèmes qui résultent de processus sociaux et économiques hors de leur contrôle.

L'approche « conscientisante » développée par Freire (1971, 1974) est souvent évoquée dans les écrits sur l'*empowerment* (Lee, 1994 ; Staples, 1990 ; Swift et Levin, 1987). Elle se trouve au coeur même de la définition proposée par Breton (1994a).

« *Empowerment* is the combined result or outcome of getting involved in a conscientization or consciousness-raising-process, acquiring skills and attaining the goal of a just allocation or distribution of power, especially the power to access resources or services to which one is entitled. »
(Breton, 1994a)

Si les définitions de l'*empowerment* mettent l'accent sur l'idée d'un accroissement du pouvoir et du contrôle sur nos vies, le modèle d'intervention développé par Freire pour lutter contre l'oppression repose sur la conscientisation. Le but des pratiques de conscientisation est de favoriser une distance critique à l'égard des conditions d'existence, des situations d'exploitation ou de domination, afin de s'engager ensuite dans une action collective de transformation des rapports sociaux (Ampleman et Doré, 1983). Considérant que les obstacles à l'*empowerment* sont souvent de nature structurelle, le recours à la conscientisation peut s'avérer indispensable dans la poursuite de changements de nature politique.

Enfin, l'approche d'*empowerment* se veut porteuse d'une transformation profonde des rapports entre intervenants et usagers (Rappaport, 1981). Elle favorise

le dépassement du modèle technocratique dominant dans les services sociaux qui induit chez les usagers des rapports de consommation passifs (Bélanger et Lévesque, 1991 ; Crozier, 1987 ; Rappaport, 1981) au profit de rapports permettant à la personne d'agir en citoyenne active et de se sentir responsable d'elle-même et de la qualité de son environnement (Breton, 1994a).

Les résultats attendus du processus d'*empowerment* concernent généralement la reprise en main de sa vie (niveau individuel), la création d'environnements propices à l'*empowerment* psychologique (niveau organisationnel) ou encore la transformation d'une communauté. À l'inverse des psychologues communautaires qui, de prime abord, s'intéressent le plus souvent à l'*empowerment* psychologique, notre démarche nous a amenée à prendre appui sur une analyse des rapports sociaux, à nous intéresser au paradigme critique, au changement institutionnel, aux liens entre l'économique et le social et surtout, à considérer la lutte contre l'appauvrissement et l'exclusion comme une priorité (voir chap. I, II et III). Les résultats attendus d'un processus d'*empowerment* dépassent alors la communauté. Ils concernent aussi des lieux de pouvoir extérieurs à la communauté et des modifications dans l'organisation de la société (démocratisation tangible de l'économie, transformation des valeurs dominantes, etc.). Des citoyens peuvent-ils s'approprier du pouvoir à cet égard ?

La transformation des processus sociaux et économiques et la lutte pour plus de justice sociale débordent largement les frontières d'une seule discipline et mettent particulièrement à contribution les sciences politiques, la sociologie, la sociologie économique et l'histoire. De même, l'insistance sur la puissance symbolique du langage de l'*empowerment* (Rappaport, 1985 ; Swift et Levin, 1987) fait clairement appel à l'anthropologie.

Cet aller-retour entre des disciplines et des champs théoriques variés invite à développer une « pensée plurielle ». Il s'agit d'une pensée qui prend acte de la complexité et qui oblige à « contextualiser les informations et les connaissances », à « apprendre à comprendre » en favorisant la conscience réfléchie et qui privilégie la « communication en réseau » pour faire émerger une intelligence et une expérience collectives transgressant les frontières entre les disciplines (Robin, 1995 : 3 ; Julien, 1990). L'apprentissage de cette pensée plurielle est donc riche de solidarités potentielles entre des forces vives que des frontières artificielles séparent. L'esprit de l'*empowerment* a inspiré et inspire encore de nombreux discours portés par des acteurs sociaux qui ne reconnaissent pas immédiatement leur parenté. Les luttes pour

les droits civils, le mouvement des femmes, l'offensive américaine contre la pauvreté des années soixante, l'oeuvre de Freire (1971, 1974) en éducation, s'appuyaient sur le processus d'*empowerment*. Tel est aussi le cas de l'appel au politique, au renouvellement de la citoyenneté qui ne cesse de s'amplifier actuellement. Essentiellement, il s'agit d'une invitation lancée à nous tous, citoyens et citoyennes, afin de nous réapproprier un pouvoir sur l'orientation sociale, culturelle, politique et économique de nos sociétés « capitalistes avancées » et surtout afin de mettre un frein à l'emprise de l'économisme sur la vie sociale. Comment ne pas voir dans ces thèmes une recherche d'*empowerment* collectif si important aux yeux de certains théoriciens en psychologie communautaire. Face à ces préoccupations, la sociologie du Sujet ouvre plusieurs portes. Elle fait place au Sujet et à sa capacité de donner un sens à ses expériences mais propose également des outils conceptuels pour approfondir les notions de pouvoir, de conscientisation et de rapports de domination. Elle clarifie certains aspects du lien entre le pouvoir individuel et collectif et renforce l'idée de solidarité et de résistance à l'oppression.

3.1 Tirer profit des théories sociologiques

Dès 1977, Rappaport rapportait que la transformation de l'organisation sociale, un objectif premier de la psychologie communautaire, requiert une analyse politique, économique et sociologique dans laquelle cette discipline a peu d'expérience. Comment s'opère cette transformation, peut-elle naître d'une initiative « raisonnée » de la part du citoyen ? Ces questions font toujours l'objet de débats ardu dans le champ des sciences humaines (Caillé, 1993 ; Castoriadis, 1996 ; Rafie, 1996).

En sociologie, des conceptions divergentes de ce qu'est la vie en société coexistent (Ansart, 1990 ; Dubet, 1994 ; Giddens, 1987). Les conceptions objectivistes telles le structuralisme et le fonctionnalisme insistent sur « la primauté du tout social sur les acteurs » et donc sur l'aspect contraignant de la structure sociale. Pour l'individualisme méthodologique (ou théorie des choix rationnels) la société n'est plus que l'effet de l'agrégation de choix individuels, le produit de conduites rationnelles d'individus disposant d'une large marge de liberté (Ansart, 1990 ; Caillé, 1993 ; Giddens, 1987). L'approche stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) concède aux acteurs une marge de liberté mais au sein des systèmes organisationnels et des relations de pouvoir. S'ajoutent encore l'interactionnisme symbolique qui postule que les réalités sociales sont le produit des relations face à face entre les acteurs et

l'ethnométhodologie pour qui le social est construit à travers le langage, sans qu'il soit pour cela nécessaire de poser l'existence d'une réalité « en soi ». Quant à la sociologie des mouvements sociaux, elle étudie la production de la société par elle-même, à travers les luttes que se livrent différents groupes pour le contrôle des orientations culturelles et socio-économiques des collectivités (Touraine, 1984) et plus récemment la formation du Sujet (1992, 1994, 1997).

L'adhésion à l'un ou l'autre de ces courants n'est pas sans conséquence pour qui s'intéresse à l'*empowerment*. Elle influence la conception même du processus d'*empowerment*, la façon de poser les problèmes, la conception du changement social, le choix des méthodes de recherche et les objectifs poursuivis.

3.2 De quel *empowerment* parle-t-on ?

Parler d'*empowerment* collectif invite en effet à réfléchir sur notre façon de concevoir les rapports entre l'individu et la société. Ces rapports sont-ils surtout envisagés en termes d'intégration, c'est-à-dire d'intériorisation des normes et valeurs sociales¹¹¹ ? En ce cas, intervenir pour favoriser le processus d'*empowerment* pourrait consister à entraîner l'individu à être autonome, à se prendre en main, à fonctionner habilement dans ses rôles. Les programmes de soutien mutuel et d'entraide qui limitent leur analyse aux facteurs individuels et familiaux en dehors de toute perspective critique pourraient s'y rapporter. Conçoit-on davantage les rapports dans une logique d'intérêt ? Il conviendrait alors d'enseigner aux groupes victimes d'inégalités les techniques d'action stratégique les conduisant à obtenir des gains grâce à une utilisation habile des marges de manoeuvre dont ils disposent. S'agit-il enfin de favoriser la formation du Sujet en tant que principe de liberté et de responsabilité, d'un Sujet capable de résister à une rationalité instrumentale soumise aux intérêts des détenteurs du pouvoir, d'un Sujet producteur de la vie sociale et de ses orientations culturelles ? Il faudrait alors, en plus de développer ses habiletés et ses capacités stratégiques, créer des espaces propices à la distance critique et à la création du sens. L'idée de Sujet implique une distance à l'égard des normes et des rôles, une lutte contre les rapports de domination, une capacité de concilier une appartenance à une communauté avec une participation active dans l'univers technique, la création d'une identité personnelle, d'un projet de vie au delà des attentes extérieures,

111 Il s'agit de la façon de définir l'intégration de Dubet (1994) et non de Freire (voir la note 107).

une capacité de transformer son environnement et enfin une reconnaissance de l'autre et un engagement contre ce qui prive l'autre de la capacité d'être Sujet.

L'idéal démocratique sur lequel repose l'idée de Sujet peut enrichir le lien entre *empowerment* et solidarité et réduire ainsi les risques associés à une conception de l'*empowerment* trop individualiste et axée sur la notion de « maîtrise ». A ce sujet, Riger (1993) craint que cette dernière conception ne minimise la valeur accordée aux liens sociaux et à la communauté au sens large et ne soit à l'origine de luttes compétitives entre groupes.

Le mouvement Solidarité Populaire Québec (1994) est un bel exemple de cette vision du Sujet producteur de culture. Cette coalition d'organismes communautaires et syndicaux est un lieu de réflexion où « s'élabore une vision politique alternative fondée sur la solidarité sociale plutôt que sur les priorités dictées par les lois du marché » (p. 1). Plus de 300 organismes ont contribué à l'élaboration d'un projet de société s'appuyant sur des valeurs d'égalité, de respect, de non-violence et d'ouverture culturelle.

Plusieurs aspects de l'oeuvre de Touraine éclairent et prolongent des dimensions familières de la littérature sur l'*empowerment*. L'existence de rapports de domination y est pleinement reconnue. Cette reconnaissance fonde plusieurs définitions de l'*empowerment* en psychologie communautaire et en service social. Elle incite à interroger les rapports sociaux qui ont produit les situations dont on s'indigne, que ce soit le piètre état de l'éducation ou de l'économie au Québec, ou la crise de l'État-providence. Il s'agit en quelque sorte d'une sociologie relationnelle dont l'objet est l'étude des rapports entre les acteurs sociaux du changement.

Par dessus tout, cette sociologie est porteuse d'espoir. Sa conception des liens entre l'individu et la société autorise l'individu à croire que son action peut faire une différence. Elle présente l'individu comme étant capable d'opérer un changement intérieur qui amène ce dernier à prendre possession de lui-même et à participer consciemment et avec d'autres à l'élaboration de nouveaux arrangements sociaux. Il pourrait s'agir de transformer les structures scolaires, les conditions de travail, de s'impliquer dans un mouvement d'économie solidaire, ou simplement de construire des relations plus authentiques, en autant que cet engagement respecte le Sujet.

En somme, être au monde en tant que « Sujet-acteur » implique plusieurs choses : une capacité de prendre ses distances à l'égard des rôles, des normes et des valeurs dominantes, une résistance active au pouvoir de l'État, de l'entreprise et du marché, une reconnaissance de l'autre dans sa subjectivité et une participation à la création de la vie sociale vue comme un produit de la pensée et de l'action humaine.

3.3 Revoir le concept d'*empowerment*

Quatre dimensions de l'*empowerment* psychologique (cette expression ne limite aucunement l'action au seul plan individuel) sont fréquemment citées dans les écrits. Il s'agit de l'estime de soi, des compétences, de la conscientisation et de la participation (Breton, 1994 ; Lee, 1994 ; Staples, 1990). C'est peut-être l'interaction de ces dimensions qui constitue la ligne de force du processus (Ninacs, 1995). Une forte estime de soi, doublée d'habiletés effectives, facilitent l'action individuelle ou collective de Sujets qui ont eux mêmes identifié et défini, à partir d'une lecture critique, le problème auquel ils veulent s'attaquer (participation et conscientisation) : voilà les ingrédients qui semblent contribuer à la « chimie » de l'*empowerment*¹¹². La sociologie du Sujet vient enrichir la dimension de la conscientisation par sa façon d'inscrire la naissance de la réflexion critique au coeur de la subjectivité.

«La présence du sujet se marque par la distance que l'acteur prend par rapport à sa situation. Il n'est plus engagé entièrement dans son acte, il s'en détache, non pas pour l'observer du dehors, mais pour rentrer en lui-même, s'éprouver dans son existence, dans le sens que l'acte a pour cette existence plutôt que pour la société ou pour la tâche qui lui a été confiée (Touraine, 1992 : 327). « La contestation devient : celle de l'être, de l'autonomie de son expérience et de son expression, de sa capacité de gérer ou de contrôler les changements qui l'affectent»
(Touraine, 1973 : 192).

Touraine s'efforce ici de décrire une relation à soi, l'expérience subjective d'un acteur qui occupe un point de vue unique au monde. Cette prise en compte de l'expérience subjective devient en quelque sorte une assise de l'*empowerment*. Le premier pouvoir à retrouver ne correspond-il pas au pouvoir de donner du sens à son expérience ? Cette « subjectivation » dépasse la définition de Swift et Levin (1987) qui l'associent au fait de se sentir compétent, capable et digne de considération. Elle concerne plutôt le processus par lequel le sens se construit.

112 Selon Zimmerman (1995), l'estime de soi est positivement reliée à l'*empowerment* psychologique sans en être une composante. Il insiste sur le fait que des personnes dont l'estime de soi est faible sont fréquemment engagées dans un processus de gain de pouvoir. Il remplace cette dimension par la « perception d'une capacité de contrôle ».

3.4 Retour sur le nouveau paradigme de recherche en psychologie communautaire

Les multiples regards sur l'*empowerment* témoignent de la « fluidité » du concept et de la difficulté de l'enfermer dans une définition opérationnelle ou dans un modèle statistiquement vérifiable. Le désir d'en comprendre plus à fond les ressorts, de prendre en compte les facteurs organisationnels, sociaux, culturels et politiques qui sont en cause, de même qu'une proximité plus grande avec l'organisation communautaire, ont entraîné des bouleversements dans la façon de penser la recherche en psychologie communautaire. Faire de l'action communautaire et se frotter aux enjeux politiques tout en se préoccupant de la « validité des données » et de la généralisation des résultats n'est pas aisément compatible. Les visions de la recherche de psychologues communautaires formés à la méthode expérimentale s'en trouvent ébranlées. L'appel à davantage de recherche qualitative, à une vision interdisciplinaire de même qu'à un recours à la sociologie des mouvements sociaux et du Sujet (Price, 1990 ; Zimmerman, 1990) se fait entendre de plus en plus.

Des chercheurs se sont efforcés de préciser les balises d'un modèle de recherche plus cohérent avec les valeurs de l'*empowerment*. Tel est le cas de Rappaport (1990) qui opte pour l'action sociale et pour une approche constructiviste de la recherche. Il définit ainsi la recherche menée à l'intérieur d'un agenda d'*empowerment* : « *Empowerment* research is defined as inquiry that contributes to knowledge while empowering people, helping give them voice and tools to pursue and develop their agendas » (Holmes, 1992 :159). L'approche s'inspire largement de Lincoln et Guba (1985), lesquels ont redéfini de nouveaux critères de rigueur méthodologique pour remplacer les notions usuelles de validité interne et externe, de fiabilité et d'objectivité propres au paradigme traditionnel. Ces auteurs stipulent que le social est une construction des acteurs sociaux, que l'observateur exerce une influence sur l'observé et que les conclusions des recherches sont spécifiques au site d'observation, bien qu'une description soignée du contexte de la recherche puisse faciliter l'utilisation des résultats dans d'autres contextes.

Est-il possible d'aider les gens et les communautés à développer leur pouvoir sans s'efforcer de comprendre leur cadre de référence ? L'esprit de cette recherche se fonde sur ce désir de mettre en commun les représentations des chercheurs et des participants quant aux problèmes à résoudre, pour qu'à travers des « rencontres authentiques » les questions de recherche et son devis soient élaborés collective-

ment. De même, les résultats, tout en augmentant les connaissances, doivent pouvoir être utilisés pour le bénéfice des participants et des groupes qu'ils représentent (Holmes, 1992).

Les épistémologies féministes nous rappellent que la science s'est développée en écartant les points de vue sur la réalité de groupes minoritaires et opprimés qui partagent des visions « partielles et partiales » mais reflétant leur situation socio-culturelle propre et leur façon d'agir sur cette réalité. Il importe donc de comprendre le point de vue unique que certains groupes sociaux entretiennent sur le monde car ce point de vue « oublié » peut fournir des pistes pour la transformation de la réalité, et de ses institutions. (Haraway, 1988 ; Harding, 1986, 1991 ; Hartsock, 1983 ; Juteau, 1981 ; citées dans Bertrand, 1991).

Maintenant que la psychologie communautaire et le travail social ouvrent de plus en plus la porte à la subjectivité et à d'autres conceptions du savoir (Banyard, 1995 ; Kingry-Westergaard et Kelly, 1990 ; Labonté, 1993 ; Tyson, 1992 ; Zúñiga, 1994) tout un travail reste à accomplir pour explorer cette dimension et l'intégrer à la théorie, pour considérer également comment l'oppression détruit le Sujet (expérience subjective) tout en le maintenant dans des rapports sociaux inégalitaires (conditions objectives).

Quatrième partie

PROMOTION DU BIEN-ÊTRE DES JEUNES ET ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE UN EXERCICE D'INTÉGRATION INTERDISCIPLINAIRE

Dans cette dernière partie, nous tentons d'appliquer à une cible spécifique, celle de la jeunesse, les fruits de notre réflexion d'ensemble sur les enjeux de la promotion/prévention. Cette étape est l'occasion de lier davantage encore les parties de cette thèse consacrées respectivement à la mondialisation et à la conjoncture socio-économique, à la formation du Sujet, à l'évolution de la promotion/prévention dite « classique » et enfin à l'examen de perspectives d'analyse des problèmes sociaux construites à l'intérieur de divers paradigmes de recherche. Nous pourrions en effet appliquer ces contenus à un enjeu spécifique, la formation des jeunes du primaire et du secondaire à la démocratie. A notre avis, cette formation s'inscrit dans une perspective de promotion du développement et du bien-être des jeunes tout en la dépassant. Elle s'adresse au Sujet et ne peut faire l'économie des profondes transformations du contexte socio-économique et des conséquences de la mondialisation.

Il nous apparaît crucial d'investir davantage d'énergie dans la promotion du bien-être des jeunes, dans l'*empowerment* des jeunes et l'éducation à la démocratie, plutôt que dans la prévention de problèmes spécifiques. Nous suivons en cela les traces de Cowen (1996) et d'Elias (1995) qui s'inquiètent de la place prépondérante qu'occupe la prévention de désordres spécifiques chez les enfants et les adolescents, comparativement à celle de la promotion de leur bien-être¹¹³. Nous suivons aussi celles de Pransky (1991) qui estime que les actions préconisées par la plupart des programmes de prévention destinés aux groupes à risque correspondent le plus souvent à celles qu'il y aurait lieu de déployer à l'endroit de tous les jeunes. Le tout se résume par la création d'environnements soutenant qui permettent aux jeunes d'occuper des rôles sociaux valorisants et de développer le sens de leur propre valeur, d'avoir accès à des informations pertinentes pour faire des choix éclairés et de maximiser leur potentialités. De plus, cette centration sur la promotion nous amène à considérer nos responsabilités collectives envers les jeunes en général et non

113. Cowen s'inscrit cependant dans une perspective très épidémiologique à laquelle nous n'adhérons pas.

seulement envers ceux dont le malaise et la souffrance se traduisent par des « problèmes de comportement ». Elle force une remise en question plus globale de la place des jeunes dans notre société. L'éducation à la démocratie ajoute à ces priorités la formation de citoyens critiques, responsables et actifs, aptes à participer aux débats sur notre devenir collectif et à être respectueux des droits fondamentaux.

Comme nous l'avons vu, beaucoup d'intellectuels considèrent qu'il nous faut construire un nouveau contrat social générant davantage d'équité, de respect de la diversité et de solidarité que celui en cours (Bouamama, 1993 ; Lessard *et al.*, 1997 ; Roustang *et al.*, 1996 ; Touraine, 1997). Les jeunes sont appelés à jouer un rôle critique dans la construction de ce nouveau contrat social. Le thème de l'éducation à la démocratie des jeunes fait ici surface. Les jeunes doivent être préparés à jouer ce rôle. On compte d'ailleurs d'intéressantes expériences québécoises, françaises et américaines d'éducation à la démocratie qui permettent d'en cerner le potentiel, les contours possibles et la complexité. Elles seront exposées au chapitre XIV. Mais auparavant le chapitre XIII passe en revue l'école en tant qu'hôte de programmes de promotion/prévention, en tant que milieu de vie pour les jeunes, en tant que lieu d'exercice du pouvoir et examine brièvement les relations qu'elle entretient avec son environnement. Ce chapitre s'intéresse également à la formation des jeunes en tant que Sujet.

Chapitre XIII

NOUVEAU REGARD SUR LA PROMOTION/PRÉVENTION AUPRÈS DES JEUNES

La contribution de la recherche positiviste dans le domaine de la promotion/prévention en santé mentale a donné lieu au développement de nombreux programmes se déroulant à l'école afin de prévenir les inadaptations et d'accroître « la robustesse » des jeunes (voir chap. IV) de sorte qu'ils soient mieux préparés à affronter un avenir où planent beaucoup d'incertitudes... Cependant, l'école est plus que l'hôte de programmes. C'est aussi un milieu de vie central pour les jeunes et une institution majeure dans notre société. Elle apparaît comme l'un de ces lieux où l'on peut à la fois favoriser la formation du Sujet, promouvoir le bien-être des jeunes et agir sur les déterminants communs des problèmes et des difficultés qu'ils rencontrent.

1. L'ÉCOLE, LIEU STRATÉGIQUE EN PROMOTION/PRÉVENTION

En promotion/prévention, l'école est fréquemment l'hôte de divers programmes (Felner et Felner, 1989). Ces programmes, souvent détachés les uns des autres, visent tantôt à renforcer l'estime de soi des jeunes et tantôt à développer des compétences diverses dont des habiletés de communication ou encore la capacité de résoudre des problèmes et des conflits. Par ailleurs, certains chercheurs accordent beaucoup d'importance au contexte d'implantation des programmes et estiment que leur succès est très lié à la prise en compte du « contexte écologique » de l'école, incluant l'attitude des professeurs et la disponibilité des ressources, autant qu'au contenu des programmes (Trickett et Birman, 1989). (voir Tableau 5).

Le programme ontarien « Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur » a pour sa part innové en faisant de l'école un milieu de vie pour la communauté. L'école est

dans ce cas l'hôte de programmes destinés à la communauté mais aussi une institution concernée de près par le mieux-être de la collectivité (MSSCO, 1989, 1994).

Plus rarement, l'école, en tant que milieu de vie, constitue-t-elle la cible même d'interventions promotionnelles et préventives destinées à accroître le bien-être des jeunes et à favoriser leur développement intégral. Dans cette veine, le programme américain STEP – The School Transitional Environment Project – intervient sur l'environnement scolaire et plus spécialement sur l'organisation physique des lieux pour favoriser la transition entre le primaire et le secondaire (Felner et Adan, 1988). Des études s'intéressent aux caractéristiques organisationnelles des bonnes écoles, celles où les problèmes de comportement en classe, d'absentéisme, de décrochage scolaire et de délinquance sont le moins fréquents. La taille de l'école et des classes, l'accent sur la réussite éducative et la gestion de la classe, la discipline et les opportunités d'implication ainsi que le climat sont au nombre des caractéristiques organisationnelles examinées. L'intervention de milieu vise des changements organisationnels et s'adresse à ces variables (Janosz et Leclerc, 1993). Il existe un bon nombre d'études américaines portant sur les programmes d'amélioration du climat scolaire, le plus souvent axés sur la diminution de la violence et l'apprentissage de comportements pacifiques (Pransky, 1991 : chap. 13). Certains de ces programmes s'efforcent de transformer l'environnement scolaire grâce à l'enseignement interactif et à l'apprentissage coopératif (Hawkins et Catalano, 1992). D'autres visent le développement du sens de la communauté. Quelquefois, ces programmes remettent en cause les rapports de pouvoir au sein de l'école. Ils prônent alors une réduction des différences de statut dans l'école et une participation réelle des étudiants aux décisions qui les concernent (Comer, 1980 ; Pransky, 1991). (Voir Tableau 5)

Au Québec, le projet Espace Jeunesse (Malo *et al.*, 1998) vient d'implanter un nouveau modèle socio-pédagogique dans une école rassemblant un fort pourcentage d'adolescents présentant des problèmes d'adaptation. Ce projet veut permettre aux jeunes de vivre des expériences de réussite sociale et académique et s'appuie sur « la participation active des élèves dans leurs propres apprentissages et la participation active de tous (y compris des élèves et des parents) dans les décisions de gestion de l'école » (Malo *et al.*, 1998 : 3).

Tableau 5
Différents statuts de l'école en promotion/prévention

Statut de l'école	Type de programmes
<i>Hôte de projets</i>	
<i>Hôte de projets destinés aux jeunes</i>	Programmes centrés sur les personnes avec des stratégies qui s'adressent aux individus Résultats mesurés sur des cibles individuelles <i>Exemples de programmes</i> -augmenter l'estime de soi -apprendre la résolution de conflits -apprendre à s'affirmer voir chap. V pour une description plus détaillée
<i>Hôte de projets destinés aux jeunes, mais prise en considération du « contexte écologique » de l'école qui est l'hôte du programme</i> <i>Éléments du contexte écologique:</i> -attitude des professeurs -disponibilité des ressources -nature des politiques qui affectent l'école -diverses régulations d'État	Programmes s'adressant aux adolescents à risque. Conditions d'une intervention écologique : -que l'école s'approprie le programme -que la communauté participe à l'élaboration du programme -que le programme reflète les préoccupations locales -que l'évaluation dépasse les cibles individuelles (Trickett et Birman, 1989)
<i>Hôte de projets destinés à la communauté</i>	Programmes qui s'adressent aux enfants à risque et aux familles (développement d'aptitudes sociales, haltes-garderies, loisirs, formation des parents, groupes de soutien des mères célibataires) Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur (MSSCO, 1994)
<i>L'école, comme cible de l'intervention</i>	
En tant que <i>milieu de vie (microsystème)</i> Milieu de vie significatif pour la personne dans lequel elle a un rôle, des activités à réaliser et des relations avec d'autres personnes	-Modifier l'environnement physique -STEP (Felner et Adan, 1988) -Modifier le climat scolaire, développer le sens de la communauté (Solomon <i>et al.</i> 1996) -Renforcer l'environnement éducatif par l'apprentissage coopératif et l'enseignement interactif (Hawkins et Catalano, 1992 ; Malo <i>et al.</i> , 1998)
Prise en compte de <i>la dimension institutionnelle</i> , ce qui implique une reconnaissance des rapports de pouvoir au sein de l'école et entre l'école et son contexte social plus large	Modifier le climat scolaire en tenant compte des rapports de pouvoir (Comer, 1980)

Pour mieux visualiser ce propos sur les cibles des programmes (les jeunes, leur environnement physique, le soutien disponible dans cet environnement ou encore le partage du pouvoir), il peut être utile de revenir au schéma classique du modèle

écologique de Bronfenbrenner. Au centre se trouve le jeune en développement. Il est inséré dans l'école, qui constitue pour lui un milieu de vie (un microsystème). L'organisation scolaire en tant que bureaucratie et système hiérarchique correspond à un exosystème. C'est un lieu éloigné que le jeune ne fréquente pas, mais une bureaucratie lourde et fortement réglementée ainsi qu'un lieu décisionnel qui trace les contours du fonctionnement de sa classe et de son école. Le dernier cercle représente le macrosystème, soit l'ensemble des normes et des valeurs sociales qui dominent la société et qui imprègnent l'école, dont les valeurs et idéologies qui se rapportent à l'éducation. Les programmes répertoriés ciblent essentiellement l'ontosystème (personnalité des jeunes), le microsystème (milieux de vie - famille et école en particulier) et le mésosystème (ex. rapports famille - école).

Nous ne sommes en mesure de cibler qu'un seul programme qui ne considère pas l'école uniquement comme un milieu de vie, mais en tant qu'espace traversé par des rapports de pouvoir et relié à son environnement économique, social, politique et culturel. Il s'agit du programme développé par l'Américain Comer (1980) qui se situe hors des frontières classiques de la promotion/prévention. Comer considère que l'organisation de l'école et de la communauté est en partie responsable des problèmes de violence, d'échec et de décrochage, ce que les programmes qui ciblent les enfants et les jeunes uniquement tendent à oublier. De plus, son analyse des difficultés de l'école tient compte de l'évolution de la société industrielle, de la problématique du chômage et du passage d'une solidarité organique à une solidarité institutionnelle ayant ébranlé les bases traditionnelles de l'intégration (perte de repères, rejet de l'autorité). En conséquence, l'intervention qu'il préconise porte sur la transformation de l'école, la formation du personnel de direction, des professeurs, l'établissement de liens avec les parents et d'autres instances sociales. L'étude des difficultés de l'école nécessite selon lui un renouveau sur le plan de la recherche. Il faut accorder plus de place aux approches qualitatives, aux analyses systémiques et aux analyses de cas. Comer fait appel à des bases théoriques plus larges et différentes de ce que l'on retrouve habituellement en promotion/prévention. Enfin, le philosophe Dewey est une source d'inspiration et l'amène à placer la formation à la pensée autonome au centre des changements à effectuer au sein de l'école.

1.1 L'école, lieu d'exercice du pouvoir

L'économiste Galbraith (1985) s'est intéressé à l'exercice du pouvoir à l'école et suggère que celle-ci est une structure maintenue par l'usage de trois procédés d'exercice du pouvoir : la dissuasion, la rétribution et la persuasion (implicite et explicite). La dissuasion est une menace éventuellement réalisée de conséquences suffisamment négatives, incluant la réprobation. La rétribution est l'offre d'une récompense en échange de la soumission. Elle correspond le plus souvent à l'offre de qualifications nécessaires à la réussite scolaire et sociale. Lorsque la soumission apparaît normale, juste ou conforme à l'ordre des choses, alors il s'agit de persuasion implicite. Enfin, la persuasion explicite est une tentative ostensible pour inculquer une croyance. Pour Galbraith, l'exercice du pouvoir façonne les interactions humaines dans l'école et contribue au fonctionnement de l'économie et des institutions politiques modernes. L'école porte donc l'empreinte du paradigme sociétal, comme l'illustrent les citations qui suivent.

« Comme jamais auparavant dans l'histoire de l'Occident, les finalités de l'éducation sont exclusivement orientées vers l'adaptation fonctionnelle aux impératifs économiques de la société ». (D'auveuil *et al.*, 1994)

« Le virage utilitariste qui s'opère dans les réformes actuelles reflète bien cette vision technocratique d'une école au service de l'économie... l'école ne sera pas davantage un lieu de formation complète, susceptible d'outiller les citoyens de demain. Nous assistons à la mort lente de l'école et simultanément, à la naissance d'une sorte d'usine éducationnelle au contenu standardisé ». (Chalifour ; 1994)

Il est surprenant que les acteurs en prévention/promotion n'aient pas davantage été curieux d'étudier l'effet de ces formes d'exercice du pouvoir sur la santé mentale des jeunes ! Seraient-ils victimes de persuasion implicite ? Le fait que leur cadre théorique n'inclut pas l'analyse de rapports de pouvoir n'est certainement pas étranger à la chose. Le projet écologique invite cependant à pousser plus loin l'investigation .

Plusieurs auteurs qui s'intéressent spécifiquement à la jeunesse reprochent aussi à l'école de reproduire les structures et les rapports sociaux qui dominent dans le modèle industriel (Caouette, 1992 ; Conseil permanent de la jeunesse, 1995 : 9 ; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987 ; Walgrave, 1992). Ce mode même d'organisation, très souvent insensible aux besoins fondamentaux des jeunes en développement, peut être interprété comme de la violence institutionnelle (Caouette, 1992, 1993). Trop souvent, l'école véhicule des valeurs de concurrence, plutôt que d'apprentis-

sage coopératif. Elle encourage la propriété matérielle et le succès professionnel au détriment de la convivialité, de la simplicité volontaire ou du respect des générations à venir. Elle standardise les individus sans respecter leur rythme, leur mode d'apprentissage et leurs intérêts. Elle est centrée sur l'accumulation des connaissances plutôt que sur les processus d'apprentissage. L'évaluation porte sur la seule dimension intellectuelle et trop peu sur le développement physique, psychologique et social (Caouette, 1992, 1993 ; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Ainsi conçue, l'école ne semble guère favorable à l'émergence du Sujet.

2. CONSIDÉRER LES ÉTUDIANTS COMME DES SUJETS ET DES CITOYENS EN APPRENTISSAGE¹¹⁴

L'écologie du développement nous apparaît pertinente pour débiter une réflexion appréhendant les jeunes en tant que Sujets en développement et en tant que citoyens(nes) en apprentissage, parce qu'elle met l'accent sur les relations complexes qui relient la personne à son environnement et qu'elle reconnaît explicitement la capacité de la personne d'agir sur les systèmes sociaux, non seulement pour les reproduire mais aussi pour les transformer (Bronfenbrenner, 1979). L'idée d'interdépendance ou d'influence réciproque est ici centrale. Les jeunes sont à la fois « agis » par leurs environnements et capables d'agir sur ceux-ci.

La conception du développement du psychologue Bronfenbrenner (1979) nous sert de pivot pour lier la notion de développement à celle de citoyenneté. Il est utile de la reproduire ici :

« Development is defined as the person's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties (p. 9). What matters for behavior and development is the environment as it is *perceived* rather than as it may exist in "objective reality" (p. 4)... It is this growing capacity to remold reality in accordance with human requirements and aspirations that, from an ecological perspective, represents the highest expression of development » (p. 10).

Au coeur de cette conception se trouve la façon dont les jeunes se représentent les milieux de vie qu'ils fréquentent ou ceux qu'ils observent de l'extérieur, leurs

114. Selon Mougnotte (1994) les jeunes sont des citoyens de droit, mais non des citoyens de fait, puisque l'exercice de la citoyenneté requiert un apprentissage intellectuel et moral complexe nécessaire pour aborder la difficulté du politique. L'expression citoyen(ne) en apprentissage ou en formation rend compte de cette idée.

aspirations à modifier ces environnements et leur capacité effective d'agir pour les transformer. Mais d'abord comment articuler cette capacité à donner sens aux actions posées ?

2.1 Donner un sens à ses actes

Des auteurs dont les travaux s'inscrivent hors des limites de la promotion/prévention classique nous fournissent d'autres avenues pour explorer cette notion d'action sous-jacente à la définition de Bronfenbrenner. Ainsi en est-il des réflexions de Mendel sur le statut de la personne par rapport à l'acte qu'elle accomplit. Selon Mendel, le jeune doit s'approprier l'acte qu'il pose, comprendre les ressorts de son action et les conséquences de celle-ci.

Voici comment ce psychosociologue définit l'appropriation de l'acte social :

« En tout individu existerait une force de nature anthropologique qui s'exprime de manière non consciente à l'intérieur de la dimension psychique, et qui incite le sujet à " s'approprier " l'acte volontaire et conscient qu'il accomplit, l'activité, l'action qu'il développe. Ce mouvement vise deux objectifs : l'appropriation du contrôle du processus de l'acte, l'appropriation des effets de l'acte. En somme, si tout acte se définit par le pouvoir qu'il a de modifier l'environnement extérieur auquel il s'applique, cette définition ne préjuge en rien du statut du sujet par rapport à l'acte qu'il accomplit. La non-possibilité d'appropriation de son acte par le sujet n'empêche pas que cet acte développera quand même du pouvoir, mais le sujet, dans ce cas, ne sera en mesure de contrôler ni le processus d'exécution de l'acte ni les effets de l'acte. Par là, il ne pourra ni prendre intérêt ni trouver du plaisir à agir ». (Mendel, 1992 : 15-16)

Nous avons vu que le sociologue Touraine (1992) s'efforce pour sa part de décrire une relation à soi, l'expérience subjective d'un acteur qui donne sens à son expérience. Il inscrit la réflexion critique au coeur de la subjectivité et de la prise de possession de soi-même. Cette fois, le Sujet s'approprie son acte en se distançant de ses rôles sociaux et des attentes de la société à son égard.

« La présence du sujet se marque par la distance que l'acteur prend par rapport à sa situation. Il n'est plus engagé entièrement dans son acte, il s'en détache, non pas pour l'observer du dehors, mais pour rentrer en lui-même, s'éprouver dans son existence, dans le sens que l'acte a pour cette existence plutôt que pour la société ou pour la tâche qui lui a été confiée ». (Touraine, 1992, p. 327)

Pour Dubet (1994), le Sujet se constitue aussi grâce à un travail sur lui-même par lequel il construit son autonomie et sa capacité critique dans le refus d'être défini de

l'extérieur et dans l'opposition à la domination qui détruit la capacité d'être Sujet. En effet, il est difficile de rendre son expérience cohérente lorsque l'individu est dominé, obligé de se définir dans les catégories des autres et lorsque son environnement social lui renvoie la responsabilité de son échec (Dubet, 1994). Dans un tel contexte, la capacité de construire un sens est souvent détruite.

Bronfenbrenner s'attarde au fait que le Sujet oriente son action consciente à partir de ses perceptions et de ses aspirations (univers des valeurs) alors que Mendel s'intéresse au contrôle du processus d'exécution de l'acte, deux dimensions complémentaires permettant de définir un sujet intentionnel. Touraine et Dubet se centrent sur la notion de sens de l'expérience (ou de l'acte) et introduisent une dimension critique absente du discours en promotion/prévention qui vient enrichir notre conception du Sujet. Ici, la distance à l'égard des normes, valeurs et rôles sociaux conduit à modifier la perception de ce que Bronfenbrenner appelle « l'environnement écologique ».

Les jeunes peuvent être considérés comme des Sujets et des participants actifs au sein de milieux de vie dont le fonctionnement démocratique est très variable, qu'il s'agisse de leur famille, de l'école ou des autres milieux de vie qu'ils fréquentent¹¹⁵. Leur capacité à donner un sens à leur expérience et à la critiquer ne peut que les outiller dans leur participation réfléchie à la vie démocratique (leur regard sur l'école, sur l'organisation sociale, sur les problèmes sociaux qui les touchent ou qui concernent leur famille, etc.). Nous croyons important d'éviter de créer une fausse frontière entre le processus de développement en contexte et la formation à la démocratie, comme si les enfants se développaient et étaient socialisés en dehors des dimensions politiques. Le développement, comme le conçoit Bronfenbrenner, conduit la personne à approfondir sa connaissance des systèmes qui composent son environnement et, expression ultime de ce développement, à poser des actes pour en remodeler des aspects selon ses aspirations. Bien que Bronfenbrenner ne le mentionne pas, les actions politiques font certainement partie de cette capacité générale de transformation de la réalité.

115. A cet égard, il serait intéressant de comparer en quoi la participation à des environnements démocratiques oriente la trajectoire de développement des jeunes et de compléter une revue des écrits sur ce sujet.

2.2 Une capacité d'agir limitée par une inscription temporelle, culturelle et spatiale

Le modèle écologique nous invite à nous intéresser d'une part au processus de développement, et d'autre part aux contextes dans lesquels s'opère ce processus de développement. Quels sont ces « systèmes », ces « contextes », ces « environnements », ou encore ces « milieux de vie » qui influencent et souvent contraignent le développement des jeunes et sur lesquels ces derniers exercent leur capacité d'action ? Quel est la nature de cet « environnement écologique » dont les jeunes prennent graduellement conscience au cours de leur développement ?

Les théories de Berger et Luckmann (1989), de Giddens (1987) et de Touraine (1994) que nous avons déjà évoquées traduisent une vision des rapports entre individus et société se situant entre l'impérialisme du social et l'impérialisme de l'individu. Pour Berger et Luckmann, la société est une production humaine en même temps que l'individu est une production sociale. La notion de réification, qui pour nous rend compte en partie de ce paradoxe, nous apparaît centrale. Ce concept fait état de notre propension à considérer certains faits sociaux comme allant de soi, comme des faits de nature, alors qu'ils sont des produits humains. Plus les faits sociaux sont réifiés, plus la conduite est institutionnalisée et plus elle est contrôlable et prévisible affirment Berger et Luckmann (1989). Nous avons vu que Bronfenbrenner considère que la personne est au sommet de son développement lorsqu'elle est capable de modifier ce qui l'entoure à partir de ses propres aspirations. Or, il est douteux qu'une personne tente de transformer ce qui lui apparaît fixe et acquis, allant de soi. Il nous semble alors que le soutien du processus de développement, dont l'éveil à l'environnement écologique est une composante majeure, doit s'accompagner d'un souci de mettre les jeunes en garde contre le danger de réifier la réalité sociale en les aidant entre autres à développer une attitude de « doute méthodique ».

La notion de réification est en lien étroit avec d'autres notions que nous avons déjà examinées, dont la persuasion implicite (Galbraith, 1985), les croyances (Albee, 1986) et l'hégémonie (Prilleltensky, 1990) et qui sont à leur tour reliées au concept de pensée critique (la persuasion implicite et l'hégémonie sont maintenues grâce à l'absence de perspective critique). Le citoyen, pour accroître son champ d'action, doit être en mesure de démasquer ce qui est faussement présenté comme allant de soi

s'il veut exercer librement sa citoyenneté. Mais là n'est pas la seule entrave à sa capacité d'action, sa liberté de choix est aussi limitée.

L'individu exerce sa liberté de choix à l'intérieur de certaines limites (Bibeau et Perreault, 1995 ; Castoriadis, 1996 ; Felner et Felner, 1989 ; Touraine, 1994 ; Walgrave, 1992) de la même façon qu'une collectivité peut choisir les normes pour s'auto-réguler à l'intérieur de certaines limites découlant de son appartenance à une culture, à une époque et à une situation géographique (Caillé, 1993 ; Castoriadis, 1996 ; Touraine, 1994). Les choix et le sens que les individus leur attribuent sont partiellement déterminés par les expériences passées mais aussi par un « champ social-historique, par l'institution spécifique de la société où ils vivent et ses significations imaginaires. L'individu *individué* crée un sens pour sa vie en participant aux significations que crée sa société, en participant à leur *création* » (Castoriadis, 1996 : 62, 63).

Le Tableau 6 qui propose une synthèse des principaux points abordés dans cette deuxième partie du chapitre et pointe en direction des éclaircissements théoriques à poursuivre afin de mieux établir les liens entre la définition du développement de Bronfenbrenner et la notion de Sujet, qui toutes deux impliquent le renforcement de la liberté et de la capacité d'action et se situent à la frontière de la sociologie et de la psychologie.

Tableau 6
Des relations complexes entre la personne et son environnement
Une conception de la personne
Une conception du social

Composantes du développement en contexte selon l'écologie du développement	Prolongement théoriques prometteurs dans la poursuite de la réflexion
Le développement implique une perception de l'environnement écologique qui se raffine, allant de la compréhension des milieux de vie à la prise de conscience de l'exosystème (dont le politique et l'économique)	Qu'est-ce que l'environnement écologique ? Qu'induit le choix de ce terme et d'une grille d'analyse systémique ? A quelles théories du social adhère-t-on ? Comment fait-on l'analyse de l'exosystème et du macrosystème, comment relie-t-on l'individu au social ? Comment aborde-t-on la causalité ?
On s'intéresse à l'environnement perçu et non à la réalité objective (regard phénoménologique)	Quelle place occupe ce regard phénoménologique dans les écrits se rapportant au modèle écologique de Bronfenbrenner ? Peut-on lier ce regard phénoménologique au discours sur le sens de Dubet et de Touraine ? Que peuvent apporter les réflexions de Mendel sur l'appropriation de l'acte social ?
La personne en développement a une capacité croissante de remodeler la réalité selon ses aspirations	Quels rapprochements peut-on faire entre cette capacité de la personne de remodeler des conditions qui l'entourent et les composantes du processus d'empowerment qui implique l'exercice d'un contrôle sur l'environnement social, politique et économique ? Composantes de l'empowerment (Zimmerman, 1995) -estime de soi, perception d'une capacité de contrôle, motivation à exercer ce contrôle -acquisition de compétences (sociales, cognitives) -conscientisation, compréhension critique du contexte social -participation, engagement
L'expression ultime du développement implique la modification de la réalité selon ses aspirations	Comment se construit l'imaginaire de la personne en développement ? Comment construit-elle ses aspirations ? Qu'est-ce qui en limite la portée et l'étendue ? A quels changements aspirent ou n'aspirent pas les jeunes ? En quoi la réification joue-t-elle un rôle dans le contenu des aspirations ?
Le développement implique une capacité croissante de maintenir (sustain) ou de modifier les propriétés de l'environnement écologique	L'idée d'un environnement fait d'opportunités et de contraintes est aussi au coeur de la conception du social de Giddens (1987), laquelle s'inscrit dans une théorie générale de la constitution de la société. L'utilisation de l'expression « propriétés de l'environnement écologique » masque le fait que ces propriétés sont le produit d'une histoire sociale, d'une production de la société par elle-même. Quel effet produit l'usage de la terminologie très neutre de l'écologie sur l'imaginaire, comparativement à celui de la sociologie des mouvements sociaux par exemple ?

Chapitre XIV

L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE

Une société démocratique en tant que société réflexive, doit faire constamment appel à l'activité lucide et à l'opinion éclairée de tous les citoyens (Castoriadis, 1996)

Le chapitre qui précède a été l'occasion de considérer l'école en tant qu'hôte de programmes de promotion/prévention, puis d'examiner l'école et ses composantes organisationnelles les plus propices au bien-être des jeunes. La participation de ces derniers aux décisions qui les concernent constitue l'une de ces caractéristiques importantes. A cette mission de promotion du bien-être des jeunes et de développement de leur compétence sociale et de leur autonomie (Cowen, 1996 ; Elias, 1995) s'ajoute une seconde vocation pour l'école, celle d'assurer la formation des jeunes à la citoyenneté. L'appel à la formation de citoyens actifs, critiques, responsables et solidaires, capables entre autres de contribuer à l'élaboration d'alternatives au développement économique actuel (ROCL, 1998) et « de participer à la délibération collective sur le monde que nous sommes en train de construire » (Lessard *et al.*, 1997), est aujourd'hui très présent (voir chapitre II). Ces deux vocations de l'école nous apparaissent d'ailleurs complémentaires. La formation du citoyen fait appel à diverses compétences qui font déjà l'objet de préoccupations en promotion dans une perspective de préparation des jeunes à leurs rôles d'adultes, ce que le passage ci-dessous fait clairement ressortir :

« If children are to experience healthy relationships and occupy meaningful and productive roles in society as adults, they must be competent at communicating and working cooperatively with others. They need to be able to express their own opinions and beliefs, to understand and appreciate the perspective of others who differ from them in background, needs, or experiences, and to become skilled at reasoned disagreement, negotiation, and compromise as methods of solving problems when their own needs or interests conflict with those of others ».

(Battistich, Elias, et Branden-Muller, 1992, p. 231 ; cités dans Elias, 1995)

La formation du citoyen repose également sur l'expérience directe de la démocratie, ce que certains modes d'organisation scolaire préconisent puisqu'ils semblent plus propices à l'épanouissement des jeunes (Comer, 1980; Pransky, 1991). Cependant, l'éducation du citoyen va plus loin. Elle doit favoriser la formation de citoyens critiques, responsables et solidaires (Daniel, 1992 ; Mougnotte, 1994) prêts à faire face aux grandes transformations de la société en cours dont la mondialisation de l'économie, des communications et de la culture (Lessard *et al.*, 1997 ; Delors, 1996).

Au Québec, le ministère de l'Éducation met actuellement en application une réforme de l'éducation qui inclut un volet sur l'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation, 1997). Cette formation du citoyen préoccupe divers acteurs dont le Conseil permanent de la jeunesse qui considère qu'une telle formation doit permettre aux jeunes « d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être facilitant leur intégration active dans la société » (Conseil permanent de la jeunesse, 1995 : 18). Elle devrait inclure une éducation civique favorisant une connaissance du système politique, une compréhension de l'influence que peuvent exercer des citoyens qui s'assemblent autour d'objectifs communs, une capacité de prendre part aux débats qui touchent la société ou la communauté, des opportunités de participer aux prises de décisions et de s'engager dans la communauté. Cette formation devrait également favoriser le développement d'un esprit critique, capable de mettre en perspective les informations publiques. A ces dimensions s'ajoute la capacité d'effectuer des choix éclairés en matière d'habitudes de vie et de santé physique et mentale. La promotion de la santé et du bien-être et la prévention sont présentées ici comme des éléments de l'éducation du citoyen (Conseil permanent de la jeunesse, 1995). Le Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire ajoute à ce projet d'éducation civique le développement d'un sentiment d'appartenance à une citoyenneté commune et l'initiation aux pratiques démocratiques (ex. élection et fonctionnement d'un conseil d'élève) ainsi qu'aux valeurs qui fondent la démocratie : dialogue, tolérance, respect d'autrui et de ses droits, respect des décisions adoptées démocratiquement) (Corbo, 1994 : 27)¹¹⁶.

116. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse propose un ensemble de sessions de sensibilisation aux droits et libertés s'adressant tantôt aux jeunes ou au personnel enseignant, au personnel de direction ou aux parents. Le document *Pour mieux vivre ensemble* (Leduc et de Massy, 1988) s'adresse aux jeunes du secondaire. Il facilite la compréhension de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et fournit des applications facilement transposables à une foule de situations quotidiennes.

Comment préparer les jeunes à leur rôle de citoyen(ne)s tout en favorisant la formation du Sujet ? Comment leur permettre d'être en mesure de répondre à cet appel à une démocratie renouvelée, à une participation sociale accrue ? Tel est l'enjeu du présent chapitre qui explore différentes conceptions à la fois de la démocratie et de l'éducation à la démocratie.

Des expressions différentes désignent sensiblement la même réalité : éducation à la citoyenneté, éducation à la démocratie, éducation au politique et même l'expression plus ancienne « éducation civique ». Le contenu de cette éducation ne semble pas tant lié au choix de l'expression employée, qu'aux choix théoriques et idéologiques des divers auteurs qui s'y intéressent. Nous verrons par exemple que les théories de Touraine et de Dubet inspirent une éducation à la démocratie qui est plus compréhensive.

Tessier (1996) a effectué une revue des écrits canadiens, américains et français sur le thème de l'éducation à la citoyenneté. Le rôle de l'école sur ce point est d'assurer la transmission des valeurs, le développement du jugement critique et la capacité de participer au débat public et à la gestion des affaires publiques (Bourgeault *et al.*, 1995 ; cités dans Tessier, 1996). Le contenu est varié et couvre l'éducation à l'environnement, à la paix, aux droits de l'Homme, ainsi que l'éducation interculturelle (1996 :45). On note cependant que dans les faits, l'éducation à la citoyenneté n'est guère à la hauteur des aspirations qu'elle suscite, tant par le contenu transmis, que par la faible reconnaissance de l'autonomie de l'élève.

A partir de contributions québécoises, françaises et américaines représentant différentes disciplines (philosophie, philosophie politique, psychosociologie, et sciences de l'éducation) nous tenterons de cerner la nature et les éléments possibles d'une éducation à la démocratie et les grands enjeux qui y sont associés. Certains auteurs s'attardent davantage au développement d'une pensée critique autonome à partir d'une tradition philosophique (Caron, 1990 ; Daniel, 1992). D'autres partent d'une analyse de la notion de démocratie dans nos sociétés pluralistes modernes pour s'interroger ensuite sur le comment de cette éducation (Mougniotte, 1994). D'autres enfin s'intéressent aux enjeux démocratiques liés aux rapports de pouvoir au sein même de l'école (Rueff-Escoubès et Moreau, 1987), tandis qu'une dernière contribution s'intéresse à un enseignement qui respecte les principes démocratiques (Rolheiser et Glickman, 1995).

1. SUR LES TRACES DE JOHN DEWEY : UNE PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS¹¹⁷

L'américain Matthew Lipman est le principal théoricien contemporain d'un courant de pensée qui remet à l'honneur l'oeuvre de Dewey, un philosophe et pédagogue progressiste du début du siècle qui s'est penché sur la question de la démocratie à l'école. Pour Dewey, l'école est une microsociété qui doit permettre, à travers le processus d'échange, le développement humain et la formation de citoyens critiques, autonomes et responsables. Plus qu'un lieu d'éducation à la vie, l'école doit être un « processus de vie » et un « moyen de reconstruction sociale ». Le développement d'une pensée autonome est l'élément essentiel de la vie en démocratie. Reprenant à son compte les idées fortes de Dewey, Lipman remet la philosophie à l'honneur et propose un programme permettant aux enfants du primaire de « faire de la philosophie » et de développer ainsi cette autonomie de la pensée. Ses collègues et lui voient dans cette approche bien plus qu'un programme parmi d'autres. Elle constitue pour eux un moyen radicalement nouveau de transformer l'éducation et d'améliorer la qualité de la vie démocratique dans la société.

1.1 Contenu d'une philosophie pour enfants

La terminologie employée par les tenants de ce courant résonne assez familièrement à nos oreilles et est tout particulièrement véhiculée dans les milieux alternatifs en éducation. Motivation intrinsèque et pensée critique (*critical thinking*) sont sans doute les termes qui reviennent le plus fréquemment. Lipman s'emploie à enseigner des habiletés de penser, à « éduquer au jugement » et au raisonnement éthique à travers le « dialogue philosophique » et au sein d'une « communauté de recherche » qui initie l'enfant à cette pensée logique, dans un climat de confiance et de respect mutuel (Lipman, 1981, 1988, 1992 ; cité dans Daniel, 1992). Pour Lipman, ce développement de la pensée par la pratique philosophique se traduit entre autres par la capacité de formuler des idées personnelles, de pratiquer le doute méthodique à l'égard des croyances, des préjugés et d'utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes. Cette pratique réflexive collective qu'a développée Lipman, doit fournir à l'enfant les outils pour qu'il devienne « en mesure de découvrir

117. Dans la présentation qui suit, nous nous inspirons largement de l'ouvrage de Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*. Montmagny : Logiques, 1992.

le sens de son expérience individuelle et sociale » (Daniel, 1992: 82). Elle est à la base d'une véritable éducation à la démocratie (Shay, 1990 ; cité dans Daniel, 1992)

« Or, si la qualité de la démocratie est soumise à la qualité de l'éducation que la société donne à ses jeunes, il faut ajouter que, pour Lipman, c'est dans la démocratie que l'éducation acquiert tout son sens. En effet, une société démocratique formule son mandat éducatif en termes de penser plutôt que d'instruire ; elle traite l'enfant en tant que sujet actif et créatif plutôt qu'en termes de récipiendaire passif ; elle respecte son inclination à la recherche et au questionnement... Ce faisant, l'école devient un paradigme politique positif pour les élèves. Elle leur transmet une raison de croire : de croire qu'il existe des expériences positives d'échange à l'intérieur desquelles il y a du respect mutuel, de l'entraide, de la justice et de la liberté (Lipman, 1988a, p. 48-49). Bref, l'école démocratique revêt, pour les jeunes, un sens de projet social ; elle initie à la vie communautaire et exerce à l'engagement politique ».

(Daniel, 1992 : 320)

L'éducation morale proposée comporte deux composantes. Elle permet d'une part aux enfants de bénéficier du cadre laissé par la tradition et d'autre part de développer une pensée critique et autonome. On espère qu'ainsi ces enfants pourront contribuer à renouveler de façon créative la société dans laquelle ils vivent car « les règles, les traditions et les valeurs existent pour être critiquées et réinventées ».

1.2 Rejet du behaviorisme et affinités avec le constructivisme

Daniel note plusieurs points communs entre la philosophie lipmanienne et le constructivisme, surtout le socio-constructivisme de Vygotski, lequel place l'interaction sociale au coeur du processus de développement des enfants. Le scepticisme par rapport à la connaissance « certaine », l'expérimentation du monde, plutôt que l'explication du monde et l'affirmation que l'être humain ne connaît que ce qu'il construit sont des idées fortes du constructivisme (Von Glasersfeld (en préparation) ; cité dans Daniel, 1992) qui témoignent de l'appartenance de Lipman à cette épistémologie (Daniel, 1992 : 53).

2. ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE (MOUGNIOTTE, 1994)

L'auteur français Alain Mougnotte propose une éducation à la démocratie très compatible avec l'éducation morale de Lipman, à la différence que le premier est

très sensible à la problématique de l'exclusion et en conséquence très préoccupé d'intégration sociale.

Éduquer à la démocratie comporte trois objectifs indissociables : l'éducation du citoyen actif, l'éducation morale et l'éducation intellectuelle. L'éducation du citoyen actif consiste à favoriser l'expérience personnelle précoce du fonctionnement démocratique à l'école. Cette dimension se retrouve aussi au sein des communautés de recherche créées par Lipman, qui sont en fait des lieux de débats démocratiques. L'éducation morale vise à promouvoir le sentiment du « devoir de participation » tandis que l'éducation intellectuelle en fournit les moyens. Tout comme chez Lipman, l'éducation morale dépasse le simple respect de la loi et des normes et insiste tout autant sur la capacité de les contester. Les jeunes doivent être en mesure d'argumenter à propos de leurs valeurs et de connaître celles des autres. Quant à l'éducation intellectuelle, elle doit favoriser la compréhension des problèmes de la « cité », tels qu'ils se posent aux adultes et ce, grâce au développement d'une pensée critique et à l'acquisition de connaissances.

Lipman a beaucoup approfondi cette question du développement d'une pensée autonome au service de la vie démocratique. Si Lipman considère que les enfants du primaire doivent avoir l'opportunité de développer leur pensée critique grâce à une initiation à la pratique de la philosophie, Mougnotte estime pour sa part que l'éducation à la démocratie s'adresse de façon toute spéciale aux adolescents en insistant sur les connaissances que suppose la participation à la démocratie. A cet effet, Mougnotte nous enjoint à ne pas confondre éducation démocratique et éducation à la démocratie. Compte tenu que la participation à la vie démocratique met à contribution la capacité d'argumenter, et considérant le fait que les enfants n'ont pas encore atteint le stade des opérations formelles qui rend possible cette argumentation, la complexité du politique, au coeur de l'éducation à la démocratie, ne peut être abordée qu'avec les adolescents. Il veut éviter le simplisme et l'enlisement dans les lieux communs. A son avis on peut fort bien initier à la vie démocratique au primaire, insister sur le respect et l'écoute mutuelle, mais éduquer à la démocratie requiert beaucoup plus¹¹⁸. Quelle est donc la nature des débats proposés aux adolescents ?

118. En affirmant la difficulté pour les enfants de raisonner logiquement, Mougnotte se range du côté de l'épistémologie génétique de Piaget. Lipman pour sa part estime que la différence est plutôt en termes de degré et que les enfants placés dans un environnement éducatif

2.1 L'apprentissage des valeurs

L'éducation à la démocratie oblige à réfléchir à la question des valeurs. Plusieurs théories sont en cause. Existe-t-il des valeurs universelles fondées sur une argumentation philosophique, ou n'existent-elles que dans la mesure où elles sont reconnues socialement, étant en cela variables dans le temps et l'espace ? Les valeurs ne sont-elles en fait que des créations personnelles, chacun et chacune construisant sa propre éthique, ou encore interprétant à sa façon des valeurs universelles ? Mougnotte adhère plutôt à cette dernière option et argue en faveur d'une déontologie de la vie commune avec en son centre, les valeurs de solidarité, de responsabilité et d'initiative, le tout favorisant une action politique qui s'inscrit dans le registre du micro-social. A ces valeurs s'ajoute le respect des libertés fondamentales qui donnent sens à l'existence. Ce respect conduit au rejet de toute idéologie officielle et à la lutte contre la misère et l'exclusion, conditions qui privent les personnes de leur citoyenneté. « Il est dérisoire de croire qu'un *homme*¹¹⁹ puisse se sentir citoyen, et même se vouloir tel, s'il est dépourvu de biens matériels, de culture et de structure psychologique » (Mougnotte, 1994 : 33). L'application de telles valeurs exige un « effort intellectuel et moral croissant » (*idem*, p. 34).

3. LA DÉMOCRATIE À L'ÉCOLE

Rueff-Escoubès et Moreau (1987) s'intéressent à la démocratie à l'école tout en centrant leur analyse sur les rapports de pouvoir, dimension de la réalité scolaire à leur avis très négligée. Ils estiment que les adolescents doivent être sensibilisés aux rapports sociaux présents dans l'école même. Ces derniers doivent prendre conscience de l'entité qu'ils forment en tant que groupes d'élèves, avec leurs intérêts propres, ainsi que de leurs rapports avec d'autres groupes d'acteurs avec qui ils entrent en négociation pour orienter ensemble le fonctionnement scolaire. Cet objectif de prise en compte des rapports de pouvoir requiert une profonde modification de la socialisation à l'école et s'ajoute aux autres finalités de l'école.

L'école a trois finalités : enseigner, éduquer et *socialiser*. L'enseignement permet de transmettre les savoirs accumulés et de répondre aux besoins de l'écono-

approprié peuvent fort bien développer une pensée critique et autonome (Voir Daniel, 1992,43-50).

119. Souligné par nous. Certains vieux réflexes persistent, même chez des auteurs épris d'égalité

mie post-industrielle qui nous caractérise. Pour ce faire, on a recours à diverses démarches pédagogiques. L'éducation est au service du développement personnel de l'élève. Le constat de la difficulté que représente pour les jeunes la construction d'une identité positive dans un contexte de transformations profondes des valeurs, dont le déclin de l'autorité, est fréquent (Comer, 1980 ; Daniel, 1992 ; Grand'Maison, 1992 : 48-49 ; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Les choix à l'égard des normes sociales se complexifient (Comer, 1980). L'enseignant, en tant qu'objet d'identification positive à l'intérieur par exemple d'un tutorat de qualité, peut aider le jeune à cet égard. Plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs l'importance pour les élèves d'établir une relation individualisée de qualité avec un enseignant. On vise à faire de l'école un milieu plus sécurisant et chaleureux (*caring community*). On s'efforce d'améliorer l'école en tant que milieu de vie pour les jeunes (voir Tableau 6, chap. XIII).

Lorsque Rueff-Escoubès et Moreau abordent le rôle de l'école sur le plan de la socialisation, ils s'appuient sur une analyse institutionnelle (voir chap. X). Ils envisagent la transformation des relations de pouvoir au sein de l'école. L'école doit être un milieu de vie chaleureux et soutenant certes, mais elle est aussi un lieu de pouvoir. Selon ces auteurs, qui sont de proches collaborateurs du sociopsychanalyste Gérard Mendel, la forme de la socialisation actuelle à l'école ne sollicite que la personnalité « psychofamiliale » de l'élève, c'est-à-dire qu'on tente de répéter le fonctionnement relationnel de type familial. On veut remplacer ce mode de socialisation « autoritaire et conformiste ». Pour ce faire, il importe aussi que les jeunes puissent reconnaître l'existence de rapports de travail qui entraînent une division entre les groupes : classes d'élèves, équipes d'enseignants, personnel administratif, personnel de soutien. Les rapports qui s'établissent entre ces groupes sont d'ordre collectif. Ils reflètent la réalité institutionnelle, les rapports de pouvoir établis entre les groupes. La prise en compte de cette réalité nécessite de nouvelles formes de socialisation qui alimentent la prise de conscience des modes d'organisation de l'institution et préparent à une véritable participation à la vie sociale.

Rueff-Escoubès et Moreau (1987) suggèrent trois modalités pour une nouvelle socialisation des élèves : l'apprentissage d'une forme de pouvoir collectif, la coopération et le partage et la prise en compte des rapports collectifs entre les groupes (p. 48). Ces modalités permettent d'accroître l'autonomie des élèves en tant que collectivité. En tant que groupe-classe les élèves devraient avoir l'opportunité de discuter d'aspects importants de leur vécu scolaire (méthodes pédagogi-

ques, discipline, emploi du temps, conditions matérielles, rapports avec les autres « niveaux institutionnels », etc.). Ces échanges collectifs sont en même temps l'occasion d'un apprentissage de la coopération et du partage. Le fruit des échanges est ensuite partagé avec les autres groupes d'acteurs concernés, dans un rapport de coopération, afin d'orienter collectivement le devenir de l'école¹²⁰.

4. RENFORCER LA DÉMOCRATIE À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT

Cette dernière contribution d'auteurs américains, Rolheiser et Glickman (1995), cible cette fois l'enseignement, la structure et la culture de l'école. Il s'agit de relever un défi de taille, soit d'instruire tout en éduquant à la vie démocratique. Que faut-il enseigner et comment dispenser cet enseignement pour être en accord avec une éducation à la vie démocratique ?

Un enseignement respectueux de la vie démocratique et permettant d'en valoriser les principes doit permettre de développer des habiletés, des connaissances et des valeurs dont voici les principaux éléments :

1. Favoriser la liberté d'expression et en contrepartie, le respect de celle des autres. Il s'agit de deux habiletés différentes, d'abord être capable de se former et d'exprimer une opinion puis de respecter celle de l'autre et d'accepter d'en être transformé.
2. Se tenir informé des questions d'actualité (environnementales, sociales, économiques, culturelles et politiques au niveau local, provincial, national et international)
3. Savoir raisonner : examiner différentes options, développer des opinions informées
4. Faire montre d'un esprit de collaboration

Rolheiser et Glickman (1995) considèrent que l'enseignement coopératif constitue la pratique éducative la plus proche des objectifs d'une éducation démocratique. Cet enseignement requiert que les apprenants se sentent impliqués dans l'accomplissement d'une tâche commune. Cette formule développe au quotidien les habiletés sociales nécessaires à la participation à la vie démocratique (s'exprimer en

120. On retrouve aussi chez Lipman l'importance pour les enfants du primaire de discuter en groupe d'aspects significatifs de leur vie scolaire et d'avoir l'opportunité d'apporter des changements au besoin.

groupe, manifester son désaccord, écouter, raisonner et apprendre à négocier, à prendre des décisions et à résoudre des conflits). L'école est enfin plus facilement perçue comme une communauté dans laquelle chacun a un rôle significatif (logique d'intégration, d'appartenance).

L'apprentissage coopératif est particulièrement relié au principe de fraternité, compte tenu des interactions fréquentes, de la collaboration requise pour atteindre des objectifs communs, de l'entraide et de la référence à des valeurs explicites qu'il suppose. Par contre, la gestion collective de la classe et des questions de discipline, la participation à la prise de décision, à l'établissement des règles et des normes se rapportent aux principes de justice et d'égalité.

Le Tableau 7 à la page suivante résume les principales composantes de l'éducation à la démocratie selon les quatre contributions présentées ci-dessus.

5. ÉDUIQUER POUR QUELLE DÉMOCRATIE ?

Il est difficile d'imaginer une éducation à la démocratie qui ne se rapporte pas à une représentation assez précise de ce qu'est la démocratie. Quel type de démocratie favorise chacun de ces auteurs et comment la définissent-ils ? Les pages qui suivent présentent quelques définitions du terme démocratie et de ses principes constitutifs, ce qui permettra plus loin de dégager des éléments essentiels du contenu d'une éducation à la démocratie.

Voici d'abord la définition que propose le philosophe Lipman, un disciple de Dewey.

« C'est une communauté participante et réflexive, engagée dans une recherche d'autocorrection, eu égard à ses problèmes et ses choix. Dans une telle société, les individus sont encouragés à rechercher et à raisonner ensemble, à contribuer au travail de la société, à influencer son gouvernement et à partager entre eux pour son plus grand profit. Une société démocratique cultive la capacité de jugement de tous ses citoyens, avec le résultat que leurs évaluations des institutions de cette société sont continues, objectives et efficaces ».

(Lipman, s.d.b., p. 1b ; cité dans Daniel, 1992 : 318)

Tableau 7
Comparaison des composantes du processus d'éducation
à la démocratie selon les contributions recensées

	1- Philosophie des enfants	2- Éduquer à la démocratie	3- Démocratie à l'école	4- L'enseignement au service de la démocratie
Cible	Enfants du primaire	Étudiants du secondaire	Niveaux primaire secondaire	Niveaux primaire & secondaire
Objectifs, résultats attendus	Contribuer à l'amélioration de la vie démocratique de la société (dans l'esprit de Dewey) et à la formation du citoyen critique, autonome et responsable	Favoriser la réhabilitation du politique et l'émergence de citoyens actifs, capables de porter des jugements sur des problèmes complexes	Faire l'apprentissage de l'expression collective Permettre aux élèves d'intégrer la manière démocratique de concevoir la vie en société (Mendel, 1992)	Former des citoyens actifs, capables de résoudre des problèmes à travers l'apprentissage et l'action collectifs
Moyens	Accent sur le sens à travers l'appartenance à une communauté de recherche au fonctionnement démocratique	Constitue l'une des principales dimensions de l'éducation à la démocratie	Constitue la seule dimension Les élèves doivent faire l'apprentissage d'un pouvoir collectif au sein de l'école	Grâce à un enseignement coopératif
Favoriser des transformations concrètes de l'école	L'existence des communautés de recherche en soi + place une preuve en soi + place pour une représentation des demandes d'amélioration	Point non abordé	Gain secondaire de la démarche d'expression collective	Toute la culture scolaire doit être imprégnée par l'esprit coopératif et les principes démocratiques Place pour une participation à la gestion de certains aspects
Favoriser l'adhésion à des valeurs démocratiques	Principalement respect et coopération	Solidarité Responsabilité Initiative Respect des libertés fondamentales	Coopération & Partage (à l'intérieur du groupe d'élèves et dans les relations entre les groupes qui forment l'école) Égalité, sentiment de responsabilité envers l'institution scolaire	Coopération Sentiment d'appartenance
Acquérir des connaissances		Sur les problèmes sociaux, problèmes de la "cité" (matrise intellectuelle nécessaire à la discussion politique)		Sur les enjeux sociaux, politiques, culturels, etc., connaître les institutions démocratiques
Développer des habiletés	Pensée critique Autonomie Raisonnement Capacité de contester normes et règles Résolution de problèmes Doute méthodique	Pensée critique Argumentation Capacité de contester normes et règles	Prise de conscience des modes d'organisation de l'institution négociation	S'exprimer en groupe, manifester son désaccord, écouter, raisonner, apprendre à négocier, à prendre des décisions, à résoudre des conflits

Note : Des omissions sont probables compte tenu de notre lecture incomplète des travaux se rapportant à ces diverses contributions

Cette définition met l'accent sur le jugement critique des citoyens et leur désir de participer à une oeuvre commune, de travailler ensemble à améliorer les institutions sociales. La définition fournie par le sociologue Touraine accentue l'idée de liberté et introduit la présence inévitable d'intérêts opposés et de conflits.

« La démocratie est avant tout le régime politique qui permet aux acteurs sociaux de se former et d'agir librement. Ses principes constitutifs sont ceux qui commandent l'existence des acteurs sociaux eux-mêmes. Il n'y a d'acteurs sociaux que si se combinent la conscience intériorisée de droits personnels et collectifs, la reconnaissance de la pluralité des intérêts et des idées, en particulier des conflits entre dominants et dominés, et enfin la responsabilité de chacun à l'égard d'orientations culturelles communes ».

(Touraine, 1992 : 377)

Dubet introduit sensiblement les mêmes éléments dans sa définition et les associe à trois logiques d'action (présentes au coeur même de l'école) et qu'on peut observer chez les Sujets individuels et collectifs : la logique de l'intégration, la logique de l'intérêt et la logique de la subjectivation¹²¹.

« la démocratie apparaît... comme le travail par lequel un ensemble qui n'est plus un système " naturel " parvient à construire une cohérence globale associant la communauté des individus, la diversité des intérêts et le respect des subjectivités individuelles. La démocratie organise une cohérence sociale et apparaît ainsi comme une des conditions de la maîtrise des expériences individuelles ».

(Dubet, 1994 :261)

La présentation de ces logiques d'action du Sujet et de leur articulation au processus démocratique nous aide à mieux saisir les enjeux au coeur de l'éducation à la citoyenneté.

6. LES LOGIQUES DE L'ACTION

Dubet (1994) pose la question de l'action sociale, et donc de l'action citoyenne, dans toute sa complexité, en plaçant sous nos yeux un vaste répertoire de théories sociologiques. Chacune de ces théories fournit une vision de la société et des liens entre l'acteur et le système. Pour Dubet, notre expérience sociale s'articule autour de trois logiques d'action : la logique de l'intégration, la logique de l'action stratégique et la logique de la subjectivation. Mais Dubet réfute l'idée d'une quelconque intégration de ces trois logiques formant un système. Au contraire, ces

121. Ces logiques ont déjà été abordées brièvement au chapitre XII

logiques lui apparaissent structurées par des principes autonomes. L'expérience sociale est ainsi constituée par la juxtaposition de ces trois logiques d'action.

6.1 La logique de l'intégration : l'acteur est le système

Pour la sociologie classique, l'acteur est le système. Cette sociologie classique est une science positive qui « définit l'action sociale comme la réalisation des normes et des valeurs institutionnalisées dans des rôles intériorisés par les individus » (Dubet, 1994 : 21). La société est ici « conçue comme un tout fonctionnel, comme un système dans lequel l'utilité de chaque élément assure l'intégration de l'ensemble » (*Idem*, p. 60). C'est l'école fonctionnaliste de Durkheim et de Parsons. L'acteur est défini par l'intériorisation de la société. C'est donc une sociologie de la socialisation. « L'éducation moderne a pour fonction de fabriquer des individus comme des sujets sociaux et moraux ». L'impression de posséder un moi unique est le résultat de la profondeur de cette socialisation.

L'approche fonctionnaliste de la socialisation emprunte au schéma du conditionnement. Elle correspond à « l'inculcation de règles, normes ou valeurs par des institutions à des individus passifs progressivement modelés par ces schèmes de pensée et d'action » (Dubar, 1991 : 27). Cette « socialisation-conditionnement » s'appuie sur une conception déterministe et mécaniste du comportement et non sur l'image d'un « acteur libre de ses choix et responsable de ses actes » (Dubar, 1991 : 61). Les marges d'initiative laissées aux individus sont, au bout du compte, fonctionnelles, adaptatrices plus qu'innovatrices¹²².

Nous tirons des travaux du criminologue Leblanc (1994) une illustration de l'utilisation de cette logique de l'intégration pour expliquer le comportement délinquant. Selon Leblanc, ce sont « les contraintes intériorisées (légitimité des normes familiales, etc.) et imposées (règles, supervision et sanctions) qui présentent des liens

122. Le terme intégration, tel qu'utilisé par Dubet recouvre un sens très différent de celui que lui attribue Freire (voir chap. XII, p. 210). Pour Freire, l'intégration est liée à la capacité critique. Une personne intégrée est capable de transformer les conditions oppressives qui l'entourent. Ce n'est pas une personne qui adhère aux normes sociales conventionnelles. Dans ce dernier cas, il parle plutôt d'une personne « adaptée ». On peut dire que la promotion/prévention classique s'inspire tout particulièrement de cette logique de l'intégration définie par Dubet et Dubar. Le lien avec cette logique serait par ailleurs facilité si Dubet employait l'expression « logique de l'adaptation ».

directs avec les conduites délinquantes. Plus ces contraintes sont déficientes et plus le niveau de délinquance de l'individu est élevé » (Leblanc, 1994 : 291).

Leblanc emprunte à Durkheim sa conception célèbre des faits sociaux, soit des « manières d'agir, de penser et de sentir extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui » (Petit Robert, p. 573). Il rapporte que pour Durkheim, la punition, les normes et la surveillance sont des « types de conduite extérieurs à l'individu et doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non » (Leblanc, 1994 : 296). Ainsi, « l'individu réceptif à la contrainte, celui qui adhère solidement aux normes, sera moins susceptible de succomber aux influences et aux situations déviantes ». On parle ici des normes transmises par l'école, la famille et la société. On voit combien la logique de l'intégration est importante dans ce modèle explicatif. Cette parenthèse illustre un rapport de l'individu aux normes très éloigné de celui que définit la logique de l'intérêt ou celle de la subjectivation. Une éducation à la démocratie fondée essentiellement sur cette logique ne peut être que conformiste et adaptative.

6.2 La logique de l'intérêt

Le modernisme et l'économie de marché reposent sur la « raison utilitaire ». Selon cette doctrine, élaborée par Bentham et Mill au dix-neuvième siècle, la conduite humaine est régie par la logique de l'intérêt privé, logique qui se rapporte aux décisions et aux calculs « intéressés » des individus. De ces comportements économiques individuels émerge « un ordre juste et harmonieux » en autant que le marché dispose de suffisamment d'autonomie par rapport à l'État. Ce principe de « l'harmonie naturelle des intérêts », c'est-à-dire cette croyance que « l'intérêt individuel coïncide avec l'intérêt général », fonde la cohérence interne de l'économie et lui permet de s'émanciper du politique (Caillé, 1989 ; Dumont, 1977).

L'économie justifie son statut scientifique sur la base d'une connaissance positive des faits lui permettant d'en extraire des concepts et des lois générales. La pratique des acteurs ne peut en rien modifier le caractère purement objectif de ces lois économiques dont celle de « l'harmonie naturelle des intérêts ». C'est sur la base de ces connaissances scientifiques que l'économie peut éclairer l'action.

Cette conception néoclassique de l'économie influence le courant sociologique qui explique l'action sociale selon la logique de l'intérêt. C'est d'ailleurs contre cette conception d'un " *Homo oeconomicus* " associé au développement du marché, acteur rationnel guidé par ses seuls intérêts et construisant le bien commun sans le désirer » (Dubet, 1994 : 70) que s'élevait Durkheim. Boudon est le fondateur de l'individualisme méthodologique. Il croit que les choix individuels relèvent d'une appréciation subjective mais rationnelle des intérêts (*idem*, p. 87). Pour lui, le système découle de l'agrégation de choix individuels¹²³. Sa vision du système est donc tout à fait contraire à celle de Durkheim.

Nous retrouvons, toujours en criminologie, un exemple d'application de cette théorie de l'action dans les travaux de Cusson (1983, 1989, 1992 ; cité dans Dubet, 1994). La déviance « procède d'une décision dans laquelle l'individu mesure les avantages et les inconvénients de ses actes, les bénéfiques de son action - dont la part de plaisir qu'elle comporte - et ses inconvénients, notamment la réprobation et les risques de châtement » (Dubet, 1994 : 143). Ce courant fait ressortir une logique de l'action « autonome, stratégique et rationnelle », bien éloignée de l'intériorisation de codes de conduite. La contrainte, ou la punition ne s'imposent pas au jeune. Au contraire, c'est le jeune qui choisit consciemment d'éviter ou non la punition en fonction d'un calcul rationnel¹²⁴.

123. Parmi les auteurs se situant dans cette ligne de pensée, citons Crozier et Friedberg (1977) et également Olson (1965) dont les travaux inspirent encore aujourd'hui des psychologues communautaires. Ainsi en est-il de Pretsby *et al.* (1990) qui étudient l'implication bénévole à partir d'un calcul rationnel des coûts et bénéfices retirés d'une telle activité. Mentionnons également Dutrénit (1993) qui a développé un paradigme pour l'intervention sociale s'inspirant de l'individualisme méthodologique et dont la principale stratégie est l'amélioration de la compétence sociale permettant d'accéder à un meilleur statut social. Des outils de diagnostic permettent d'élaborer un projet éducatif individualisé en compétences sociales. L'intervention sociale doit entre autres apporter des avantages immédiats et tangibles aux individus, ce que la technique du contrat mise en oeuvre dans le Revenu minimum d'insertion permet mais plus encore le *Workfare* des États-Unis :

« Mais la technique du contrat, telle qu'elle est mise en oeuvre dans le Revenu minimum d'insertion (RMI) français et plus encore dans le *Workfare* des États-Unis, constitue un élément essentiel d'une théorie de l'intervention basée sur l'IM, parce qu'il garantit aux partenaires la recherche des conditions de gains mutuellement avantageux, conduisant à ce que nous avons appelé la Réciprocité positive » (Dutrénit, 1993 : 128).

Il nous semble douteux que l'évolution du *Workfare* en Amérique mène à cette réciprocité positive (Lesemann et Ulysse, 1995 ; Morel, 1996 ; Shragge, 1997).

124. C'est cette théorie très présente dans la gestion néolibérale qui veut qu'on augmente les peines pour diminuer la criminalité. Or, les données dont on dispose concluent à une inefficacité de cette stratégie (Dubet, 1994).

6.3 La logique de la subjectivation

La logique de la subjectivation, dont nous avons fait état à plusieurs reprises en abordant le thème du Sujet, se définit par la distance à l'égard des rôles et institutions sociales rendue possible grâce à l'activité critique.

« L'individu devient un sujet autonome dans la distance et dans le conflit. Dans la distance d'abord, sur laquelle nous avons insisté à travers les thèmes de la critique, du dégagement, de la capacité d'analyse et d'explication mobilisée par les acteurs qui refusent d'être réduits aux catégories de l'intérêt et à celles de l'intégration ». (Dubet, 1994 : 255)

Cette logique se définit aussi par l'engagement et la lutte contre la domination, contre ce qui menace l'autonomie et la capacité d'être Sujet.

6.4. Le processus démocratique

Chacune de ces logiques d'intervention se rattache à l'un des trois grands principes autour desquels s'articulent les démocraties. Ces principes sont « l'expression politique des logiques de l'action qui structurent l'expérience sociale » (Dubet, 1994 : 261). Ainsi, les mêmes bases théoriques favorisent la compréhension de l'action individuelle et collective et de la démocratie. La conception contractuelle de la démocratie (définition des droits et devoirs) est liée à la logique de l'intégration, la démocratie représentative (représentation d'intérêts opposés) à la logique de l'intérêt tandis que le principe de respect des droits fondamentaux se rapporte à la logique de la subjectivation (voir Tableau 8). La présentation plus détaillée de ces principes aide à faire ressortir des éléments importants de l'éducation à la démocratie.

La conception contractuelle (logique de l'intégration) définit les droits et devoirs des citoyens qui constituent une communauté politique. Cette conception met en évidence ce que les membres d'une communauté politique ont en commun, leur héritage démocratique constitué de valeurs, de normes et d'institutions. En regard de ce principe, l'éducation à la démocratie doit cultiver le « désir d'adhésion » comme le dit Mougniotte ou encore le « sens de la communauté », expression populaire en psychologie communautaire. Les jeunes sont aussi invités à prendre un recul à l'égard de cette tradition pour ne pas la reproduire mécaniquement, comme allant de soi, mais par choix et en tentant de lui apporter les transformations jugées nécessaires.

La démocratie est aussi associée à « la représentation légale et pacifique d'intérêts opposés, reconnus et acceptés » (démocratie représentative). C'est « un mode de participation concurrentiel à la prise de décision » (Dubet, 1994 : 260). Elle implique que « des intérêts concurrents s'affrontent selon des règles établies ». Les travaux de Rueff-Escoubès et Moreau (1987) s'inscrivent tout particulièrement dans cette veine. Nous avons vu qu'ils insistent sur l'instauration de processus qui permettent véritablement aux jeunes de prendre part à l'organisation de leur école et aux décisions qui les concernent, et ce à titre d'acteurs collectifs. Éduquer à la démocratie avec ce principe en tête implique d'accorder du pouvoir aux jeunes et, à notre avis, est très lié à l'*empowerment*.

Enfin, la démocratie est aussi définie « comme le respect des droits de l'homme et de la personne contre les empiétements de l'État. C'est le régime de la liberté d'expression et d'association, celui de la liberté de conscience et du droit des minorités » (Dubet, 1994: 260). Ce respect des droits et liberté doit se traduire non seulement par la tolérance mais par un engagement concret en faveur d'une société plurielle. C'est ici que se situe la sensibilisation à la problématique de l'exclusion en tant que processus qui prive l'autre de sa capacité de se définir, de donner sens à son expérience sociale. L'éducation à la démocratie ne peut, en regard de ce dernier principe, esquiver l'existence des rapports sociaux de domination et la lutte contre les appareils dominants qui imposent leurs définitions de la réalité. Enfin, l'éducation à la démocratie inspirée par ce dernier principe se doit d'encourager le travail de production de soi, le développement de l'individualité, l'apprentissage de la liberté, en bref, la capacité d'intervenir sur sa propre vie (Touraine, 1994).

Une éducation à la démocratie qui tient compte de ces trois principes invite les jeunes à se sentir citoyens, à vouloir jouer ce rôle activement (intégration), à apprendre à délibérer, à défendre leurs opinions et intérêts, à s'inscrire dans des rapports stratégiques (intérêt), à devenir Sujets et enfin à être engagés, à combattre ce qui empêche les autres d'être aussi Sujets et citoyens (subjectivation (voir Tableau 8)).

Tableau 8
Principes démocratiques,
logiques d'action et éducation à la démocratie¹²⁵

Principes Dubet, 1994) ou Dimensions autonomes (Touraine, 1994)	Logique d'action	Éducation à la démocratie Exemples de contenu
Contrat Citoyenneté Définition des droits et devoirs	Intégration	- Connaissance critique des institutions démocratiques - Culture du sentiment d'adhésion, d'appartenance à une société politique
Représentation Reconnaissance de la diversité des acteurs et de la présence d'intérêts divergents et de valeurs différentes	Intérêt	- Accorder du pouvoir aux jeunes, leur donner une voix - Participation des jeunes aux prises de décision sur des aspects qui les concernent - Apprentissage de la délibération - Respect de la diversité, éducation interculturelle
Respect des droits de l'Homme	Subjectivation	- Connaissance des droits fondamen- taux - Sensibilisation à la problématique de l'exclusion - Prise de conscience du fait que les institutions et les significations sont construites, mais que nous occultons cette auto-construction (Castoriadis, 1996) - Apprentissage de la liberté et de la créativité - Capacité d'intervenir de chacun sur sa propre vie (Touraine)

Ainsi, quand des jeunes délibèrent démocratiquement sur la qualité de la pédagogie employée dans leur classe, ils ne se situent pas dans la même logique d'action que lorsqu'ils réfléchissent aux conséquences de l'aggravation de la pauvreté dans leur milieu et à leur propre engagement à cet égard. Il en est de même lorsqu'ils s'initient à la tradition démocratique de leur pays et à ses grandes institutions démocratiques. Le cadre que nous proposons à partir de travaux de Dubet et de Touraine peut faciliter la mise en ordre du matériel que nous avons dépouillé qui porte sur le contenu possible d'une éducation à la démocratie.

125. De façon générale, il nous semble important d'inclure au contenu d'une éducation à la démocratie, des connaissances portant sur l'histoire de la démocratie, ses forces et faiblesses, ses formes variées, des expérimentations d'ici et d'ailleurs, bref, un ensemble de connaissances qui constitue une culture de base nécessaire à une approche critique et rigoureuse.

7. ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE, LOGIQUES D'ACTION ET PRINCIPES DÉMOCRATIQUES

Les quatre conceptions de l'éducation à la démocratie proposées dans ce chapitre peuvent être mises en relation avec les logiques de l'action et les principes démocratiques présentés au Tableau 8. On constate que la coopération traverse les quatre modèles identifiés. Cette idée de joindre ses efforts dans la poursuite d'un bien commun est reliée à la logique de l'intégration, à la conception républicaine de la démocratie qui veut que le citoyen se mette au service de sa communauté. L'enseignement coopératif semble être le plus associé à cette logique.

Le principe de la représentation des intérêts est particulièrement bien servi par le modèle de Rueff-Escoubès et Moreau qui vise l'apprentissage d'un pouvoir collectif par les jeunes, l'identification de leurs besoins et intérêts et la représentation de ceux-ci aux autres groupes qui forment l'organisation scolaire, dont les professeurs et la direction.

Le respect des subjectivités individuelles caractérise la troisième logique. La philosophie pour enfants avec sa communauté de recherche semble s'y rattacher de façon particulière, surtout par le fait qu'on précise que les enfants sont considérés comme des Sujets actifs et créatifs et qu'on insiste sur l'importance que les enfants parviennent à donner un sens à leur expérience sociale. On accorde aussi beaucoup de valeur au climat de respect et de confiance qui doit caractériser la communauté de recherche. Par ailleurs, Mogniotte insiste tout particulièrement sur le respect des droits fondamentaux et sur la lutte contre l'exclusion. En ce sens, il rejoint aussi ce dernier principe.

8. ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE ET *EMPOWERMENT*

Il nous paraît utile de tenter un dernier rapprochement, cette fois entre l'éducation à la démocratie et l'*empowerment*, en s'attardant aux composantes de l'*empowerment* psychologique définies par Zimmerman (1995). Ces deux concepts se chevauchent de plusieurs façons.

L'*empowerment* des jeunes et l'éducation à la démocratie sont deux processus dont les objectifs semblent parfois enchevêtrés. L'éducation à la démocratie doit

préparer les jeunes à être des citoyens critiques, actifs, autonomes et solidaires au sein d'une démocratie qui vise l'intégration de tous ses membres. L'*empowerment* est un processus qui permet d'accroître le contrôle sur sa destinée, sur les décisions et circonstances qui l'affectent. C'est un processus d'appropriation du pouvoir qu'il soit individuel ou collectif. Bien des buts poursuivis par les citoyens (influencer une législation, obtenir des équipements collectifs, créer une école reflétant leur vision de l'éducation, ouvrir une maison de jeunes) requièrent que ces derniers détiennent du pouvoir pour obtenir gain de cause. Action citoyenne et *empowerment* sont ainsi intimement liés. L'*empowerment* est essentiel aux citoyen(ne)s désirant exercer une influence sur les affaires de la cité. Cependant, le processus de gain de pouvoir en soi n'initie pas à la solidarité, n'incite pas à lutter contre ce qui empêche l'autre d'être Sujet.

Zimmerman (1995) s'efforce de faire le point aussi précisément que possible sur l'*empowerment* tel qu'il se déroule sur le plan individuel, ce qui aide à passer d'une rhétorique parfois vague à des aspects plus concrets. Le processus comprend trois composantes en interaction dont le contenu varie selon le contexte et les buts fixés, de même que selon le développement atteint par la personne : un sentiment de contrôle, une compréhension critique du contexte sociopolitique de même que des compétences et connaissances diverses, ainsi qu'un engagement actif se traduisant par des gestes concrets (voir Tableau 9).

Quels liens peut-on établir entre les composantes intrapersonnelles (perception d'une capacité de contrôle et motivation à exercer ce contrôle), interactionnelles (habiletés et connaissances requises dans l'atteinte du but fixé) et comportementales (comportements pour exercer du contrôle) de l'*empowerment* psychologique et l'éducation à la démocratie ?

Tableau 9
Composantes de l'empowerment psychologique

<i>Sentiment de contrôle</i>	<i>Capacité d'analyse critique</i>	<i>Actions afin d'exercer un contrôle</i>	<i>Exemples de résultats</i>
Composantes intrapersonnelles	Composantes interactionnelles	Composantes comportementales¹²⁶	
- Perception d'être capable d'exercer un contrôle - Motivation à exercer un contrôle	- Compréhension critique de l'environnement sociopolitique - Identification des ressources et obstacles liés à l'atteinte d'un but - Initiation au management et au développement de ressources - Développement du leadership - Compétences sociales et cognitives diverses : ex. résolution de conflits	Engagement dans la communauté et au sein d'organisations	Maîtrise sur sa vie accrue Création de ressources Influence de détenteurs de pouvoir et de contrôle

Ce tableau s'inspire de Zimmerman (1995).

Les écrits recensés sont plutôt muets quant aux composantes intrapersonnelles. Seul le projet de philosophie pour enfant aborde le thème de l'espoir (un élément de la motivation). On souhaite une expérience de l'école qui donne envie de croire au respect mutuel, à l'entraide, à la liberté et à la justice. Malgré ce silence sur les composantes intrapersonnelles, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'éducation à la démocratie est positivement reliée à cette perception d'une capacité de contrôle et à l'augmentation de la motivation.

Les composantes interactionnelles se rapportent aux connaissances et habiletés requises pour être en mesure d'initier les actions permettant de transformer la situation problématique. Leur contenu est donc très variable. Cependant, il ne fait guère de doute que plusieurs des habiletés développées dans un curriculum d'éducation à la démocratie (pensée critique, doute méthodique, résolution de problème, argumentation, négociation, etc.) seront utiles dans l'atteinte de plusieurs buts.

L'engagement concret (composante comportementale) est aussi très sollicité dans les différents modèles d'éducation à la démocratie, que ce soit au sein des communautés de recherche ou des équipes d'apprentissage coopératif. À la lumière

126. Nous préférons l'emploi du terme *acte*, à celui de *comportement*. La notion d'acte sous-tend davantage l'idée d'une intentionnalité, la présence du Sujet. Le comportement peut être observé mais non l'acte dans sa totalité puisqu'il contient une dimension subjective.

de ces quelques observations nous pouvons certainement affirmer que l'éducation à la démocratie, quelle que soit l'approche adoptée, ne peut que favoriser la capacité des jeunes d'accroître leur contrôle sur leur vie. Dans bien des cas, elle offre des opportunités véritables aux jeunes d'être entendus et d'exercer leur influence pour transformer leur environnement scolaire. Le souci de partager le pouvoir et de donner une voix aux jeunes (incluant les enfants) est tout à fait compatible avec celui de les initier à leurs responsabilités de citoyens.

9. CIBLE D'UNE ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE

Dans notre recension d'écrits, l'éducation à la démocratie s'adresse à une catégorie abstraite et homogène, tout au plus la subdivise-t-on en deux groupes, les élèves du primaire et du secondaire. On fait bien sûr allusion à la diversité culturelle, mais on ne semble pas soulever le fait qu'il faille probablement l'adapter aux particularités de certains groupes sociaux. L'éducation à la démocratie est donc peu contextualisée. Aucun auteur recensé n'aborde l'éducation à la démocratie pour les jeunes marginalisés. Seul Mougnotte ouvre une porte à cette question en insistant sur l'importance accordée à l'intégration des exclus dans une société démocratique. Mais comment guider les jeunes marginalisés dans l'apprentissage d'une citoyenneté active tout en reconnaissant leur manque de pouvoir, leur marginalité, la souffrance qui résulte de cette mise à l'écart, du fait d'être l'objet de rejet, de préjugés, de discrimination ? Il y a là matière à fortes controverses et c'est peut-être la raison du silence sur ce point. Qu'est-ce que l'éducation à la démocratie des exclus, de ceux qui sont au plus loin de l'expérience démocratique ? Tous les textes en appellent au développement de la « pensée critique ». Il faut devenir des citoyens critiques. L'expression est utilisée dans un sens souvent vague et général. Mais le citoyen doit être critique à quels sujets et à propos de quels enjeux ?

Nous avons vu que l'éducation à la démocratie s'adresse fréquemment à la subjectivité des acteurs, à leur capacité de donner un sens à leur expérience. Par exemple, Lipman estime que l'école doit fournir aux élèves les outils afin qu'ils soient en mesure de découvrir le sens de leur expérience individuelle et sociale, ce qu'il fait en intégrant la philosophie à leur quotidien (Daniel, 1992 : 82). Le sociologue Dubet est tout autant préoccupé par cette découverte du sens de l'expérience sociale et du travail que l'acteur doit effectuer pour le dégager. Cependant sa vision sociolo-

260

gique nous amène à considérer la nature des rapports entre l'acteur et son milieu, à prendre en compte l'existence des conflits sociaux et des rapports de domination. Éduquer pour quelle démocratie demandions-nous précédemment ? Dubet nous ramène au coeur des relations de domination vécues par les jeunes et qui détruisent leur capacité d'être Sujets. Il met particulièrement en évidence le fait que les groupes de jeunes n'ont pas les mêmes opportunités, même quand il s'agit de donner sens à ce qu'ils vivent. Là encore, les moyens culturels sont injustement distribués. Quelle forme prendra l'éducation à la démocratie dans ce contexte ?

Conclusion

POUR UNE VÉRITABLE RECONSTRUCTION DU SOCIAL

L'originalité de cette thèse interdisciplinaire repose en partie sur l'exploration de l'univers de la subjectivité humaine et des rapports entre l'économique et le social, ceci afin de renouveler le regard sur les pratiques promotionnelles et préventives en vue d'atténuer les problèmes qui confrontent les jeunes et les familles ou de promouvoir leur bien-être. Notre démarche nous conduit au constat que c'est toute l'architecture sociale et les bases de la démocratie qui doivent être repensées pour atteindre ces objectifs.

A cette exploration théorique s'ajoutent un souci prononcé d'interdisciplinarité, un effort pour donner à notre analyse une perspective historique et pour expliciter nos *a priori* épistémologiques et nos conceptions du social et de la personne humaine. Tout ceci nous permet d'élargir notre représentation de la promotion/prévention, de critiquer les pratiques plus « classiques » issues du champ de la santé mentale et de nous interroger sur le devenir des pratiques promotionnelles et préventives en tenant compte des transformations dans les sciences humaines et des débats épistémologiques en cours. De toutes ces confrontations ont émergé des prises de position, des débats prioritaires et également des pistes d'exploration qui doivent être approfondies. Cette conclusion doit favoriser la synthèse de tout ce matériel et rendre plus facile la poursuite d'une réflexion globale ayant fait appel à des sources extrêmement variées.

1. UNE VARIÉTÉ DE PRATIQUES CONFRONTÉES À UNE PROBLÉMATIQUE COMMUNE, « L'APPAUVRISSMENT, L'EXCLUSION ET LA DÉSAFFILIATION »

L'intérêt pour l'action promotionnelle ou préventive (au sens très large) se développe à partir de points de départ très différents. Les uns veulent comprendre et promouvoir le développement humain (Bronfenbrenner, 1979 ; Felner et Felner, 1989 ; Lorion, 1990). D'autres, qui ont été confrontés à la souffrance psychologique et aux problèmes de comportements sociaux, sont impliqués dans la prévention des troubles et des problèmes de santé mentale et dans la promotion de la santé mentale (Albee, 1983 ; Blanchet *et al.*, 1993, Bloom, 1977, 1979). Pour certains, dont l'engagement est de nature plus politique, la misère est une « insulte aux droits de l'homme » (Ramonet, 1996), ce qui suffit à justifier l'action au nom d'un combat contre l'injustice et l'oppression, que ce soit par la défense des droits ou à l'aide de stratégies d'appropriation (Lamoureux, 1996). Quelques-uns mènent un double combat, luttant à la fois contre l'oppression et pour l'amélioration de la santé mentale (Rappaport, 1992 ; Regroupement des ressources alternatives en santé mentale, 1991).

Les expressions promotion de la santé ou promotion de la santé et du bien-être sont généralement accueillies sans remise en question ou souci de définition. Or, certains estiment que la notion de bien-être est plus vaste que celle de santé. Cette perspective oblige à porter une plus grande attention à la nature du bien-être (rarement définie) et à tenir compte de l'importance de l'appréciation subjective à cet égard. Voilà qui permet d'introduire un tout autre programme de promotion dont l'autodétermination (capacité de réaliser ses aspirations), la démocratisation (participation aux processus décisionnels dont l'issue peut affecter nos vies) et l'égalité dans la différence sont des composantes essentielles (Roehrer Institute, 1993)¹²⁷.

D'autres enfin définissent leur action promotionnelle en termes de développement économique communautaire, local ou social, ce qui les amène à faire des choix quant aux principes de construction de la société à privilégier.

127. Ces valeurs sont importantes aux yeux de multiples groupes communautaires comme en témoigne le chapitre deux. Elles sont parfois exprimées avec un vocabulaire légèrement différent (démocratie, autonomie) mais essentiellement les significations se rejoignent. Touraine y réfère aussi abondamment dans sa " sociologie du Sujet " (1997).

Tous ces acteurs partagent une même préoccupation, contrer le phénomène d'appauvrissement et de désaffiliation ou en atténuer les effets. Bien sûr, le champ traditionnel de la promotion/prévention qui est le centre d'intérêt principal de cette thèse, ne se réduit pas à cette préoccupation. Par contre, les acteurs impliqués dans ce champ doivent, sinon y participer directement, du moins veiller à ce que des actions concrètes et efficaces soient menées à cet égard, sans quoi leurs propres pratiques se limiteront à la gestion de la pauvreté, ce que plusieurs d'entre eux condamnent avec vigueur.

En outre, le type d'actions appuyées ou entreprises variera en fonction de la lecture qui est faite des transformations socio-économiques en cours. L'adhésion à la conception dominante de l'économie réduit la marge de manoeuvre à des pressions pour limiter les dégâts sociaux qu'occasionnent le libéralisme économique et le phénomène de la mondialisation. Par contre, si l'organisation socio-économique est perçue comme une construction sociale qui doit être régulée du moins en partie par le social, alors, les acteurs en promotion/prévention se doivent d'évaluer le pouvoir dont ils disposent ou qu'ils peuvent acquérir pour participer à la modification des règles du jeu. C'est cette deuxième position que nous avons adoptée.

Des acteurs du champ traditionnel en promotion/prévention ressentent que le libéralisme économique, tel qu'il est appliqué, contribue fortement au développement des maux qu'on cherche à prévenir (Albee, 1986 ; Blair, 1992). S'il est clair que le nombre d'emplois requis pour assurer la production des biens et services est en baisse et que le plein emploi est une utopie, opinion que partagent un nombre grandissant d'économistes et d'intellectuels (Engelhard, 1996 ; Rifkin, 1997 ; Robin, 1993) comment assurer alors le bien-être et l'intégration de tous dans une société capable de reconnaître la dignité, la valeur et la contribution de ses membres ? Croire qu'il peut y avoir de l'emploi pour tous, ou qu'au contraire une fraction importante de la population ne pourra plus désormais y avoir accès, a un impact considérable sur la mission éducative et sur la façon de concevoir la promotion/prévention. Le partage des gains de productivité et du travail deviennent dans la seconde alternative des stratégies incontournables. Il faut aussi envisager de nouvelles pratiques de socialisation, de nouveaux rôles sociaux, de nouvelles façons de construire le lien social, des rapports avec les institutions plus valorisants, etc. Le champ de la promotion/prévention devrait d'urgence *prévoir* ce futur qui se rapproche et s'y préparer.

2. UN POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET UNE CONCEPTION DU SOCIAL EN TANT QUE PRODUCTION HUMAINE

Le positivisme fait l'objet de critiques tant de la part des postpositivistes, des constructivistes que des tenants des approches radicales. Tout comme pour le positivisme, le postpositivisme affirme que le monde est gouverné par des lois naturelles et que l'objectivité est un idéal à atteindre ; par contre ce paradigme nie la possibilité d'acquérir des certitudes. Le constructivisme pose que la réalité n'existe que dans le contexte d'une construction mentale et que le chercheur est incorporé dans les phénomènes qu'il crée ou qu'il observe. La théorie critique place le pouvoir au coeur de ses préoccupations. Elle rassemble des théoriciens d'allégeance positiviste et constructiviste. Humanisme radical et structuralisme radical se côtoient. Ces deux courants s'entendent pour critiquer les lacunes du modèle capitaliste mais divergent quant à la façon de transformer cet ordre.

La perspective constructiviste radicale (voir chapitre VIII) nous paraît intéressante pour la prudence qu'elle nous incite à entretenir lorsque nous portons des jugements sur la valeur des connaissances que nous construisons, lesquelles servent avant tout à ordonner notre expérience et à orienter nos actions individuelles et collectives, sans qu'on puisse jamais avoir de certitude sur leur adéquation avec le « réel ». Cette perspective s'applique à tous les domaines de connaissances qu'il s'agisse de sciences physiques, biologiques ou sociales et nous invite à comprendre comment nous construisons notre expérience du monde.

Le constructivisme social en sociologie et en psychologie nous dissuade de rechercher des lois universelles ou des causes certaines dans le domaine des sciences humaines, puisqu'il pose que le social est une construction humaine et que bien peu d'objets sont naturels y compris la race et le sexe. Il tient compte de la connaissance (ou des croyances) que les acteurs ont des circonstances de leurs propres actions (Giddens, 1987 : 43). Le comportement humain ne peut en aucun cas se réduire à des variables objectives (Walgrave, 1992). Dans cette optique, la recherche quantitative a une portée limitée. Les régularités mises en évidence s'appliquent à une période (dimension historique) et à un espace social circonscrit (dimension ethnographique). En outre, il faut exercer la plus grande prudence à l'égard des modèles explicatifs construits à partir de données statistiques comme si la subjectivité des acteurs, leur façon de construire leur situation, leur évaluation des circonstances dans lesquelles ils se trouvent, leurs aspirations et le sens qu'ils attribuent à leurs actes

n'étaient pour rien dans leurs choix (qu'ils soient conscients ou préconscients). Par ailleurs, même si on reconnaît qu'elles sont nécessairement imparfaites, qui nierait l'utilité de données quantitatives permettant d'estimer le nombre d'enfants souffrant de pauvreté, le pourcentage de bénéficiaires de programmes d'insertion incapables par la suite de décrocher un emploi convenable ou encore les disparités régionales en termes de santé des populations et de qualité de vie ? De telles données ne semblent guère en contradiction avec l'affirmation que le social est une production humaine.

L'analyse constructiviste des problèmes sociaux dirige l'attention vers le processus de définition dont ils sont l'objet et fait ressortir le caractère politique des pratiques et l'arbitraire sur lequel peuvent reposer nos définitions et priorités d'action, cela sans nier les conséquences bien réelles des problèmes et des arrangements sociaux sur les personnes.

3. LE SUJET, LE CENTRE D'INTÉRÊT

La figure du Sujet se dévoile à travers le désir d'être acteur, l'auteur de sa propre vie, la résistance envers la domination qu'exercent les appareils et la solidarité envers ceux qui sont privés de la possibilité d'être Sujets. La reconnaissance du Sujet traverse toute cette thèse. En gardant à l'esprit que nous intervenons avec des Sujets, le caractère technique des pratiques promotionnelles et préventives centrées sur l'adaptation ne peut que céder le pas à des pratiques engagées et axées sur la création de conditions institutionnelles facilitant l'émergence de Sujets aptes à leur tour à contribuer de façon créative et réflexive à la production du social.

3.1 Des pistes multiples qui mènent au Sujet

La sociologie du Sujet élaborée par Touraine et Dubet et à laquelle nous avons abondamment fait référence, ne doit pas masquer les autres appels au Sujet qui expriment ces mêmes aspirations ; que les membres de la communauté humaine puissent davantage prendre possession d'eux-mêmes, définir leur propre projet de vie, avoir un pouvoir sur les conditions extérieures qui l'affectent, agir sur leur environnement, réaliser leurs aspirations individuelles et collectives et établir avec les autres

des rapports de Sujet à Sujet au sein desquels la misère et l'oppression des autres deviennent intolérables.

Les pistes théoriques que nous avons explorées tout au long de cette thèse mènent à d'intéressants carrefours interdisciplinaires où convergent, par exemple, les travaux sur le développement en contexte de Bronfenbrenner (dont l'expression ultime est la capacité de remodeler la réalité selon ses aspirations) et sur le développement de l'identité et la recherche du sens (Boulte, 1995 ; Le Breton, 1991), des recherches sur l'*empowerment* qui proposent des moyens concrets d'actualiser ce processus et les écrits de Touraine (1992, 1994, 1997) et Dubet (1994) qui inscrivent l'analyse du Sujet et ce processus d'*empowerment* dans ses dimensions historiques, sociologiques et éthiques. Mais la figure du Sujet peut inspirer d'autres rapprochements théoriques susceptibles d'alimenter la recherche sur les pratiques aptes à favoriser la « production du Sujet ». C'est une notion très théorique qui mériterait à notre avis d'être traduite en des termes plus concrets issus de l'expérience même de Sujets, de façon à pouvoir plus facilement observer ce « travail de l'acteur » dans les pratiques sociales quotidiennes. Corin *et al.* (1996) ont bien montré par exemple comment le processus d'*empowerment* est perçu différemment selon qu'il s'agisse du point de vue d'intervenants en milieu institutionnel, communautaire ou d'usagers fréquentant des ressources alternatives en santé mentale. Les récits des usagers mettent particulièrement en évidence leur besoin d'être accueillis et écoutés et l'importance du quotidien dans lequel il faut réaménager graduellement une zone d'autonomie et de nouveaux rapports avec soi et les autres. Ici encore, il est question de se réapproprier son existence.

Il semble qu'on ne puisse jamais trop insister sur l'importance de la qualité de la relation lorsqu'il s'agit de permettre à la personne d'accéder à elle-même et de se constituer en Sujet. Le dialogue authentique et la communication sont vus comme des moyens privilégiés pour faire place au Sujet (Boulte, 1995 ; Malherbe, 1994 ; Touraine, 1997). Ce lien authentique ne peut se développer qu'entre des personnes engagées dans un effort commun pour se constituer en Sujet (Touraine, 1997), ce qui modifie la nature de la relation comme le précise Touraine. « Cette compréhension de l'Autre instaure aussi une relation qui n'est pas du même ordre que les relations professionnelles ou économiques, et qui est différente aussi de la relation d'appartenance à la même communauté culturelle » (Touraine, 1997 : 106). Nous pouvons formuler ici l'hypothèse que ce dialogue authentique prend souvent place dans la rela-

tion d'entraide où il est possible pour la personne d'explorer son histoire de vie, ses souffrances, ses forces et ses aspirations en dehors de toutes attentes d'efficacité, de conformité et de jugements négatifs.

En quoi cette relation entre Sujets est-elle différente mise à part son caractère d'authenticité ? Des expressions reviennent souvent sous la plume des auteurs qui s'intéressent au Sujet : se révéler à soi-même, avoir accès à soi, à sa propre parole, produire du sens. Ce type de relation ne favoriserait-il pas « l'expression » par opposition à une démarche purement rationnelle comme le suggère Pelletier (1981) ?

« Ce qu'il y a d'essentiel dans le phénomène de l'expression, c'est qu'il s'agit de manifester ce qui est subjectif, ce qui est vécu de l'intérieur par celui qui est sujet de sa propre expérience et qui occupe par conséquent un point de vue unique au monde. Cela permet de définir l'expression comme la révélation de ce qui est à travers ce que je suis. L'expression s'impose comme un processus de découverte qui dit ce dont les choses ont l'air quand elles passent par moi. » (Pelletier, 1981 : 108-109)

Cette conceptualisation rejoint celle de Touraine lorsqu'il évoque l'importance de « s'éprouver dans son existence, dans le sens que l'acte a pour cette existence plutôt que pour la société... La contestation devient : celle de l'être, de l'autonomie de son expérience et de son expression... » (Touraine, 1973 : 192). Alors qu'un psychologue comme Pelletier explore plus à fond les replis de la subjectivité humaine et le processus créateur, Touraine et Dubet s'efforcent dans leur analyse sociologique et historique de lier cette expérience subjective aux rapports sociaux et à l'expérience de la domination par les appareils. De même, Fay (1987), un théoricien du paradigme critique, s'en prend au recours unique aux approches cognitives, aux stratégies éducatives qui n'interpellent que la raison, alors que l'apprentissage des règles et normes desquelles le Sujet tente de se distancier, implique aussi l'apprentissage d'un répertoire de réponses corporelles. Le corps est également marqué par l'oppression et ne peut se libérer par des approches qui n'interpellent que la raison ou la capacité critique.

A notre avis, le « travail de l'acteur », « ce contrôle exercé sur le vécu pour qu'il ait un sens personnel » (Touraine, 1992 : 243), le processus qui rend possible la « production de soi », ne peut faire abstraction de la réalité psychocorporelle sous peine de s'en tenir à un niveau très cérébral, ce qui va à l'encontre de la réalité de ceux qui sont privés de cette capacité d'être acteur et dont la souffrance met en cause le corps, les émotions et l'affectivité. À l'inverse, le « travail de l'acteur » ne peut se réaliser en dehors d'une perspective critique permettant de mettre en

lumière les liens entre la production du Sujet et la constitution du social, car le Sujet est ce désir d'être acteur, de transformer son environnement, c'est-à-dire de modifier « la division du travail, les modes de décision, les rapports de domination ou les orientations culturelles » (idem, p. 243). De telles tâches requièrent une lecture critique et politique et impliquent des actions collectives.

Un travail interdisciplinaire important reste à accomplir afin de mettre en relation les travaux portant sur la subjectivité et le processus créateur avec la sociologie du Sujet afin d'évaluer dans quelle mesure ces perspectives peuvent s'alimenter mutuellement et inspirer à leur tour des pratiques sur le terrain.

3.2 Sujet, dégageant et autodétermination

Lorsque Touraine évoque les conditions qui nous permettent d'être acteur, auteur de notre propre histoire, ne parle-t-il pas de liberté et d'autodétermination (l'une des conditions du bien-être) ? Comment expliquer ce potentiel d'autodétermination ? Voici d'abord deux tentatives pour expliquer le fondement de cette autodétermination l'une provenant d'un juriste (Amselek, 1988) et l'autre d'un psychosociologue (Mendel, 1992), le premier faisant référence à une faculté psychique d'autodétermination recouvrant l'idée de liberté et constituant le support de notre expérience éthique, et le second à une force de nature anthropologique.

« l'idée de liberté correspond à une particularité fondamentale de la structure ontologique de l'homme, à l'existence évidente chez l'être humain d'une faculté ou fonction psychique spécifique, la faculté de s'autodéterminer, de fixer lui-même ses propres comportements, de se gouverner, de se conduire. » (Amselek, 1988 :34)

« En tout individu existerait une force de nature anthropologique qui s'exprime de manière non consciente à l'intérieur de la dimension psychique, et qui incite le sujet à <s'approprier> l'acte volontaire et conscient qu'il accomplit, l'activité, l'action qu'il développe. » (Mendel, 1992 : 16)

D'autres ne cherchent pas à expliquer cette capacité d'autodétermination mais la prennent pour acquise ou en font tout simplement le pari! Touraine ne se satisfait guère de ce genre d'explication qu'il juge tautologique. Ce n'est que par le double dégageant à l'égard des forces du marché et de l'enfermement communautaire que la communication de Sujet à Sujet devient possible (1997 : 79) et ce « double mouvement » nécessite une dénonciation des pouvoirs et la force de l'action collective qui assure la protection des droits individuels. C'est en gardant ces dernières précisions à l'esprit qu'on peut utiliser la notion de Sujet sans la galvauder.

4. L'INTERDÉPENDANCE ET LA BIG PICTURE

Une action lucide doit toujours avoir en vue l'horizon de la globalité, doit s'inscrire dans la généralité du problème social et politique, même si elle doit aussi bien savoir que pour l'instant elle ne peut obtenir qu'un résultat partiel et limité (Castoriadis, 1996 : 70)

Tout est lié! Nos gestes inconscients de consommateurs satisfaits sont liés à l'exploitation des enfants dans les pays du tiers monde et à la détérioration de l'environnement... Est-ce ce principe d'interdépendance reconnu par les vieux sages, qu'ils ou elles soient bouddhistes ou autochtones, qui est servi à la moderne dans la définition de la mondialisation (Labonté, 1993 : 20)¹²⁸ ? Est-ce lui qui est présent dans la métaphore écologique qui s'inspire des travaux sur l'écologie animale pour illustrer différentes facettes des liens qui unissent les personnes et les systèmes entre eux (succession, cycle des ressources, interdépendance et adaptation, voir chapitre IV) ? Le modèle écologique de Bronfenbrenner fournit une illustration désormais célèbre de ce principe d'interdépendance. Enfin, l'image de la Big Picture inspire tant en Orient (Sivaraksa, 1992) qu'en Occident (Pransky, 1991), dans le champ du développement et de la prévention et nous sert une mise en garde contre l'oubli d'éléments importants dans nos analyses des problèmes sociaux, sans quoi nos actions pourraient ne pas avoir la portée prévue !

« We need to hear from ecologists, sociologists, political scientists, anthropologists, philosophers, and others. The idea that problems can be solved by one set of experts has left us incapable of seeing the big picture. We need more generalists and fewer specialists. Because modern development theory fails to take into account the big picture or the quality of life, experts measure results simplistically. » (Sivaraksa, 1992 : 37)

« Most prevention strategies are all parts of the big picture and have a place for application, provided they do no harm....But we would also do well to recognize where we fit into the whole, and what else needs to be supported to make the big picture complete and bring it into focus. » (Pransky, 1991 : 8)

Cette prise de conscience aiguë de l'interdépendance entre personnes, événements, processus et systèmes a permis l'élaboration d'un ensemble d'outils pour mettre à jour des liens, parfois insoupçonnés, entre divers éléments et ce, dans une

128. La mondialisation est le fait des multiples liens et interconnexions qui unissent les États et les sociétés et contribuent à former le présent système mondial. Elle décrit le processus selon lequel des événements, des décisions et des activités ayant cours en un point de la planète finissent par avoir d'importantes répercussions sur des individus et des collectivités vivant très loin de là (McGrew *et al.*, 1992 : 22, cité dans Groupe de Lisbonne, 1995 : 60).

perspective à la fois plus globale et systématisée. Les travaux sur le développement social du Conseil des affaires sociales (1989,1990) en sont une bonne illustration. Il y apparaît clairement que les carences et problèmes individuels (pauvreté, faible scolarisation, état de santé, mésadaptation juvénile, handicaps sociopédagogiques) sont des manifestations d'un problème beaucoup plus vaste de développement social. De même, en promotion/prévention, on accorde de plus en plus la priorité à l'action sur les déterminants communs des problèmes qui affectent les jeunes (Felner et Felner, 1989 ; Pransky, 1991).

Le débat à poursuivre porte sur la nature des régularités qui se manifestent à travers ces liens. Ceci nous oblige à jeter un dernier regard d'abord sur l'épidémiologie sociale puis sur la sociologie de l'expérience.

4.1 Nature des régularités

En parcourant cette thèse qui s'intéresse aux mutations économiques et sociales en cours, aux paradigmes de recherche, à la production du Sujet et à la critique des pratiques promotionnelles et préventives, nous nous trouvons tantôt du côté des portraits statistiques, statiques et tout en extériorité que fournit l'épidémiologie sociale et tantôt du côté des analyses dynamiques du social ouvertes à la subjectivité des acteurs. D'un côté, nous sommes plutôt en présence de statistiques dont on suppose qu'elles reflètent l'action des structures et des forces sociales sur les individus et fournissent des pistes d'action préventives que l'on peut vérifier scientifiquement (Bloom, 1981 ; Coie *et al.*, 1993 ; Le Blanc, 1994) et de l'autre, nous sommes en présence de Sujets en quête de liberté, créateurs de sens et inventeurs du social dans une modernité en mutation. L'inconfort que suscite la juxtaposition de ces deux univers conceptuels si différents et difficiles à réconcilier force l'approfondissement de la réflexion, prévient les jugements hâtifs, invite à rendre justice aux différents efforts de compréhension et entraîne l'identification de sujets épineux à débattre.

L'une des questions qui émerge est celle-ci : comment légitimer le recours à l'épidémiologie sociale qui fonde la « science de la prévention », si, comme l'énonce Touraine (1997) 1) l'analyse fonctionnaliste du social ne tient plus à l'étape de la modernité où nous nous trouvons puisque les repères normatifs ne s'imposent plus de la même manière) 2) s'il nous faut dorénavant passer de l'analyse du système à la compréhension du Sujet et 3) si le social doit être aussi orienté par un principe non

social tel que l'éthique et non par la seule connaissance dite scientifique des faits et déterminants sociaux que fournit l'épidémiologie ? Sur quoi sont alors fondées les régularités que l'épidémiologie croit déceler dans les corrélations statistiques et quel usage en faire ?

4.2 De la technologie à la pratique

L'homme appartient certes à la nature et est l'objet d'une connaissance objective, mais il est aussi sujet et subjectivité
(Touraine, 1992 : 240).

En promotion/prévention, le discours qu'entretient Bloom (1981, 1987) sur la technologie préventive est représentatif des discours qui s'assimilent à la logique de la rationalisation, à l'ordre de la connaissance objective, à l'idée qu'on peut maîtriser les problèmes grâce à la science et à la technologie. Bloom (1987) valorise les façons standardisées de résoudre les problèmes. Il s'agit pour lui de trouver l'équivalent humain des machines au service des lois sociales.

Du point de vue de la science positive, qui cherche à établir des causalités objectives, les significations que l'individu donne à son expérience seraient sans rapport avec la fonction objective de ses comportements, ce qui légitime la mise en évidence de déterminismes sociaux à l'aide d'outils statistiques.

« Cette objectivité du social fait que l'individu ne connaît ni les causes "réelles" ni les conséquences de ses actes, inscrits dans des mécanismes à jamais fermés à sa connaissance spontanée... L'acteur ne *peut* connaître les mécanismes profonds de la société, qui sont d'une autre nature que les motifs qu'il se donne d'agir. »
(Dubet, 1994 : 226)

Une telle perspective n'est pas compatible avec le principe de liberté associé au Sujet, ne laisse aucune place à l'interaction entre la raison et le Sujet. Elias (1994) s'inquiète d'une telle utilisation du terme technologie et suggère de le remplacer par la notion de pratique. Grâce à la pratique il est possible d'adapter les connaissances et savoir-faire développés par d'autres aux situations qui nous préoccupent.

Comment ne pas voir dans la perspective d'*empowerment* développée en psychologie communautaire un désir de donner une place au Sujet et de reconnaître l'acteur, en réaction au caractère très technique des pratiques préventives basées sur le savoir des experts ? Comment accroître le dialogue entre le Sujet (désir d'être reconnu comme acteur des orientations et des transformations de la vie sociale

(Touraine, 1997)) et la raison (maîtrise du monde grâce à la science et la technologie) ? Bien des tensions, des efforts de conciliation peuvent être lus comme des tentatives plus ou moins réussies de dialogue entre raison (connaissance objective) et Sujet. Ainsi en est-il du désir d'impliquer la communauté dans la mise en place de programmes promotionnels ou préventifs.

Il est fréquent qu'on veuille obtenir l'accord d'une communauté sur la mise en place d'un programme scientifiquement validé, sur la population qui en bénéficiera (ex. nature du dépistage pour réduire les problèmes de comportements des jeunes du primaire), sur les montants qui peuvent être alloués, sur les professionnels et non professionnels du milieu à impliquer, sur les résultats attendus. C'est le type de collaboration souhaitée par les écologistes Hawkins et Catalano (1992). La communauté peut même développer des compétences dans la façon de s'approprier le matériel scientifique en promotion/prévention. De son côté le MSSCO (1989) reconnaît que la participation du milieu contribue de façon significative au succès des programmes. Le défi réside alors en la capacité de construire des programmes scientifiquement valides tout en puisant à la riche expérience de la communauté. La participation du milieu se traduit par des responsabilités dans les prises de décision touchant l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des programmes.

4.3 La construction conjointe du problème et de ses solutions

Les scientifiques des sciences sociales n'ont, au regard de leurs objets d'étude, ni le monopole des innovations théoriques, ni celui des investigations empiriques.

(Gliddens, 1987 : 43)

La collaboration se définit différemment lorsqu'on considère les acteurs comme des théoriciens et des producteurs du social. Selon Dubet (1994), aucune sociologie ne peut ignorer « les effets que ses conclusions entraînent chez les acteurs » ni leurs ressources interprétatives, ce dont l'épidémiologie sociale ne se préoccupe aucunement. Dans cet esprit, les pratiques d'*empowerment* s'appuient sur l'implication des membres de la collectivité dans la définition même des pratiques, à partir d'un partage des représentations du milieu, une construction commune de la signification du problème et des actions qui semblent les plus appropriées pour le résoudre et ce, en délaissant le rôle d'expert tenu par les chercheurs et intervenants au profit de celui de « facilitateur ». On peut établir un lien entre ce partage et le dialogue authentique si important pour l'émergence du Sujet et la production du sens. On peut dire que les

pratiques d'*empowerment* mettent la rationalité instrumentale au service du Sujet et contribuent à cette réconciliation des pôles de la modernité.

Quand on se tourne vers le Sujet, c'est l'action de ce dernier sur les orientations sociales, culturelles économiques et politiques que nous cherchons entre autres à éclairer. Nous passons d'une vision de l'individu en tant que produit du social à une vision du Sujet comme producteur du social. Le passage qui suit est représentatif de ce type de discours sur le Sujet et sa capacité réflexive (capacité qui n'est pas donnée, mais à développer).

« Ce consensus (sur les orientations normatives de la collectivité) doit plutôt être compris comme le sens que se donnent les membres de la société lorsqu'ils font retour sur leur propre histoire et s'interrogent sur leur devenir collectif. Nous pensons que les sciences humaines peuvent contribuer de manière privilégiée à cette construction réflexive du sens que peut avoir pour la société sa propre genèse, et que c'est dans la " formation " du citoyen à la discussion des orientations normatives de la vie collective qu'elles peuvent encore aujourd'hui se donner une raison d'être. »

(Revue *Société*, endos du No 8, été 1991)

5. L'INTERVENTION AU SERVICE DU SUJET

Nous plaçons la promotion/prévention au service du développement et de l'épanouissement de Sujets qui poursuivent un projet de vie individuel et qui sont en mesure de participer à la régulation sociale (transformations institutionnelles, développement social) de façon critique solidaire et créative. Ce point de vue qui emprunte à la sociologie du Sujet et qui s'inscrit dans un paradigme constructiviste et critique colore les directions à explorer en termes de stratégies d'action. D'emblée il place en priorité, à l'instar de Cowen (1996) et d'Elias (1995), la dimension promotionnelle et favorise une approche globale s'attaquant simultanément à plusieurs cibles (Hawkins et Catalano, 1992). Cependant, cette position induit des changements significatifs tant dans la façon d'intervenir auprès des personnes et des groupes que dans la façon de travailler sur les « systèmes », (terme familier en prévention/promotion issu de la théorie des systèmes).

5.1 L'intervention avec les personnes

Les pratiques promotionnelles et préventives peuvent soutenir le « désir d'être acteur », d'agir sur l'environnement qui est à la fois la caractéristique du Sujet et l'issue

du processus de développement. Nombre de programmes pourraient faire l'objet d'une relecture quant à leur potentiel d'*empowerment*, ou à leur capacité de soutenir le processus de dégagement (distance critique) qui rend possible l'émergence du Sujet. Ces programmes devraient servir d'appui à des interventions où les personnes sont considérées comme des interlocuteur(trice)s à part entière. Les intervenants doivent être sensibles aux rapports de pouvoir, désireux de réduire les différences de statut et disposés à partager ce pouvoir, même avec les jeunes et les enfants. En d'autres termes, les enfants doivent avoir une opportunité réelle de faire une différence (Pransky, 1991 : 114). En ce qui a trait aux jeunes, des programmes d'amélioration du climat scolaire (Pransky, 1991 : chap. 13) et des programmes d'éducation à la démocratie s'inscrivent très bien dans cette optique. Ces programmes qui mettent en place un espace où la communication et la « découverte du sens » sont facilitées, où les problèmes sociaux peuvent être débattus (décrochage, suicide, pauvreté, toxicomanie, délinquance, etc.) avec un cadre d'analyse qui les rattache au fonctionnement général de notre société, peuvent très bien coexister avec d'autres programmes ou actions comportant des objectifs préventifs qui font appel à des contenus plus spécifiques d'information.

Le développement de certaines habiletés ou attitudes demeure ici critique si on veut vraiment faciliter « la production de soi ». Il s'agit entre autres de l'attention à soi et de l'affirmation de soi, du respect de l'autre, du jugement critique, du doute méthodique, de la capacité de contester, de débattre, de négocier, du développement de la créativité et de la capacité de nouer des relations authentiques. Le respect des libertés et des différences et la solidarité envers ceux qui luttent en quête de leur propre liberté sont des valeurs indissociables de la figure du Sujet.

5.2. L'intervention sur l'environnement

Le désir de faciliter pour le plus grand nombre la poursuite d'un projet de vie et la capacité d'être acteur doit s'accompagner d'un travail sur les conditions institutionnelles grâce auxquelles les personnes seront de plus en plus en mesure d'influencer leur environnement, ce qui met en cause, entre autres, des changements dans les politiques publiques et l'école (Touraine, 1997). Dans ce contexte, où le Sujet est vu comme un principe de « reconstruction sociale », le terme adaptation si présent dans la littérature classique en promotion/prévention, ne peut qu'occuper un espace plus modeste.

En effet, dans une perspective constructiviste qui place sous les projecteurs les pratiques d'interaction par lesquelles nous construisons le social (éclairant du même coup le pouvoir d'imposer leurs constructions dont disposent certains acteurs), dans une période où la production de la société par elle-même n'a jamais été aussi rapide et où l'on conteste de plus en plus vivement la division entre l'économique et le social tout en faisant appel à une régulation de l'économique soumise à des impératifs éthiques, l'accent sur l'adaptation fait figure d'anachronisme. Il devient de plus en plus impérieux d'orienter le changement par des pratiques réflexives et non de s'y adapter. Nous n'affirmons pas ici que l'expression « capacité d'adaptation » devient caduque. Le parcours de nos vies comprendra toujours des transitions auxquelles il faut s'adapter (entrée à l'école, vie commune, maladie subite et deuil, déménagement, etc.). Mais la nécessité d'un profond renouveau de la démocratie commande à notre avis des pratiques de promotion du bien-être branchées sur cet enjeu. Il faut donc se demander comment la promotion du bien-être peut être au service du renouvellement de la démocratie. Comment ce champ d'intervention peut-il être interpellé par la tâche urgente qui consiste à élaborer collectivement de nouveaux compromis sociaux permettant de réduire les effets destructeurs d'une économie de marché mondialisée dominée par la seule logique de la compétitivité au mépris du développement social et du bien-être collectif ? Cette préoccupation devrait se ranger au rang des priorités à débattre quand on réfléchit au devenir du champ de la promotion/prévention, à l'enseigne peut-être des stratégies exosystémiques et macrosystémiques pour reprendre le langage de l'écologie.

5.2.1 Transformation des croyances, valeurs et idéologies

Pour la sociologie du Sujet, le dégagement à l'égard des normes, valeurs et croyances fait partie intégrante du travail de l'acteur qui veut accéder à une « vie vraiment individuelle ». En termes écologiques le travail de l'acteur implique de poser un regard critique sur le macrosystème, c'est-à-dire sur la matrice culturelle de la société dans laquelle il vit (Tessier, 1989). Cette attitude semble peu encouragée dans les programmes se réclamant du modèle écologique (Felner et Adan, 1988 ; Olds, 1988). Hawkins et Catalano (1992), des partisans reconnus du modèle écologique, s'intéressent au macrosystème mais dans un registre qui défie très peu le *statu quo*. Ils incitent plutôt la communauté à développer des normes claires et des mesures de contrôle décourageant l'usage des drogues. Pourtant, nous ne pouvons pas rester sourds aux appels à une véritable reconstruction sociale et à la construction

d'une déontologie de la vie sociale qui nous arrivent de toute part et que nous avons tenté de retracer dans les trois premiers chapitres de cette thèse.

Ceux qui adoptent une perspective constructiviste et critique, c'est-à-dire qui s'intéressent aux rôles des représentations dans la légitimation et la régulation du pouvoir, accordent une place importante aux pratiques permettant de développer une distance critique à l'égard des normes, croyances et idéologies reproduites dans notre société. Prilleltensky (1990) et Febraro (1994) nous en ont fourni des illustrations (voir chapitre XI). Le premier s'est efforcé de comprendre les processus par lesquels les personnes en viennent à adhérer à des pensées toutes faites, à des constructions imposées par d'autres puis a réfléchi au rôle de la psychologie dans la dénonciation des pensées hégémoniques. La seconde a envisagé la monoparentalité sous l'angle d'une construction sociale qui évacue dans ses représentations le rôle du patriarcat. En promotion/prévention, Albee est de ceux qui ont le plus insisté sur la modification des croyances qui contribuent à perpétuer l'oppression. Bien d'autres exemples pourraient être apportés ici. L'éducation à la démocratie, telle que nous l'avons broyée antérieurement, apparaît comme un moyen prometteur de mettre en évidence nos pratiques d'interaction, d'être plus sensible à la façon dont nous produisons nos représentations de la vie sociale pour ensuite les considérer comme des réalités quasi naturelles sur lesquelles nous perdons prise. Les travaux de Dubet (1987, 1994), en faisant ressortir les capacités de réflexion et d'interprétation des jeunes, sont stimulants à cet égard. Enfin, la psychologie cognitive et la philosophie éclairent plus finement les processus cognitifs en cause dans l'activité critique.

A notre avis, la notion de macrosystème devrait être saisie en des termes très dynamiques. Les compromis sociaux sont en perpétuelle reconstruction et l'abandon de la pensée évolutionniste et de l'idéologie du progrès nous a conduits à renoncer à l'idée que nous nous dirigeons inéluctablement vers un monde meilleur! Le rôle actif de la personne dans sa socialisation mis de l'avant par Dubar (1991) et l'affirmation du rôle actif des humains dans la création des institutions, position défendue par Giddens (1987), Castoriadis (1996) et Touraine (1994, 1997) allant à l'encontre de la sociologie classique s'inspirant d'une logique d'intégration, nous invitent à miser sur des pratiques proactives et promotionnelles. Ces points de vue nous encouragent à être extrêmement prudents lorsqu'on utilise les concepts d'insertion, d'intégration et d'adaptation, nous incitant à nous demander dans quel type de collectivité nous voulons intégrer ou insérer les jeunes ou encore à quels arrangements institutionnels

nous voulons adapter des populations. Le choix des termes que nous employons signe des adhésions épistémologiques et théoriques sans que nous en soyons toujours conscients. Il en est ainsi, par exemple, des expressions « forces sociales » ou « forces politiques » utilisées quelquefois par les théoriciens en promotion/prévention. Le terme « force » a une connotation très déterministe. Est-ce bien le message que nous voulons véhiculer ? Par exemple, Boismenu et Jalbert (1991) voient plutôt les dimensions sociales et politiques comme des pratiques dynamiques et des représentations sociales et politiques. De même, l'usage de l'expression « réduire les stress socio-environnementaux » pour désigner des changements sociaux est très neutre et rend très peu l'idée des rapports sociaux conflictuels, des luttes acharnées qu'il faut mener pour modifier ces environnements surtout lorsqu'il s'agit de lutter contre la pauvreté plutôt que d'en contrer les effets.

5.2.2 Amélioration des conditions socio-économiques et nouvelles collaborations

Plusieurs groupes sociaux ayant chacun leur culture, leurs normes et leurs représentations de l'objet « prévention de l'appauvrissement et de l'exclusion » sont impliqués dans l'action soit pour prévenir la pauvreté ou en atténuer les effets. Sur la base d'une mise en commun des représentations de l'économie et d'un souci partagé de contribuer à la lutte contre l'appauvrissement et l'exclusion sociale et économique, des collaborations plus fréquentes et fructueuses pourraient sans doute s'établir entre ceux qui travaillent auprès des individus et ceux qui travaillent auprès de systèmes, comme le réclamait Elias (1987) avec insistance, dans un souci de redonner à la promotion/prévention une perspective plus sociologique. Elias n'était d'ailleurs pas le seul à se préoccuper de la distance entre ceux qui sont impliqués auprès des individus et des groupes et ceux dont le travail cible la communauté. Le chapitre IV a fait état des préoccupations d'Albee (1986), de Rappaport (1992) et de Pransky (1991) à cet égard, tous préoccupés des injustices criantes privant un nombre croissant d'individus de leur dignité et de la possibilité de répondre à leurs besoins de base.

Pourquoi ce type de collaboration ne s'actualise-t-il pas davantage ? Est-ce parce que les acteurs impliqués appartiennent à des cultures trop différentes et ne partagent pas les mêmes univers de référence ? Cette question n'a pas été abordée directement dans cette thèse dont le contenu en éclaire cependant les enjeux. Le thème plus général de la collaboration entre le secteur institutionnel et le secteur communautaire a déjà fait l'objet de travaux importants qui identifient certains des noeuds du problème. Les groupes concernés disposent de pouvoirs inégaux. Ces

inégalités de pouvoir sont rarement évoquées dans la littérature en prévention. Il en est de même des revendications d'autonomie des groupes dont les approches alternatives tranchent avec celles du secteur institutionnel influencé par le discours épidémiologique. On oublie trop facilement le pouvoir de la culture dominante et de ses représentations scientifiques et professionnelles (White, 1990). Ces aspects politiques de l'intervention doivent être considérés si l'on veut établir un partenariat véritable (Panet-Raymond et Bourque, 1991).

La logique technocratique, la tendance à la spécialisation des établissements du réseau public, la présence d'une approche technocratique de la part de professionnels peu sensibles aux contributions du communautaire et des non-professionnels, contribuent à la présence de relations de partenariat difficiles (Godbout et al, 1987 ; Lamoureux et Lesemann, 1987 ; cités dans Panet-Raymond et Bourque, 1991). Par ailleurs, la présence d'intervenants sensibilisés aux apports essentiels des organismes communautaires plus alternatifs, capables de défendre les besoins d'autonomie de ces derniers et de promouvoir des pratiques de collaboration équitables, sont des gages de collaborations heureuses (Godbout et al, 1987).

Lamoureux (1994) porte un diagnostic sévère sur les expériences de partenariat dans l'élaboration des plans régionaux d'organisation de services (PROS). L'approche épidémiologique prédomine. Les interventions sont centrées sur les individus et sur le ciblage des populations ou secteurs dits « à risque ». Les Sujets sont écartés de la définition de leurs problèmes et des solutions. Les données sociodémographiques sur lesquelles on s'appuie ne tiennent pas compte des particularités et des dynamiques du milieu. La personne est perçue comme consommatrice de services, la culture communautaire est écartée et le social est oublié. Cet oubli du social se marque surtout par l'incapacité de penser la communauté « en tant que collectivité vivante, agissante, mobilisable et mobilisée dans l'action sociale » (Lamoureux, 1994 : 149).

Cette analyse fait ressortir la dominance du modèle épidémiologique et l'oubli du Sujet. Aussi, n'est-il pas étonnant de constater que les auteurs américains en promotion/prévention qui réclament de la part des psychologues des appuis tangibles à ceux qui luttent pour des changements sociaux, sont ceux-là même qui se sont éloignés du paradigme positiviste dont G. Albee, J. Rappaport et J. Pransky.

5.2.3 *Des projets écologiques méconnus*

L'action simultanée auprès des personnes et des systèmes est présente au sein de maints organismes à vocation socio-économique telles les associations coopératives d'éducation familiale, les coopératives de logement et les corporations de développement communautaire dont la mission est au coeur de pistes de reconstruction présentées au chapitre deux. De tels projets qui se situent hors du champ classique de la promotion/prévention n'en sont pas moins écologiques. Ils s'efforcent de transformer les valeurs sociales, prônent la solidarité et le développement d'une économie plus solidaire (macrosystème). Ils agissent sur l'exosystème par les pressions qu'ils exercent sur les décideurs politiques et économiques. Leur action vise aussi la collectivité locale, la dynamique du milieu. Ces organismes établissent des alliances étroites et agissent en concertation avec le milieu (micro et mésosystème). Enfin, ce sont aussi des milieux de vie qui s'avèrent être des lieux propices au développement et à l'*empowerment* des personnes. On y acquiert des habiletés et une lecture critique des phénomènes sociaux, on y découvre la solidarité et le soutien et on y développe l'estime de soi. (Dallaire et Chamberland, 1995 ; Chamberland *et al.*, 1996). Ce riche potentiel en termes de promotion du bien-être et de changements institutionnels gagnerait à être apprécié à sa juste valeur.

5.2.4 *L'action intersectorielle*

Au Québec, l'action intersectorielle est en plein essor. Quelques projets d'une durée très variable (d'une journée à quelques années) réunissent des représentants des secteurs institutionnel, communautaire et parfois privé autour de problématiques telles que la pauvreté, la consommation abusive de drogues chez les jeunes et le décrochage scolaire. L'approche facilite la réalisation d'actions autour d'une vision commune et de compromis. A cet effet, la direction de la santé publique de Montréal-centre a produit un guide offrant des outils aux intervenants impliqués dans cette approche et permettant de démontrer aux décideurs et gestionnaires les « avantages incontestables de l'action intersectorielle » (Ouellet *et al.*, 1995). Centraide parraine l'une de ces initiatives prometteuses, le projet 1, 2, 3 Go. Ce projet s'appuie sur des recherches qui montrent qu'une action précoce qui permet aux tout-petits de grandir dans des environnements stimulants, bienveillants et sécuritaires, prévient nombre de problèmes sociaux auxquels notre société est confrontée présentement (abus et négligence, criminalité, chômage, etc). Le projet cherche entre autres à renforcer la capacité des communautés à répondre aux besoins des

tout-petits et de leur famille et mise sur l'action volontaire de multiples acteurs « provenant d'organismes publics, communautaires et privés, du milieu des affaires, d'élus et de citoyens » conduisant au développement et à l'intégration des ressources (Centraide, 1994). Ce processus veut aussi favoriser *l'empowerment* des parents. Parmi les ressources développées on compte des services de répit aux parents, des programmes de stimulation précoce, des actions pour assainir l'environnement physique (propreté, sécurité), la mise sur pied de cuisines collectives et de groupes d'achats collectifs, activités qui, aux dires des observateurs, favorisent le sentiment d'appartenance, la fierté et la solidarité. Cependant, le cadre théorique de ce projet ne discute pas de la crise de la société salariale qui compromet pourtant le bien-être des enfants, ni n'intègre la notion de désaffiliation ou d'exclusion. Tout comme le modèle développé par Pransky, ce projet témoigne d'intentions généreuses, fait appel à la participation communautaire, mais oublie l'analyse des processus en cause dans l'aggravation de la pauvreté de certains groupes sociaux. Il laisse de côté les actions politiques et de développement socio-économiques permettant de compléter ce soutien aux tout-petits et à leurs parents, ce qu'une approche globale et interdisciplinaire permet d'envisager de façon concomitante.

En outre, les enjeux de la collaboration intersectorielle autour de problématiques telles que le chômage ou la désaffiliation sont très complexes. Ils impliquent entre autres une analyse du mouvement de décentralisation qui s'opère au Québec et qui en principe devrait doter les régions, le « local », et les communautés d'un plus grand pouvoir décisionnel dans l'orientation de leur devenir. L'action intersectorielle est ici encore à l'honneur. Mais de quel pouvoir disposeront les différents acteurs impliqués ? L'intégrité et la spécificité du mouvement communautaire seront-elles respectées et soutenues ? A titre d'exemple, le Regroupement des organismes communautaires des Laurentides conteste la structure d'action intersectorielle mise en place par la Régie régionale de la santé et des services sociaux des Laurentides afin de réaliser des projets dans le cadre du plan d'action de la Politique de santé et du bien-être. Ce sont les critères d'éligibilité qui posent problèmes. Les projets doivent rassembler trois partenaires de secteurs différents et assumer 50% du financement du projet. Cette structure apparaît non démocratique et insensible à la réalité financière des organismes communautaires dont les ressources sont très inférieures à celles des autres partenaires des réseaux institutionnels. Il est encore trop tôt pour savoir si cette approche saura combler les espoirs qu'elle fait naître.

6. QUAND L'INTERDISCIPLINARITÉ RENOUVELLE LE REGARD SUR LES PRATIQUES PROMOTIONNELLES ET PRÉVENTIVES

L'ouverture à d'autres épistémologies et disciplines telles que le constructivisme, la sociologie du Sujet et la sociologie économique, incite à remettre en question la dominance et la supériorité du paradigme « positiviste » dans la construction du savoir en promotion/prévention.

Notre démarche de recherche a d'abord consisté à approfondir notre compréhension de la nature des mutations socio-économiques en cours en abordant l'économie comme une construction sociohistorique. Nous avons ouvert un débat de fond sur les conceptions de la connaissance inspirant divers types de pratiques. Nous avons enfin pris en compte les analyses sociologiques et historiques faisant valoir qu'au point où nous en sommes dans l'évolution de la modernité, il nous faut modifier notre façon d'appréhender le social. A cet égard, le champ classique de la promotion/prévention accuse du retard. Le recours trop exclusif à l'épidémiologie semble dispenser trop souvent d'une exploration interdisciplinaire rigoureuse permettant de faire des choix plus éclairés en matière d'analyse des problématiques sociales. A cet égard, la présentation des logiques de l'action (logique de l'intégration, logique de l'intérêt et logique de la subjectivation) lesquelles sont structurées par des principes autonomes, permet de prendre la mesure de la complexité du social.

Cette vaste mise en contexte épistémologique, historique et théorique nous a permis d'aborder les pratiques traditionnelles de prévention/promotion de l'intérieur et de l'extérieur. Nous avons également montré comment la pensée promotionnelle et préventive dépasse ce cadre étroit. Les pratiques de promotion/prévention s'inspirant d'une épistémologie positiviste ne constituent qu'une partie des pratiques sociales qui contribuent à la promotion du bien-être collectif et à la réduction des problèmes sociaux. D'autres pratiques y contribuent mais à partir d'une lecture différente des faits sociaux et d'une approche moins technicienne. Castel (1995) en témoigne lorsque, par exemple, il se penche sur une prévention de l'exclusion interrogeant les dynamiques socio-économiques globales qui l'engendrent, ajoutant que la prise en charge des effets d'un dysfonctionnement social « peut s'effectuer sur un mode *technique* tandis que la maîtrise du processus exige un traitement *politique* » (Castel, 1995 : 17).

Cette thèse met en relation des discours épistémologiques et théoriques pouvant être utiles à ceux qui, comme nous, ont ressenti le besoin faire le point sur cette évolution parallèle de pratiques s'inspirant de différents paradigmes de recherche, mais si souvent préoccupées des mêmes souffrances, des mêmes problèmes et des mêmes situations d'injustice. En ce sens, nous souhaitons qu'elle puisse contribuer à alimenter des débats constructifs sur le devenir des pratiques en promotion/prévention et faciliter les collaborations entre des acteurs engagés dans diverses pratiques à caractère promotionnel et/ou préventif mais s'inspirant de paradigmes différents, habituellement sans même avoir pu choisir sciemment leurs adhésions épistémologiques.

Références bibliographiques

- Albee, G.W. (1982a). Preventing psychopathology and promoting human potential, *American Psychologist*, 37(9), 1043-1050.
- Albee, G.W. (1982b). The politics of nature and nurture, *American Journal of Community Psychology*, (10)1, 4-36.
- Albee, G.W. (1983). Psychopathology, prevention and the just society, *Journal of Primary Prevention*, 4(1), 5-40.
- Albee, G.W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology, *American Psychologist*, 41(8), 891-898.
- Albee, G.W. (1988). *Prevention, powerlessness, and politics: readings on social change*. Newbury Park, Sage Publications.
- Ampleman, G. et Doré, G. (1983). *Pratiques de conscientisation : expériences d'éducation populaire au Québec*, Montréal, Nouvelle Optique.
- Amselek, P. (1988). *Science et déterminisme, éthique et liberté*, Paris: Presses universitaires de France.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil.
- Aries, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- Association canadienne de santé publique (1996). *Énoncé d'action pour la promotion de la santé au Canada*.
- Banyard, V.L. (1995). *Qualitative research: Powerful tools for feminist action research*. Paper presented at the Biennial meeting of Division 27, Society for Community Research and Action, Chicago.
- Bélanger, P.R., et Lévesque, B. (1992). Éléments théoriques pour une sociologie de l'entreprise: des classiques aux "néo-classiques". *Cahiers de recherche sociologique*, 18-19, 1-41.
- Bélanger, P.R., et Lévesque, B. (1991). La théorie de la régulation, du rapport salarial au rapport de consommation. Un point de vue sociologique. *Cahiers de recherche sociologique*, 17, 17-51.
- Bellemare, D. (1993). L'insécurité économique d'hier à aujourd'hui. Dans Forum national sur la sécurité des familles. *La sécurité des familles en période d'insécurité*. Ottawa: Conseil canadien de développement social (pp. 69-100).
- Berger, P., et Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Berthelot, J.M. (1988). Les règles de la méthode sociologique ou l'instauration du raisonnement expérimental en sociologie. Dans E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion.

- Bertrand, M.-A. (1991). The deconstruction of "truth epistemologies". *Actes de la Conférence internationale sur le droit, les femmes et le contrôle social*, Mont-Gabriel.
- Bertrand, M.-A. (1993). Notes de cours SHA 7000, *Épistémologie des sciences humaines*, Doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Bibeau, G. et Perreault, M. (1995). *Dérives montréalaises : à travers des itinéraires de toxicomanies dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve*. Cap-Saint-Ignace: Boréal.
- Bilodeau, A. (1996). *L'action intersectorielle au coeur du plan d'action jeunesse des priorités régionales de santé publique : Comment se construit l'action ?* Esquisse du projet de recherche envisagé dans le cadre du Doctorat en sciences humaines appliquées, 24 p.
- Blair, A. (1992). The role of primary prevention in mental health services: A review and critique. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2, 77-94.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.-C., Paul, D. et Saucier, J.-F (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale: préparer l'avenir*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.-C., et Perreault, R. (1990). La promotion de la santé mentale, cahier no 5 de la collection Promotion de la santé de la revue *Santé et société*, ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec, Gouvernement du Québec.
- Bloom, B.L. (1977). *Community mental health a general introduction*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Bloom, B.L. (1979). Prevention of mental disorders: Recent advances in theory and practice. *Community Mental Health Journal*, 15(3), 179-191.
- Bloom, M. (1981). *Primary prevention: the possible science*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Bloom, M. (1987). Toward a technology in primary prevention: Educational strategies and tactics. *Journal of Primary Prevention*, 8(1&2), 25-46.
- Boismenu, G. et Jalbert, L. (1991). Régulation et problèmes contemporains. *Cahiers de recherche sociologique*, 17, 11-16.
- Boisvert, D. (1997a). Devant l'économisme triomphant, qu'arriverait-il si nous retirions notre consentement? *Relations*, 633, 199-214.
- Boisvert, Y. (1997b). *L'analyse postmoderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. Montréal: Harmattan.
- Bond, L.A., et Compas, B.E. (1989). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park: Sage.
- Bouamama, S. (1993). *De la gallère à la citoyenneté: les jeunes, la cité, la société*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Bouchard, C. (1983). Non à la prévention. Dans J. Arseneau et al. (édit.), *Psychothérapies Attention!* Québec: Québec Science éditeur.
- Bouchard, C. (1988). La pauvreté, comme une courbe dangereuse. *Transition*, 18(3), 9-11.

- Bouchard, C. (1989). Lutter contre la pauvreté ou ses effets ? Les programmes d'intervention précoce. *Santé mentale au Québec*, 14(2), 138-149.
- Bouchard, C. (1994). Discours et parcours de la prévention de la violence: une réflexion sur les valeurs en jeu. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 13(2), 37-45.
- Boulte, P. (1995). *Individus en friche. Essai sur l'exclusion*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Bourgeault, G. (à paraître). Éthique et santé publique. *Ruptures*, juin 1998.
- Boutilier, M. (1996). The effectiveness of community action in health promotion: A research perspective. Dans *Centre for health promotion, Evaluation in health promotion series, canadian and international perspectives, #3 Community Action*, University of Toronto
- Boyer, R., et Mistral, J. (1984). Entre l'État et le marché - Conjuguer l'économique et le social. *Esprit*, janvier, 109-126.
- Breton, M. (1994a). Relating competence-promotion and empowerment. *Journal of Progressive Human Services*, 5(1), 27-44.
- Breton, M. (1994b). On the meaning of empowerment/and empowerment-oriented social work practice. *Social Work with Groups*, 17(3), 23-37.
- Brie de, C. (1996). Ajustement structurel pour l'Europe. *Manière de voir*, 32, *Le Monde diplomatique, Scénario de la mondialisation*, 13-16.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Évolution de la famille en mutation. *Apprentissage et socialisation*, 15(3), 181-193.
- Brooks, J.G., et Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burrell, G., et Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Caillé, A. (1989). *Critique de la raison utilitaire: manifeste du Mauss*. Paris: Éditions La Découverte.
- Caillé, A. (1993). *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*. Paris: La Découverte.
- Caldwell, R.A., Bogat, G.A., et Davidson, W.S (1988). The assessment of child abuse potential and the prevention of child abuse and neglect: a policy analysis. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 609-624.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB éditeur.
- Caouette, C.E. (1993). La violence à l'école; mieux la comprendre pour ne plus la tolérer. *Options CEQ*, 91-97.

- Caouette, C.E. (1997). *Éduquer pour la vie!* Montréal: Les Éditions Écosociété.
- Caplan, G. et Caplan, R.B. (1994). The need for quality control in primary prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 15(1), 15-29.
- Caron, A., (dir.) (1990). *Philosophie et pensée, chez l'enfant*. Montréal: Agence d'Arc.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11-25.
- Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques - RIAC*, 34/74, 13-21.
- Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil
- Catalano, R. (1979). *Health behavior and the community: an ecological perspective*. New York: Pergamon Press.
- Centraide (1994). *1, 2, 3 Go! Une initiative d'aide à la petite enfance*. Centraide du Grand Montréal et ses partenaires.
- Centre for Health Promotion (1993). *The use of social science theory to develop health promotion programs*. Toronto: Centre for Health Promotion, University of Toronto.
- Cérézuelle, D. (1996). *Pour un autre développement social. Au-delà des formalismes techniques et économiques*. Lonrai: Desclée de Brouwer.
- Chalifour, S. (1994). La démotivation des étudiants s'explique bien au-delà du seul système d'éducation. *La Presse*, Montréal, 24 mars.
- Chamberland, C. (1996). Écologie et prévention : pertinence pour la santé communautaire. Dans R. Tessier, et G. Tarabelsy (édit.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement humain*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Chamberland, C. (1998). L'approche milieu dans les Centres jeunesse de Montréal : vers une nouvelle culture de l'intervention. *Défi Jeunesse*, 4(3), 3-15.
- Chamberland, C., Bouchard, C., et Beaudry, J. (1986). Les mauvais traitements envers les enfants: réalités canadienne et américaine. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 18, 391-412.
- Chamberland, C., Dallaire, N., Cameron, S., Fréchette, L., Hébert, J. et Lindsay, J. (1993). La prévention des problèmes sociaux : réalité québécoise, *Service social*, 42(3) 55-81.
- Chamberland, C., Dallaire, N., Fréchette, L., Lindsay, J., Hébert, J., Cameron, S., et Beaudoin, G. (1996). *Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille : Portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite*. Rapport de recherche, Université de Montréal, 116 p.
- Chavis, D., et Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 55-81.
- Clément, M., et Ouellet, H. (1992). Problématiques psychosociales et notion de "risque": une perspective critique. *Nouvelles pratiques sociales*, 5 (1), 113-127.

- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., Long (1993). The science of prevention - A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022.
- Cole, M. (1979). Foreword. Dans U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colin, C., Ouellet, F., Boyer, G., et Martin, C. (1992). *Extrême pauvreté, maternité et santé*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Comélliau, C. (1995). Le social entre mirage et alibi. *Le Monde Diplomatique*, 12 janvier, 1995.
- Comer, J.P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Comité de la santé mentale du Québec (1985a). *La santé mentale, prévenir, traiter et réadapter efficacement. L'efficacité de la prévention. Avis sur l'efficacité des interventions en santé mentale*, Gouvernement du Québec.
- Comité de la santé mentale du Québec (1985b). *La santé mentale des enfants et des adolescents : vers une approche plus globale. Avis sur la protection et le développement de la santé mentale des jeunes*, Gouvernement du Québec.
- Comité de la santé mentale du Québec (1994). *Recommandations pour développer et enrichir la Politique de santé mentale*. Ste-Foy: Les Publications du Québec.
- Conseil de la santé et du bien-être (1997a). *Forum sur le développement social: présentation de la démarche*. Conseil de la santé et du bien-être.
- Conseil de la santé et du bien-être (1997b). *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*. Conseil de la santé et du bien-être.
- Conseil des affaires sociales (1989). *Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Conseil des affaires sociales (1990). *Agir ensemble, rapport sur le développement*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Conseil permanent de la jeunesse (1993). "Dites à tout le monde qu'on existe...": *Avis sur la pauvreté des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse (1995). *L'éducation dans tous ses états*. Gouvernement du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse (1997). "Vivre l'école" *pour la formation de jeunes solidement enracinés et engagés dans leur communauté*. Gouvernement du Québec.
- Conseil québécois de développement social (1997a). *L'économie sociale, Dérision ou Panacée? Actes de la table ronde tenue à Montréal*. Montréal, Conseil québécois de développement social
- Conseil québécois de développement social (1997b). *Le workfare Pour quoi Faire? Actes de la table ronde tenue à Montréal en novembre 1996*, Conseil québécois de développement social.

- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise*. Avis à la ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec.
- Coordinating Council on Juvenile Justice and Delinquency (1996). *Combating violence and delinquency: The national juvenile justice action plan: report*. Coordinating Council on Juvenile Justice and Delinquency, U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Corbo, C. (prés.) 1994. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Corin, E.E., Bibeau, G., Martin, J.-C., Laplante, R. (1990). *Comprendre pour soigner autrement*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Corin, E.E., Rodriguez Del Barrio, L., Guay, L. (1996). Les figures de l'aliénation: un regard alternatif sur l'appropriation du pouvoir. *Revue canadienne de santé mentale communautaire* 15(2), 45-67).
- Cornellier, M. (1993). À qui a profité la reprise? *Le Devoir*, Montréal, 12 mai 1998.
- Cowen, E.L. (1980). The wooing of primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 8, 258-284.
- Cowen, E.L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in mental health: Situation-focused and competence-enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 13(1), 31-48.
- Cowen, E.L. (1996). The ontogenesis of primary prevention: Lengthy strides and stubbed toes. *American Journal of Community Psychology*, 24, 235-249.
- Craig, T.R., Bryant, D.M., Campbell, F.A., Sparling, J.J., et Wasik, B. (1988). Early intervention for high-risk children: The Carolina early intervention program. Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, et J. Ramos-McKay (édit.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp.32-43). Washington, DC: American Psychological Association
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. (1987). *État modeste, État moderne*. Paris: Fayard.
- D'Auteuil, L.-M., Lamarche, R., Vaillancourt, P.-N. (1994). Nous, futurs maîtres... *Le Devoir*, Montréal, 17 janvier.
- Dallaire, N., et Chamberland, C. (1994). La pertinence du programme " Parents Efficaces " auprès de parents bénéficiant du soutien d'un groupe " Parentraide ". *Revue canadienne de service social*, 11(1), 67-88.
- Dallaire, N., et Chamberland, C. (1995). *Les trous noirs de la prévention sociale: réflexions sur des pratiques dans le domaine enfance-jeunesse-famille*. Conférence du GRASP (Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la santé et de la prévention), Montréal.

- Dandurand, R. (1991). Transformation et diversification de la vie familiale au Québec entre 1940 et 1990. *Intervention*, 88, 26-34.
- Dandurand, R. (1994). Divorce et nouvelle monoparentalité. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 122). Montmagny: IQCR, 1994
- Dandurand, R.B., et McAll, C. (1996). *Welfare, workfare, wedfare: faut-il encore assister les mères seules? Lien social et Politiques - RIAC*, 36, 79-91.
- Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants*. Montréal: Logiques.
- Delors, J. (prés.) (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Éditions UNESCO.
- Desrosiers, G. (1984). Histoire de la santé publique au Québec. *Canadian Journal of Public Health*, 75, 359-363.
- Direction de la santé publique - RRSSSL (1998). *Réflexions et orientations stratégiques en matière de santé publique pour la région de Laval*. Document de travail.
- Dokecki, P.R. (1992). On knowing the community of caring persons: A methodological basis for the reflective-generative practice of community psychology. *Journal of Community Psychology*, 20, 26-35.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Dubet, F. (1987). *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dufresne, D. (1997). L'analyse des politiques publiques. Dans M. Tremblay, et C. Andrew (dir.), *Femmes et représentation politique au Québec et au Canada*, (pp. 149-178). Montréal: Éditions du remue-ménage.
- Dumont, F. (1994). Approche des problèmes sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 1-22). Montmagny: IQCR, 1994
- Dumont, L. (1977). *Homo aequalis: Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard, bibliothèque des sciences humaines.
- Durkheim, E. (1984). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion.
- Dusenbury, L., Botvin, G.J., James-Ortiz, S. (1990). The primary prevention of adolescent substance abuse through the promotion of personal and social competence. Dans R.P. Lorion (édit.), *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioral development* (pp. 201-224). New York: The Haworth Press.
- Dutrénit, J.-M. (1993). Déterminisme ou liberté? Paradigmes scientifiques et intervention sociale. *Service social*, 42(3), 103-136.
- Elias, M.J. (1987). Establishing enduring prevention programs: Advancing the legacy of Swampscott. *American Journal of Community Psychology*, 15(5), 539-553.
- Elias, M.J. (1994). Capturing excellence in applied settings: A participant conceptualizer and praxis explicator role for community psychologists. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 293-318.

- Elias, M.J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *The Journal of Primary Prevention*, 16(1), 5-24.
- Engelhard, P. (1996). *L'homme mondial. Les sociétés humaines peuvent-elles survivre?* Évreux: Arléa.
- Epp, J. (1986). *La santé pour tous: un cadre pour la promotion de la santé*. Ottawa, Ontario: Santé et Bien-être Canada, 8 p.
- Favreau, L., et Hurtubise, Y. (1994). *CLSC et communautés locales : la contribution de l'organisation communautaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Favreau, L., et Ninacs, W.A. (1993). *Pratiques de développement économique communautaire au Québec: de l'expérimentation sociale à l'émergence d'une économie solidaire*, rapport abrégé soumis à la Division des subventions nationales au bien-être social, Ministère du développement des ressources humaines.
- Favreau, L., et Ninacs, W.A. (1994). The innovative profile of community economic development in Quebec. Dans B. Galaway, et J. Hudson (édit.), *Community economic development. Perspectives on research and policy* (pp. 153-165). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Fay, B. (1987). *Critical social science*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Febbraro, A.R. (1994). Single mothers "At risk" for child maltreatment: An appraisal of person-centered interventions and a call for emancipatory action. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 13(2), 47-60.
- Felner, R.D., et Adan, A.M. (1988). The School Transitional Environment Project: An ecological intervention and evaluation. Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, et J. Ramos-McKay (édit.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 111-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Felner, R.D., et Felner, T.Y. (1989). Primary prevention program in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. Dans L.A. Bond, et B.E. Compas (édit.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 13-49). Newbury Park, CA: Sage.
- Felner, R.D., Jason, L.A., Moritsugu, J., et Farber, S.S. (1983). Preventive psychology: Evaluation and current status. Dans R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu, et S.S. Farber (édit.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (pp.3-10). New York: Pergamon Press.
- Fiske, E.W., et Shweder, R.A. (1986). *Metatheory in social science: Pluralisms and subjectivities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fontan, J.-M. (1991). *Initiation au développement économique local et au développement économique communautaire. Expériences pertinentes et études de cas*. Montréal, Institut de formation en développement économique communautaire (IFDEC).
- Fontan, J.-M., et Shragge, E. (1996). L'économie sociale: une économie pour les pauvres? *La Presse*, Montréal, 30 avril 1996.
- Forum national sur la santé (1997a). *La santé et ses déterminants*. Sommaire des documents synthèses rédigés pour le Forum national sur la santé.
- Forum national sur la santé (1997b). *Building on the legacy. Final report of the national Forum of Health*.

- Forum national sur la sécurité des familles (1993). *La sécurité des familles en période d'insécurité*. Ottawa: Conseil canadien de développement social.
- Fournier, J. (1994). La Corporation de développement communautaire de Longueuil, à la jonction du communautaire et du public. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(1), 145-159.
- Fournier, M. (1996). *La place du logement dans la détérioration des conditions d'insertion des prestataires de la sécurité du revenu*. Mémoire de maîtrise, Département de sociologie, Université de Montréal.
- Frappier, M. (1994). La pauvreté: facteurs économiques. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 565-580). Montmagny : IQCR.
- Fréchette, L. (1995). Les temps changent... Les enfants aussi ! Quand les conditions sociales influent sur la vie communautaire des enfants. *Prismes*, 5(1), 21-28.
- Freire, P. (1971). *L'éducation pratique de la liberté*. Paris: Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Freire, P. (1990). *Education for a critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freitag, M. (1991). La science économique et la société; critique de Schumpeter. *Société*, 8, 19-73.
- Galaway, B., et Hudson, J. (édit.) (1994). *Community economic development. Perspectives on research and policy*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Galbraith, J. K. (1985). *Anatomie du pouvoir*. Paris: Éditions du Seuil.
- Galbraith, J.K., et Salinger, N. (1978). *Tout savoir - ou presque - sur l'économie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Gallo, M. (1989). *Manifeste pour une fin de siècle obscure*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Gamache, J. (1997). Le germe du workfare dans la sécurité du revenu. Dans Conseil québécois de développement social, *Le workfare pour quoi faire?* (pp. 16-20). Montréal, Conseil québécois de développement social.
- Gauchet, M. (1988). Changement de paradigme en sciences sociales. *Le Débat*, 50, 165-170.
- Gaulejac, V. de, Bonetti, M., et Fraisse, J. (1989). *L'ingénierie sociale*. Paris: Syros/Alternatives.
- Gaullier, X. (1992). La machine à exclure. *Le Débat*, 69, 168-188.
- Gauthier, M. (sous la direction de) (1987). *Les nouveaux visages de la pauvreté*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gauthier, M. (1995). L'exclusion, une notion récurrente au Québec mais peu utilisée ailleurs en Amérique du Nord. *Lien social et Politiques - RIAC* 34/74, 151-156.
- Gauthier, M., et Mercier, L. (1994). *La pauvreté chez les jeunes: précarité économique et fragilité sociale*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

- Gendron, S. (1996). L'alliance des approches qualitatives et quantitatives en promotion de la santé: vers une complémentarité transformatrice. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 3(2), 158-172.
- George, S. (1996). La fabrication d'une idéologie. *Manière de voir* 32, *Le Monde diplomatique, Scénarios de la mondialisation*, 32-34.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gil, D.G. (1996). Preventing violence in a structurally violent society: Mission impossible. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(1), 77-84.
- Gingras, F.-P. (1984). Sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 17-46). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Gislain, J.-J., et Deblock, C. (1989). L'économie sociale en perspective : émergence et dérive d'un projet de société. Dans B. Lévesque, A. Joyal, et O. Chouinard, *L'autre économie, une économie alternative?* (pp. 55-87). Québec, PUQ.
- Godbout, J. T. (1992). *L'esprit du don*. Paris: La Découverte.
- Godbout, J., Leduc, M., et collin, J. P. (1987). *La face cachée du système*. Québec: Les Publications de Québec.
- Godelier, M. (1984). *L'idéal et le matériel*. Paris: Fayard.
- Gontcharoff, G. (1985). La démocratie locale en question. *Revue internationale d'action communautaire*, 13/53, 19-124.
- Grand'Maison, J.(dir.) (1992). *Le drame spirituel des adolescents. Profils sociaux et religieux*. Montréal: Fides.
- Grefte, X. (1989). *Décentraliser pour l'emploi: les initiatives locales de développement*. Paris: Economica.
- Groulx, L. (1997). Le débat qualitatif-quantitatif: un dualisme à proscrire? *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 4(1), 46-58.
- Groupe de Lisbonne (1995). *Limites à la compétitivité*. Cap-Saint-Ignace: Boréal.
- Guba, E.G. (édit.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E.G. (1990). The alternative paradigm dialog. Dans E.G. Guba (édit.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E.G., et Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Gullotta, T.P. (1987). Prevention's technology. *Journal of Primary Prevention*, 8(1&2), 4-24.
- Gullotta, T.P. (1994). The what, who, why, where, when and how of primary prevention. *Journal of Primary Prevention*, 15(1), 5-14.
- Haggerty, R.J. (1994). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. New York: Cambridge University Press.

- Halimi, S. (1996). Pour l'OCDE, le salaire, voilà l'ennemi. *Manière de voir* 32, *Le Monde diplomatique, Scénarios de la mondialisation*, 35-37.
- Hamel, R. (1989). Le développement local en milieu urbain: un modèle controversé. *Revue internationale d'action communautaire*, 22/62, 127-137.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D., et Day, L.E. (1992). The Seattle social development project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. Dans J. McCord et R. E. Tremblay (édit.), *Preventing antisocial behavior: interventions from birth through adolescence* (pp. 139-161). New York: Guilford.
- Hawkins, J.D., et Catalano, R. F. (1992). *Communities that care. Action for drug abuse prevention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17(1), 1-15.
- Heller, K., et Swindle, R.W. (1983). Social networks, perceived social support, and coping with stress. Dans R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu, et S.S. Farber (édit.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (pp.87-103). New York: Pergamon Press.
- Holmes, G.. (1992). Social work research and the empowerment paradigm. Dans D. Saleebey (édit.), *The Strengths perspective in social work practice* (pp. 158-168). New York: Longman.
- Hyndman, B., Libstug, A., Giesbrecht, N., Hershfield, L., et Rootman, I. (1993). *The use of social science theory to develop health promotion programs*. Issues in Health Promotion Series, #4, Centre for Health Promotion, University of Toronto.
- Jacobson, D. (1986). Types and timing of social support. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 250-264.
- Jacquard, A. (1995). *J'accuse l'économie triomphante*. Calmann-Lévy.
- Janosz, M., et Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducatrice à l'école secondaire: intervenir sur l'individu ou sur son milieu? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22(1), 33-55.
- Jason, A.J., Hess, R.E., Felner, R.D., Moritsugu, J.N. (édit.) (1987). *Prevention: Toward a multidisciplinary approach*. New York: Haworth Press.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF Sociologie d'aujourd'hui.
- Johnson, B., et Lundvall, B.-A. (1991). Flexibility and institutional learning. Dans Edward Elgar (édit.), *The politics of flexibility - Restructuring state and industry in Britain, Germany and Scandinavia*. Aldershot.
- Johnson, D.L. (1988). Primary prevention of behavior problems in young children: The Houston parent-child development center. (1988). Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, et J. Ramos-McKay (édit.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp.53-65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Julien, C. (1990). *Culture: de la fascination au mépris*. Saint-Laurent: Fides.
- Julien, C. (1996). Récuser les dogmes. *Manière de voir*, 32, *Le Monde diplomatique, Scénarios de la mondialisation*, 52-53.

- Kellam, S.G., et Van Horn, Y. V. (1997). Life course development, community epidemiology and preventive trials: A scientific structure for prevention research. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 177-188.
- Kérésit, M., et St-Amand, N. (1995). Taking risks with families at risk: Some alternative approaches with poor families in Canada. Dans J. Hudson et B. Galaway (édit.), *Child Welfare in Canada; Research and Policy Implications* (pp. 154-167). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Kingry-Westergaard, C., et Kelly, J.G. (1990). A contextualist epistemology for ecological research. Dans P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, et L. Jason, (édit.), *Researching community psychology* (pp. 23-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Klein, D.C. (1987). The context and times at Swampscott: My/story. *American Journal of Community Psychology*, 15, 531-538.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2e ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Labonté, R. (1993). *Health promotion and empowerment: Practice frameworks*. Centre for Health Promotion, University of Toronto.
- Lafortune, D. et Kiely, M.C. (1989). Prévention primaire des psychopathologies : appellation contrôlée. *Santé mentale au Québec*, 14 (1), 54-68.
- Lamoureux, H. (1996). *Le citoyen responsable*. Montréal: VLB Éditeur.
- Lamoureux, J. (1994). *Le partenariat à l'épreuve*. Montréal: Les Éditions St-Martin.
- Lamoureux, J., et Lesemann, F. (1987). *Les fillères d'action sociale - Les rapports entre les services sociaux publics et les pratiques communautaires*. Québec: Les Publications du Québec.
- Langlois, R. (1990). *S'appauvrir dans un pays riche*. Montréal: Éditions St-Martin.
- Langlois, R. (1995). *Pour en finir avec l'économisme*. Cap-Saint-Ignace: Boréal.
- Langlois, R. (1996). Réforme des programmes sociaux: l'État social hors de prix? *Interventions économiques*, 27, printemps, 87-100.
- Lascoumes, P. (1977). *Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social*. Genève: Médecine et hygiène, Masson.
- Laurendeau, M.-C. et Prilleltensky, I. (1994). La prévention et l'intérêt public. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 13(2), 11-16.
- Laville, J.-L. (1992). *Les services de proximité en Europe. Pour une économie solidaire*. Paris: Syros alternatives.
- Laville, J.-L. (directeur) (1994). *L'Économie solidaire. Une perspective internationale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Laville, J.-L. (1995). De la genèse à la crise de l'État-Providence. *Lien social et Politiques - RIAC*, 33, 37-46.
- Le Blanc, M. (1994). La délinquance des adolescents. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 279-300). Montmagny: IQCR, 1994.

- Le Breton, D. (1991). *Passions du risque*. Paris: Métallié, 185 p.
- Leduc, C., de Massy, P.R., (1988). *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec expliquée aux jeunes*. Mont-Royal: Modulo Éditeur.
- Lee, J.A.B. (1994). *The empowerment approach to social work*. New York, Columbia: University Press.
- Lemieux, V. (1995). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Leonard, P. (1975). Towards a paradigm for radical practice. Dans R. Bailey, et M. Brake (édit.), *Radical Social Work* (p. 53). Edward Arnold.
- Lesemann, F. et Ulysse, P.J. (1995). *Welfare, workfare et citoyenneté aux États-Unis. Lien social et Politiques - RIAC*, 34, 55-62.
- Lesemann, F. (1987). *Les nouvelles pauvretés, l'environnement économique et les services sociaux*. Québec: Les Publications du Québec.
- Lesemann, F. (1988). *La politique sociale américaine*. Montréal: Éditions St-Martin.
- Lesemann, F. (1994). La pauvreté: aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 581-604). Montmagny: IQCR, 1994.
- Lessard, C., Ferrer, C., et Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*. Numéro thématique, L'éducation dans une perspective planétaire, 23(1), 3-16.
- Lévesque J., et Panet-Raymond, J. (1994). L'évolution et la pertinence de l'approche structurelle dans le contexte social actuel. *Service social*, 43(3), 23-39.
- Lévesque, B. (1997). Allocution lors de la table ronde du CQDS portant sur l'économie sociale. *L'Économie sociale; Dérision ou Panacée?* CQDS, Janvier, 1997, pp. 5-10.
- Lévesque, B., et Vaillancourt, Y. (1996). Une économie plurielle. *Le Devoir*, Montréal 16 et 17 mai, 1996.
- Levy, R. (1994). Croyance et doute: une vision paradigmatique des méthodes qualitatives. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 1(1), 92-100.
- Lincoln, Y.S., et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S. (1990) The making of a constructivist: A remembrance of transformations past. Dans E.G. Guba (édit.), *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lorion, R. P. (1990). *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioral development*. New York: The Haworth Press.
- Maclouf, P. (1985). Les restructurations économiques et l'ancrage territorial de la crise de l'État-providence. *Revue internationale d'action communautaire*, 13/53, 9-17.
- Maillard, D. (1993). Délocalisation et emploi. La mondialisation du marché du travail. *Futuribles*, octobre, 29-41.

- Malherbe, J.-F. (1994). *Autonomie et prévention: alcool, tabac, sida, dans une société médicalisée*. Montréal: Fides.
- Malo, C., Fontaine, M., et Poirier, H. (1998). *Projet-Espace Jeunesse*. Rapport d'étape I, Les Centres Jeunesse de Montréal.
- Martin, P. et Savidan, P. (1994). *La culture de la dette*. Cap-Saint-Ignace: Boréal.
- Mayer-Renaud, M. (1997). *Le contexte écologique d'incidence des mauvais traitements à l'égard des enfants dans la région de Montréal*. Thèse de doctorat. Programme de doctorat en sciences humaines appliquées, Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 237p.
- McCord, J. et Tremblay, R.E. (édit.) (1992). *Preventing antisocial behavior: interventions from birth through adolescence*. New York: Guilford.
- Mehan, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie. *Sociologie et Sociétés*, 14(2), 77-95.
- Mellos, K. (1984). La dichotomie faits-valeurs dans la science empirico-analytique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 469-487). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Mendel, G. (1992). *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*. Paris: Éditions la Découverte.
- Merrien, F.-X. (1992). Ferdinand Tönnies. Dans K. M. Van Meter (dir.), *La sociologie* (pp. 195-211). Paris: Larousse.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371-378.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation. Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'Éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1989). *Politique de santé mentale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1992). *La politique de la santé et du bien-être social*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1997). *Priorités nationales de Santé publique 1997-2002*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario (1989). *Partir d'un bon pas, pour un avenir meilleur: un modèle intégré de prévention primaire des difficultés affectives et comportementales*. Imprimeur de la reine pour l'Ontario.

- Ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario (1994). *Le projet Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur. Vue d'ensemble du modèle, des programmes et de la recherche*. Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- Moreau, M. (1987). L'approche structurelle en travail social: implications pratiques d'une approche intégrée conflictuelle. *Service Social*, 36(2-3), 227-247.
- Morel, S. (1996). France et États-Unis: les politiques d'"insertion" et de *workfare* en matière d'assistance. *Interventions économiques*, 27, printemps, 47-75.
- Morgan, G. (1983). *Beyond method: Strategies for social research*. Beverly Hills: Sage.
- Moritsugu, J., Sue, S. (1983). Minority status as a stressor. Dans R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu, et S.S. Farber (édit.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (pp. 162-174). New York: Pergamon Press.
- Mougnotte, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Moynihan, D.P. (1969). *Maximum feasible misunderstanding: Community action in the war on poverty*. New York: The Free Press.
- Mullaly, R.P., et Keating, E.F. (1991). Similarities, differences and dialectics of radical social work. *Journal of progressive human services*, 2(2), 49-78.
- Mullender, A., et Ward, D. (1991). Empowerment through social action group work: The "Self-Directed" approach. Dans *Social Action in group work*. The Haworth Press Newbury Park, Calif. : Sage Publications.
- Newbrough, J.R. (1992). Community psychology in the postmodern world. *Journal of Community Psychology*, 20, 10-25.
- Newbrough, J.R. (1995). Toward community: A third position. *American Journal of Community Psychology*, 23 (1), 9-35.
- Ninacs, W.A. (1990). L'intervention communautaire: une alternative à l'intervention sociale. *Revue Canadienne de santé mentale communautaire*, 9(1), 75-93.
- Ninacs, W.A. (1994). Les corporations de développement communautaire: enjeux et défis. Dans L. Favreau, R. Lachapelle et L. Chagnon (édit.), *Pratiques d'action communautaire en CLSC, acquis et défis d'aujourd'hui* (133-148). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ninacs, W.A. (1995). Empowerment et service social: approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93.
- Ninacs, W.A. (1996). Les pratiques de développement économique communautaire (déc) au Québec: conjoncture et convergences. Présentation lors du colloque de l'Institut en Développement Économique Communautaire (IFDEC), juin 1996.
- O'Neill, M. (1987). *L'approche "critique" en promotion de la santé dans les DSC québécois*. Rapport de recherche. Centre de recherche sur les services communautaires, Québec, Université Laval.
- O'Neill, M. (1996). Entre l'ontologie et les statistiques: un point de vue sur les méthodes de recherche en promotion de la santé. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 3(2), 144-156.

- O'Neill, M., et Cardinal, L. (1994). Health promotion in Quebec: did it ever catch on. Dans A. Pederson, M. O'Neill et I. Rootman (édit.), *Health Promotion in Canada, Provincial, National and International Perspectives* (pp. 262-284). Toronto: W. B. Saunders.
- Olds, D.L. (1988). The prenatal/early education project. Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, et J. Ramos-McKay (édit.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp.9-23). Washington, DC: American Psychological Association.
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ottawa Charter for health promotion (1987). *Health Promotion*, 1(4), 3-5.
- Ouellet, F., Paiement, M., Tremblay, P.-H. (1995). *L'action intersectorielle, un jeu d'équipe, Guide d'intervention*. Direction de la santé publique de Montréal-centre, CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies.
- Panet-Raymond, J. et Bourque, D. (1991). *Partenariat ou paternariat? La collaboration entre établissements publics et organismes communautaires oeuvrant auprès des personnes âgées à domicile*. Groupe de recherche en développement communautaire, Montréal, Université de Montréal, École de Service social.
- Paquet, G. (1989). *Santé et inégalités sociales: Un problème de distance culturelle*. Montréal: IQRC.
- Paugam, S. (1996). Le revenu minimum d'insertion en France après six ans d'expérience, un bilan contrasté. *Interventions économiques*, 27, 21-45.
- Pearlin, L.I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Pearlin, L.I., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior* 19, 2-21.
- Pelletier, D. (1981). *L'Arc-en-soi*. Paris: Laffont.
- Perret, B., et Roustang, G. (1993). *L'économie contre la société - Affronter la crise de l'intégration sociale et culturelle*. Paris: Seuil.
- Phillips, D.C. (1990). Postpositivistic science: Myths and realities. Dans E.G. Guba (édit.), *The paradigm dialog* (pp. 31-45). Newbury Park CA: Sage.
- Pichette, J. (1994). *Espace national et économie mondiale: le dilemme québécois* (texte inédit).
- Pires, A. (1994). La criminalité: enjeux épistémologiques, théoriques et éthiques. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 247-277). Montmagny: IQCR.
- Polanyi, K. (1983). *La grande transformation*. Paris: Gallimard.
- Pollak, N. (1994). *Critical Choices, Turbulent times. A community workbook on social programs*. University of British Columbia, The school of Social Work.
- Popkewitz, T.S. (1990). Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology. Dans E.G. Guba, *The paradigm dialog* (pp. 46-66). Newbury Park: Sage Publications.

- Porter, R.A. (1981). Conceptual parameters of primary prevention. Dans *Primary prevention in mental health and social work: a source of curriculum and teaching materials*, sous la dir. de M. Nobel (édit), New York, Council on Social Work Education, 13-36.
- Powell, T.J. (1985). Improving the effectiveness of self-help. *Social Policy*, automne, 22-29.
- Pransky, J. (1991). *Prevention the critical need*. Springfield, Missouri: Burrel Foundation et Paradigm Press.
- Prestby, J.E., Wandersman, A., Florin, P., Rich, R., et Chavis, D. (1990). Benefits, costs, incentive management and participation in voluntary organizations: A means to understanding and promoting empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 117-149.
- Prévost, P. (1993). *Entrepreneurship et développement local*. Montmagny: Transcontinentales.
- Price, R.H. (1990). Wither participation and empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 18(1) 163-167.
- Price, R.H., Cowen, E.L., Lorion, R.P., et Ramos-McKay, J. (édit.) (1988). *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prilleltensky, I. (1990). Enhancing the social ethics of psychology: toward a psychology at the service of social change. *Psychologie canadienne*, 31(4), 310-319.
- Raeburn, J. (1996). How effective is strengthening community action as a strategy for health promotion? Dans *Evaluation in health promotion series, canadian and international perspectives, #3 Community Action*, Centre for health promotion, University of Toronto, 1-19.
- Rafie, M. (1996). *Les sciences humaines: état des lieux*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Ramonet, I. (1996). Une logique d'oppression. *Manière de voir 32, Le Monde diplomatique, Scénarios de la mondialisation*, 6-7.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy*, Automne, 15-22.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment / exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of community Psychology*, 15(2), 121-147.
- Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. Dans Tolan, P., Keys, C. Chertok, F. et Jason, L. (édit.), *Researching community psychology: Issues of theory and method* (pp 51-63). Washington DC: American Psychological Association.
- Rappaport, J. (1992). The dilemma of primary prevention in mental health services: Rationalize the status quo or bite the hand that feeds you. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2, 95-99.

- Rappaport, J., Reischl, T.M., et Zimmerman, M.A. (1992). Mutual help mechanisms in the empowerment of former mental patients. Dans D. Saleebey (édit.), *The Strengths perspective in social work practice* (pp. 84-97). New York: Longman.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-centre (1998). *Rapport annuel 1998 sur la santé de la population. Les inégalités sociales de la santé*. Montréal.
- Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJQ) (1994). *Des enjeux politiques autour de la définition du communautaire*.
- Regroupement des organismes communautaires des Laurentides (ROCL) (1998). *Le mouvement communautaire au coeur du développement social dans les Laurentides ou penser autrement la société*.
- Regroupement des ressources alternatives en santé mentale du Québec. (1991). *Manifeste du Regroupement des ressources alternatives en santé mentale du Québec*. Élaboré lors du Congrès d'orientation du R.R.A.S.M.Q. (adopté à l'assemblée générale annuelle de juin 1991), Montréal.
- Reich, R. (1993). *L'économie mondialisée*. Paris: Dunod.
- Renaud, M., Good, D., Nadeau, L., Ritchie, J., Way-Clark, R., et Connolly, C. (1997). Les facteurs de la santé des Canadiens. *Annales Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada*, 30(3), 140-143.
- René, J.-F. (1997). Allocution lors de la table ronde du CQDS portant sur l'économie sociale. *L'Économie sociale; Dérision ou Panacée?* CQDS, Janvier, 1997, pp. 25-29.
- Rifkin, J. (1997). *La Fin du travail*. Cap-Saint-Ignace: Boréal compact.
- Riger, S. (1993). What's Wrong with empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 21(3), 279-292.
- Roberts, M.C., et Peterson, L. (1984). *Prevention of problems in childhood. Psychological research & Application*. New York: John Wiley et Sons.
- Robichaud, J.-B., Guay, L., Colin, C., et Pothier, M. (1994). *Les liens entre la pauvreté et la santé mentale. De l'exclusion à l'équité*. Comité de la santé mentale du Québec, Boucherville: Gaëtan Morin.
- Robin, J. (1993). *Quand le travail quitte la société post-industrielle*. Groupe de Réflexion Inter et Transdisciplinaire (GRIT). Paris: Polyglottes.
- Robin, J. (1995). Pour une pensée plurielle. *Transversales Science - Culture*, 35, 1-3.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*, tome I et II. Montréal: Editions Hurtubise HMH.
- Roeher Institute (1993). *Social well-being: a paradigm for reform*. The Roeher Institute, North York, Ontario.
- Rolheiser, C., Glickman, C.D. (1995). Teaching for democratic life. *The Educational Forum*, 59, 196-206.

- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-providence*. Paris: Seuil.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.
- Rothman, J., et Tropman, J.E. (1987). Models of community organization and macro practice perspectives: Their mixing and phasing. Dans F.M. Cox, J.L. Erlich, J. Rothman, et J.E. Tropman (édit.), *Strategies of community organization: Macro-practice* (4e Éd., pp. 3-26). Itasca, IL: Peacock.
- Roustang, G., Laville, J.-L., Eme, B., Mothé, D., et Perret, B. (1996). *Vers un nouveau contrat social*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Rueff-Escoubès, C. et Moreau, J.-F. (1987). *La démocratie à l'école*. Paris: Syros/Alternatives.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
- Schellenberg, G., et Ross, D. P. (1997). *Left poor by the market: a look at family poverty and earnings*. Social Research Series, Paper No 2, Conseil canadien de développement social
- Schinke W.P. (1994). Prevention science and practice: An agenda for action. *Journal of Primary Prevention*, 15(1), 45-57.
- Schneider, J.W. (1985). Social problems theory: the constructionist view. *Annual Review of Sociology*, 11, 209-229.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books/Harper Colophon.
- Schorr, L.B. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage and despair*. New York: Doubleday.
- Schweinhart, L. J., et Weikart, D. P. (1988). Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, et J. Ramos-McKay (édit.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp.53-65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Seidman, E., et Rapkin, B. (1983). Economics and psychosocial dysfunction: toward a conceptual framework and prevention strategies. Dans R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu, et S. S. Farber (édit.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (pp.175-198). New York: Pergamon Press.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Serrano-Garcia, I. (1994). The ethics of the powerful and the power of ethics. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 1-19.
- Shadish, W.R., (1995). The logic of generalization: Five principles common to experiments and ethnographies. *American Journal of Community Psychology*, 23(3), 419-428.
- Shragge, E. (édit.) (1997). *Workfare, Ideology for a New Under-Class*. Montmagny: Garamond Press.

- Shure, M. B., et Spivak, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, et J. Ramos-McKay (édit.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp.6;9-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sivaraksa, S. (1992). *Seeds of peace. A buddhist vision for renewing society*. Berkely, CA: Parallax Press.
- Smith, N. J., et Saulnier, C.F. (1996). Substance abuse prevention among high risk youth. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* (The Haworth Press, Inc.) 14(1/2), 61-79.
- Solidarité Populaire Québec (1994). *La Charte d'un Québec populaire*.
- Solomon, D.S., Watson, M. Battistich, V. Schaps, E et Delucchi K.(1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal on Community Psychology*, 24(6), 719-748.
- Spector, M., Kitsuse J.I. (1977). *Constructing social problems*. Menlo Park, Calif: Cummings.
- St-Amand, N., Kérisit, M., et Vuong, D. (1994). *Des alternatives à notre portée: familles-ressources ou familles-problèmes...* Université d'Ottawa, École de service social.
- St-Jacques, M.-C. (1998). *L'ajustement des adolescents et des adolescentes dans les familles recomposées: étude des processus familiaux et des représentations des jeunes*. Thèse de doctorat. Programme de doctorat en sciences humaines appliquées, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- Staples, L.H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work*. 14(2), 29-43.
- Susser, M. (1973). *Causal thinking in the health sciences: Concepts and strategies in epidemiology*. New York: Oxford.
- Swift, C., et Levin, G. (1987). Empowerment: An emerging mental health technology. *Journal of Primary Prevention*, 8(1et2) 71-93.
- Table nationale des CDC du Québec (1993). *Cadre de référence des CDC*, Jonquière, 22 octobre, 4 p.
- Tableman, B. (1989). Stress management training for low income women. *Prevention in Human Services*, 6(2), 259-284.
- Tessier, C. (1996). L'éducation à la citoyenneté: des voeux aux réalités. *Dire*, vol. 6(1), 45-46.
- Tessier, R. (1989). L'émergence du paradigme écologique en psychologie. Dans R. Tessier (Édit.), *Pour un paradigme écologique* (pp. 55-68). Éditions Brèches.
- The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. Dans R. J. Haggerty, *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processess, mechanisms, and interventions* (pp. 268-282) New York: Cambridge University Press.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris: Seuil.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.

- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie ?* France: Fayard.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble?* France: Fayard.
- Tousignant, M. (1994). Le suicide et les comportements suicidaires. Dans F. Dumont, S. Langlois, et Y. Martin (édit.), *Traité des problèmes sociaux* (pp.765-776). Montmagny: IQCR.
- Tremblay, D.-G. (1994). L'évolution du chômage et de l'emploi au Québec. *Interventions économiques*, 25, 42-68.
- Tremblay, D.-G., Fontan, J.-M. (1994). *Le développement économique local. La théorie, les pratiques, les expériences*. Sainte-Foy: Télé-université.
- Trickett, E.J. (1991). *Living an idea: Empowerment and the evolution of an inner city alternative high school*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Trickett, E.J. (1994). Human diversity and community psychology: Where ecology and empowerment meet. *American Journal of Community Psychology*, 22(4), 583-593.
- Trickett, E.J. (1996). A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of contexts. *American Journal of Community Psychology*, 24(2), 209-229.
- Trickett, E.J., et Birman, D. (1989). Taking ecology seriously: A community development approach to individually based preventive interventions in schools. Dans L.A. Bond, et B.E. Compas (édit.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 361-390). Newbury Park: Sage.
- Trickett, E.J., Watts, R., et Birman, D., (1993). Human diversity and community psychology: Still hazy after all these years. *Journal of Community Psychology*, 21(4), 264-279.
- Turner, V., et Bruner, E.M. (1986). *The anthropology of experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyson, K.B. (1992). A new approach to relevant scientific research for practitioners: The heuristic paradigm. *Social Work*, 37(6), 541-556.
- van Schendel, V. (1994). Ordre mondial: de l'éclatement à la reconfiguration. *Interventions économiques*. 25, 15-38.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society :The development of higher psychological processes*. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman, (édit.). Cambridge, Harvard University press.
- Vincent, T.A., et Trickett, E.J. (1983). Preventive interventions and the human context: Ecological approaches to environmental assessment and change. Dans R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu, et S.S. Farber (édit.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (pp. 67-86). NewYork: Pergamon Press.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 19-43). Paris: Seuil.
- Wacquant L. (1996). Les États-Unis, société d'insécurité avancée. *Manière de voir 32, Le Monde diplomatique, Scénarios de la mondialisation*, 17-19.

- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale. Essai de construction d'une théorie intégrative*. Paris: Éditions médecine et hygiène; Méridiens Klincksieck.
- Wallerstein, I. (Prés.) (1996). *Ouvrir les sciences sociales*. Rapport de la Commission Gulbenkian. Paris: Descartes et Cie.
- Walsh, R.T. (1987). The evolution of the research relationship in community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 773-788)
- Watzlawick, P. (1988). Introduction. dans P. Watzlawick (dir.). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 15-17). Paris: Seuil.
- Wethington, E., Kessler, R.C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89.
- White, D. (1990). Le pouvoir de la culture: les aspects politiques de l'intervention en santé mentale. *Santé, Culture, Health*, 7(2-3), 149-167.
- Wolfe, D.A. (1987). Child abuse prevention with at-risk parents and children. Dans J. Burchard et S. Burchard (édit.), *Prevention of delinquent behavior*. Newbury Park: CA: Sage.
- Wolock, I., Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(4), 530-543.
- Zigler, E. (1994). Reshaping early childhood intervention to be a more effective weapon against poverty. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 37-47.
- Zigler, E. (1995). Meeting the needs of children in poverty. *American Journal of Orthopsychiatry* 6-9.
- Zimmerman, M.A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177.
- Zimmerman, M.A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of community psychology*, 23(5), 581-599.
- Zúñiga, R. (1992). *L'évaluation dans l'action. Choix de buts et choix de procédures*. SVS 6520. École de service social, Université de Montréal.
- Zúñiga, R. (1993). La théorie et la construction des convictions en travail social. *Service social*, 42(3), 33-54.
- Zúñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Annexe technique

Contexte de la recherche

La présentation de ces données de recherche a fait l'objet d'un article dans la Revue canadienne de santé mentale communautaire (Dallaire et Chamberland, 1996)¹. Compte tenu de mon intérêt pour l'*empowerment*, j'ai jugé opportun de soumettre un article à cette revue alors qu'elle préparait un numéro spécial sur « Pouvoir, oppression et santé mentale » devant paraître en 1996. À cette occasion, ma directrice de thèse, Mme Claire Chamberland, m'a autorisée à utiliser une partie des données d'une recherche inter-universitaire à laquelle j'avais étroitement participé et qui dressait un bilan des pratiques québécoises de promotion/prévention s'adressant au secteur enfance-jeunesse-famille (Chamberland *et al.*, 1996). Cette recherche rassemblait des données provenant de 26 territoires de CLSC représentant des zones urbaines, semi-urbaines et rurales dont le niveau socio-économique est varié. Les données qui sont présentées ici sont celles dont Mme Chamberland était responsable et concernent la grande région métropolitaine (Montréal-Centre, Montérégie et Laval). Treize territoires de CLSC composent l'échantillon. Il représente la population francophone, anglophone et allophone. Les territoires choisis ne sont pas adjacents les uns aux autres, mais dispersés dans la région urbaine. L'indice socio-économique de ces territoires varie entre haut, moyen et bas².

ANALYSE DES DONNÉES

Tableau I - Objectifs stratégiques clarifiant la nature de la participation

Les résultats présentés dans ce tableau sont tirés des données recueillies à la question portant sur les stratégies utilisées par les différents projets³. Il s'agit d'une question ouverte. Les

- 1 Dallaire, N. et Chamberland, C. (1996). Empowerment, crises et modernité. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 15(2), 87-107.
- 2 L'indice est fondé sur les travaux de Micheline Mayer-Renaud et Jean Renaud (1989). *La distribution de la pauvreté et de la richesse dans la région de Montréal, en 1989: Une mise à jour*, Montréal, CSSMM, Direction des services professionnels.
- 3 L'instrument de cueillette des données utilisé dans la recherche de Chamberland *et al.* (1996) comportait les thèmes suivants: problèmes ou besoins ciblés, objectifs généraux, cibles des projets, activités, stratégies, natures des liens avec d'autres organismes, type d'évaluations, critères de réussite, conditions de réussite et source de financement.

répondants pouvaient identifier jusqu'à 10 stratégies. Au total, nous avons identifié 34 stratégies différentes regroupées en six grandes catégories. Le tableau I présente uniquement les stratégies se rapportant à la participation. Il indique le pourcentage des projets ayant utilisé ces stratégies. Par exemple, 1 % des projets du réseau institutionnel utilise la stratégie d'implication communautaire des jeunes.⁴

Tableau II - L'empowerment comme processus de gain de pouvoir collectif

Le tableau 2 présente un recoupement de données se rapportant à quatre questions différentes afin de rassembler en un même tableau les préoccupations liées à la réduction des inégalités de pouvoir. Le tableau qui suit indique la provenance des données.

Indicateurs d'un processus de gain de pouvoir	Provenance des données
Stratégie de défense de droits	Question sur les stratégies (représente l'une des 34 stratégies répertoriées)
Tactiques de changement social	Question sur les moyens d'action et activités (représente l'une des 17 activités répertoriées)
Participation à des coalitions	Question sur la nature des liens développés (représente l'une des cinq possibilités de réponse)
Projets visant la réduction des inégalités	Jugement d'ensemble sur chaque projet à partir de la question suivante : <i>Est-ce que le projet dans son ensemble mise sur la transformation des rapports sociaux, qu'il s'agisse d'inégalités économiques, politiques ou de processus d'exclusion ou de marginalisation de certains groupes sociaux? *</i>

* Chaque projet a fait l'objet d'un examen minutieux afin d'identifier d'autres indices de la présence d'une prise en compte des rapports sociaux inégalitaires. À cet effet, les données sur les problématiques, les objectifs, les activités et les stratégies ont été revues. Cette analyse a également été l'objet d'un accord inter-juge.

Tableau III - Nature des cinq principaux problèmes ou champs de promotion sur lesquels portent les projets

Les données du tableau 3 sont tirées de la question portant sur les problèmes ou besoins ciblés par chacun des projets. Les répondants pouvaient identifier deux problèmes ou besoins (deux réponses). Au total, 49 problèmes ou besoins différents ont été énoncés. Les résultats sont exprimés sous la forme de pourcentages. Par exemple, 16 % des projets du réseau institutionnel ont comme problématique les difficultés scolaires.

4 Le lecteur intéressé à connaître l'ensemble des catégories créées lors de l'analyse des données recueillies pour cette recherche peut consulter la grille de codification à l'annexe D du rapport de recherche (Chamberland *et al.*, 1996).

Remerciements

Je voudrais rendre hommage à tous ceux qui m'ont permis de mener à bien cette longue réflexion sur les pratiques de promotion/prévention.

Claire Chamberland, professeure à l'École de service social de l'Université de Montréal, a agi à titre de directrice de thèse, et Jocelyne Lamoureux, professeure au Département de sociologie de l'UQAM, à titre de codirectrice. Je tiens à les remercier pour leur disponibilité, leur respect de ma démarche et pour la grande pertinence de leurs commentaires. L'intérêt qu'elles ont manifesté pour mon travail a été un grand stimulant pour moi.

Je remercie le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada, qui m'a décerné une bourse grâce à laquelle j'ai pu me consacrer à ma thèse à plein temps.

Je désire tout particulièrement souligner la compréhension, la patience, le soutien et les encouragements de Michel Pelletier, mon conjoint, et de Catherine et Judith, nos filles, qui ont été mes grands complices au cours de ces six années. Merci également à Sylvie Cameron, Marie-Claude Fournier et Michèle Dallaire pour leur écoute et leur intérêt envers ma démarche.