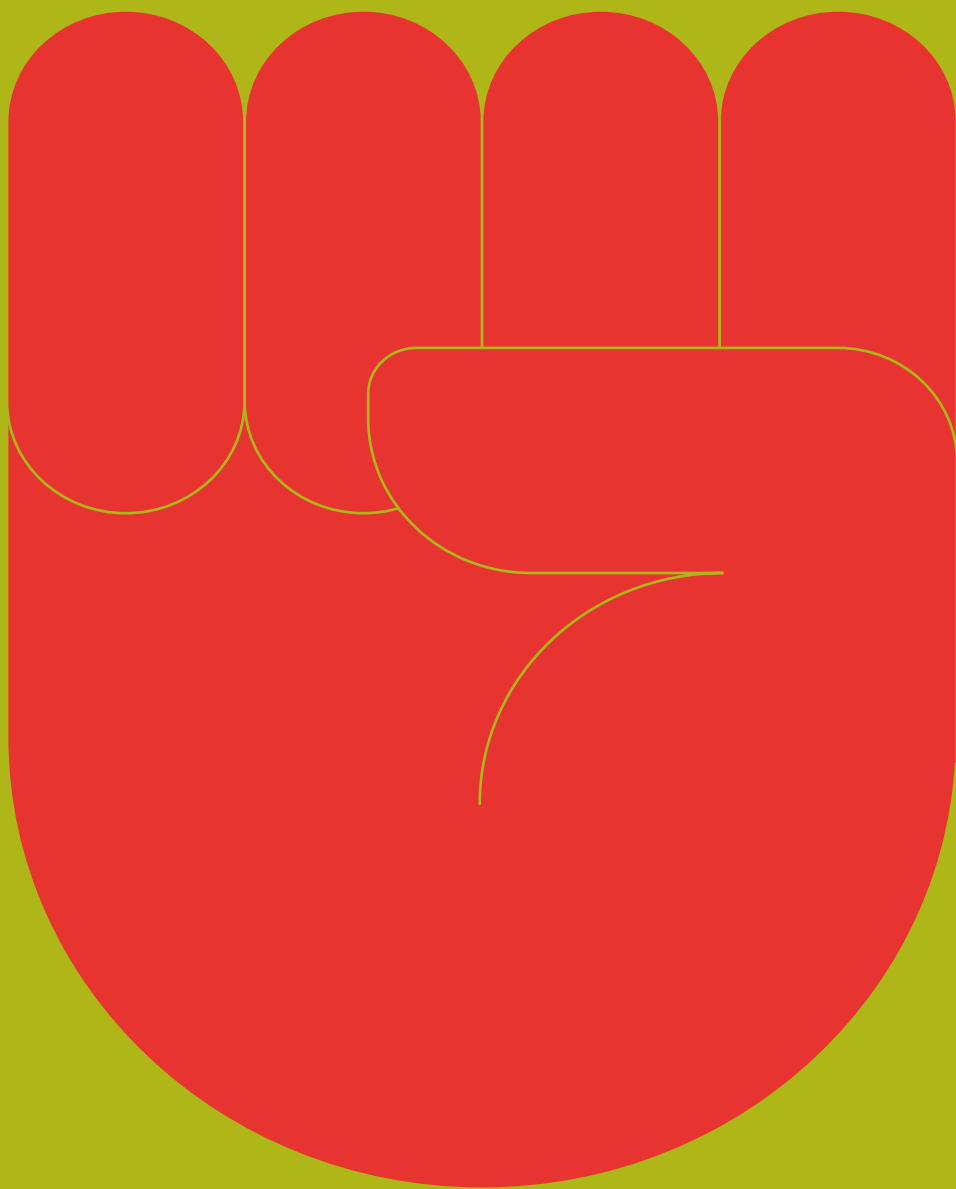


# Guide Didactique du Module L'autonomisation des jeunes dans les actions sociales, éducatives et sanitaires









## **L'autonomisation des jeunes dans les actions sociales, éducatives et sanitaires**

Auteur.es

**Anna Planas Lladó** (coord.), **Carme Bertran Noguer**, **Sandra Borneis Albalate**, **Eliseu Carbonell Camós**, **Xavier Casademont Falguera**, **Dolors Juvinyà Canal**, **Sara Malo Cerrato**, **Carles Serra Salamé** et **Pere Soler Masó**.

### **Document préparé par l'Université de Gérone**

Projet ReTsaso EFA341/19 cofinancé par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER) dans le cadre du programme Interreg V-A-Espagne-France-Andorre (POCTEFA 2020-2022).

Conception et mise en page:  
Glam. Cooperativa de comunicació i disseny

ISBN: 978-84-9984-634-7  
Dépôt légal: GI-1.618-2022

Ce document est soumis à la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0, qui permet à quiconque de modifier, adapter et construire une œuvre à partir d'une autre sans finalité commerciale, à condition d'en créditer l'auteur et de conserver une licence sur les nouvelles créations. Pour voir une copie de cette licence, veuillez visiter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>.



# Table des matières

Introduction .....	9
Présentation du guide .....	11
<b>Chapitre 1.</b> Le concept de “pouvoir” et sa répartition dans la société .....	13
1.1. Le concept de “pouvoir” et sa répartition dans la société .....	14
1.2. Analyse des axes d’inégalité .....	25
<b>Chapitre 2.</b> Compréhension et dimensions de l’autonomisation .....	41
2.1. Evolution du terme « autonomisation » tout au long de la seconde moitié du XXe siècle .....	42
2.2. Paradigmes et modèles d’approche de l’autonomisation.....	47
2.3. Autonomisation et santé .....	57
<b>Chapitre 3.</b> L’autonomisation des jeunes .....	62
3.1. Passage en revue des définitions de l’autonomisation des jeunes.....	62
3.2. Conceptualisation de l’autonomisation des jeunes.....	66
3.3. Les dimensions de l’autonomisation des jeunes .....	70
3.4. Espaces, moments et processus pour l’autonomisation des jeunes.....	72
<b>Chapitre 4.</b> Ressources et outils pour l’autonomisation des jeunes .....	79
<b>Chapitre 5.</b> Programmes, projets et expériences d’autonomisation des jeunes.....	97
5.1. Approche théorique des programmes et projets d’autonomisation des jeunes .....	98
5.2. Programmes, projets et expériences d’autonomisation des jeunes .....	100
Références bibliographiques.....	124
Références bibliographiques “pour en savoir plus” .....	130

# Introduction

L'Université de Gérone (UdG) est convaincue de la nécessité et de l'importance de travailler sur la dimension transfrontalière concernant la formation professionnelle. La formation transfrontalière, en plus d'augmenter les perspectives de développement personnel et professionnel, contribue également à construire des passerelles d'action et de réflexion entre les acteurs des différents territoires transfrontaliers. Pour cette raison, l'UdG s'est impliquée dans divers projets transfrontaliers, tels que le projet Red Transfronteriza Sanitaria y Social (ReTsaso).

Le projet ReTsaso vise à améliorer l'adéquation entre la formation, la professionnalisation et les pratiques professionnelles en intervention sociale et socio-sanitaire au sein de l'espace transfrontalier des Pyrénées. Ses objectifs sont les suivants: a) structurer un réseau transfrontalier permanent de partenaires sociaux, et b) proposer des modules de formation transfrontaliers sur l'intervention sanitaire et sociale. Dans le cadre de ce projet, l'UdG propose le module en ligne intitulé L'autonomisation des jeunes dans les actions sociales, éducatives et de santé.

Les jeunes occupent souvent un espace secondaire, relégué ou éloigné des sphères de pouvoir, de décision et de contrôle. Des situations très inégales peuvent exister au sein d'un même groupe de jeunes et, malheureusement, certains doivent composer avec des circonstances qui les empêchent de décider et d'avoir le contrôle sur leur vie. Cependant, les jeunes ont des capacités d'action et peuvent développer des compétences et élaborer des stratégies pour défendre leurs intérêts, tant individuellement que collectivement. C'est pourquoi l'autonomisation des jeunes est si importante.

De plus en plus de scientifiques et de professionnels utilisent le concept d'autonomisation. Cependant, cela reste une idée complexe, ambiguë et mal définie qui peut être appliquée à des situations et des processus très différents et de manières très diverses. D'autre part, l'autonomisation est un processus qui se déroule dans un certain contexte et donc interagit avec lui. Les actions, activités, relations ou structures qui ont lieu dans chaque contexte peuvent faciliter ou limiter l'autonomisation. Ainsi, la communauté devient un espace d'opportunités pour l'autonomisation des jeunes

Ce module aborde plusieurs questions: Quelle approche a-t-on du concept de pouvoir? Quelle est la relation entre le pouvoir et les différentes formes d'inégalité?

Quels sont les facteurs qui justifient le besoin d'autonomisation des jeunes? Qu'entend-on par autonomisation des jeunes? Quelles sont les principales approches du concept d'autonomisation? Comment promouvoir les pratiques socio-éducatives d'autonomisation des jeunes?

Ce module vise à aider à interpréter la réalité qui nous entoure, à approfondir le concept d'autonomisation des jeunes et, en même temps, à en apprendre davantage sur les stratégies et les outils qui peuvent favoriser l'autonomisation du travail socio-éducatif. Pour cette raison, les éléments suivants ont été sélectionnés et préparés: a) des textes pertinents pour contextualiser le sujet d'un point de vue théorique amenant à la réflexion; b) des outils et pratiques de référence, et c) des activités de formation et d'auto-évaluation.



**Objectifs spécifiques**

1. Approfondir le concept de pouvoir et sa répartition dans la société.
2. Analyser les différentes formes d'inégalité et l'impact qu'elles ont sur les relations de pouvoir.
3. Identifier le besoin d'autonomisation des jeunes dans la société du XXe siècle.
4. Expliquer la configuration du terme autonomisation tout au long de la seconde moitié du XXe siècle.
5. Présenter les paradigmes et modèles d'approche de l'autonomisation.
6. Aider à réfléchir sur le concept d'autonomisation des jeunes.
7. Fournir des programmes et des ressources d'autonomisation des jeunes.
8. Réfléchir à l'autonomisation et à la santé des jeunes.
9. Analyser les processus d'autonomisation des jeunes en France et en Espagne dans les domaines de l'éducation socio-sanitaire.



# Présentation du guide

Le guide du module de formation du projet ReTsaso de l'Université de Gérone: *L'autonomisation des jeunes dans les actions sociales, éducatives et de santé*, est structuré en cinq chapitres. Ces cinq chapitres ont été pensés comme une progression, un parcours ; par conséquent, bien que différents, ces chapitres sont interdépendants.

Le premier chapitre, intitulé *Le concept de pouvoir et sa répartition dans la société* explique la nécessité et la pertinence de l'autonomisation des jeunes en partant d'une réflexion sur le pouvoir et les inégalités dans la société actuelle.

Le deuxième chapitre, intitulé *Compréhension et dimensions de l'autonomisation*, contextualise le concept d'autonomisation.

Le troisième chapitre, intitulé *L'autonomisation des jeunes*, fournit les outils conceptuels nécessaires pour aborder les questions clés de l'autonomisation des jeunes.

Le quatrième chapitre, intitulé *Ressources et outils pour l'autonomisation des jeunes*, comprend des ressources et des outils pour accompagner l'autonomisation des jeunes.

Le cinquième chapitre, intitulé *Programmes, projets et expériences d'autonomisation des jeunes* décrit des expériences d'action communautaire qui intègrent l'objectif d'autonomisation des jeunes.

A sein de chaque chapitre, les contenus sont accompagnés des éléments suivants:

**Activités:**

Suggestions d'activités pour aider à consolider le contenu du sujet traité.

**Our en savoir plus:**

des notes d'informations complémentaires ou d'approfondissement proposant des lectures, des pages web, des vidéos, etc... afin d'aider à consolider le sujet en cours d'explication.

**Un résumé**, à la fin de chaque section, qui met en évidence les idées centrales.



# Chapitre 1

## Le concept de “Pouvoir” et sa répartition dans la société

Dans ce chapitre d'introduction, nous présentons certaines des approches qui nous semblent être les plus utiles pour encadrer l'étude du pouvoir au sein d'un module de formation, qui analyse les jeunes et leurs possibilités d'autonomisation dans la société. Il se compose de deux sections: la première traite du pouvoir et de sa répartition dans la société; la deuxième renvoie aux axes d'inégalité.

# 1.1. Le pouvoir en tant que « Bien » distribué inégalement dans la société

Dans un premier temps, nous vous invitons à faire l'activité 1 de ce module afin que vous puissiez commencer à réfléchir sur le concept de pouvoir et d'autonomisation, deux termes qui émergeront tout au long du module de formation.

## ACTIVITÉ 1.

### ACTIVITÉ D'INTRODUCTION

Regardez et écoutez attentivement la vidéo *Le concept de pouvoir et sa répartition dans la société. Justification de l'autonomisation des jeunes.*

Lien: <https://youtu.be/hlwT-pWiL4Y>

El vidéo montre différents jeunes réfléchissant au concept de pouvoir, aux inégalités de pouvoir et au besoin d'autonomisation. Une fois que vous l'avez vu, répondez aux mêmes questions que nous avons posées à ces jeunes:

1. A votre avis, qu'est-ce que le pouvoir ?
2. Selon vous, qu'est-ce qui donne ou prend le pouvoir aujourd'hui ?
3. Pensez-vous que tout le monde a le même pouvoir ?
4. Que faut-il faire pour devenir autonome ?
5. Qui a besoin d'être autonome ?

Notez et enregistrez vos réponses, car à la fin de ce chapitre, nous vous demanderons de les revoir et d'incorporer les modifications que vous jugerez appropriées après avoir lu le contenu et travaillé dessus.

## 1.1.1. Le pouvoir: une brève introduction

Le pouvoir est l'un des grands concepts des sciences sociales. Essayer de trouver une définition unique serait une tâche impossible. Nombreux sont les auteur.es qui, depuis des perspectives et disciplines différentes, ont théorisé le concept de *pouvoir* ou encore *d'autorité* ou de *la légitimité*. Ainsi, diverses disciplines, telles que la philosophie, les sciences politiques, la sociologie, le droit ou l'anthropologie, ont analysé ce qu'est le pouvoir, comment il se manifeste et quelles sont ses implications, tant dans nos sociétés que dans les relations et interactions sociales.

Lorsqu'il s'agit de penser au pouvoir, l'une des premières considérations est de faire la distinction entre le pouvoir en tant que ressource et le pouvoir en tant que relation.

Lorsque le pouvoir est défini comme une ressource, on considère que des individus, des groupes sociaux ou des institutions peuvent posséder une faculté. Le pouvoir est quelque chose qui est palpable et qui peut être exercé directement sur les autres. Dans cette perspective, il est intéressant d'analyser à qui appartient cette faculté, comment elle s'exerce et les conséquences que cela entraîne pour les personnes qui n'en disposent pas. Ainsi, le pouvoir serait l'objet de disputes entre acteurs politiques et sociaux. Le pouvoir implique donc toujours une hiérarchie entre celui qui l'exerce et les personnes contraintes par celui qui l'exerce, et comporte des relations de verticalité, puisqu'il s'exerce de haut en bas.

D'autre part, le pouvoir peut aussi être analysé comme le résultat d'une relation. Ce ne serait pas, comme dans le cas précédent, une faculté que l'on possède, mais le résultat d'interactions sociales qui permettent aux individus, aux groupes et aux institutions de se positionner mieux ou moins bien pour atteindre leurs objectifs ou satisfaire leurs aspirations.

Michel Foucault (1982) est l'un des plus grands représentants théoriques de la conception relationnelle du pouvoir. De manière générale, nous nous intéressons à ses réflexions qui soulignent que le pouvoir s'exerce en fonction des relations personnelles et institutionnelles. La nature sociale des personnes implique une accumulation constante de relations de pouvoir entre elles, inhérentes à toutes relations sociales. L'exercice du pouvoir est asymétrique, et c'est dans les sociétés inégalitaires que ces relations asymétriques provoquent des luttes et des conflits constants. Le pouvoir se manifeste et s'exprime à travers des actes qui sont le résultat d'interactions sociales. Cependant, Foucault se concentre non seulement sur les relations de pouvoir entre l'État et les individus, mais aussi sur d'autres formes et relations de pouvoir courantes dans la société, telles que les relations entre parents et enfants, employeurs et travailleurs, dirigeants et militants, etc.

### **Pour en savoir plus:**

Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI

En pratique, cependant, le pouvoir se manifeste simultanément dans les deux sens. Ainsi, par exemple, si certains acteurs ont du pouvoir, c'est précisément en raison de leur capacité à se positionner dans la structure sociale. Expliqué en d'autres termes, il y a ceux qui ont le pouvoir – à comprendre comme ressource - parce qu'ils ont su se placer dans des positions privilégiées qui leur ont permis de disposer, précisément, de ressources, d'influence et de capacité d'avoir le pouvoir et de l'exercer.

Maintenant, de quoi parle-t-on quand on parle de pouvoir ? Voici quelques définitions du pouvoir (Caminal et Torrens, 2006: 40):

- Lasswell et Kaplan (1950: 74): « Le pouvoir est une relation dans laquelle une personne ou un groupe peut déterminer les actions de l'autre afin de satisfaire ses propres objectifs ».
- Johnson, dans Wiseman (1966: 104), définit le pouvoir comme « la capacité d'obtenir ce que l'on veut sans opposition. Or, le pouvoir réside avant tout dans la capacité d'influencer les actions des autres ».
- Blau (1964: 117): « La capacité des individus ou d'un groupe à imposer leur volonté aux autres, même s'ils y résistent, par la dissuasion sous forme de refus de récompenses normalement accordées, ou sous forme de punitions. ».
- Hobbes (2002: 93), dans *Léviathan*, affirme que les hommes ont "un désir constant et insatiable d'acquérir plus de pouvoir ".
- Montesquieu (2003: 205), dans *De l'esprit des lois*, livre XI, cap. IV, souligne: « C'est une expérience éternelle que tout homme qui a du pouvoir est porté à en abuser ; il va jusqu'à ce qu'il trouve des limites ».
- Castells (2009: 33): «Le pouvoir est la capacité relationnelle qui permet à un acteur social d'influencer de manière asymétrique les décisions d'autres acteurs sociaux d'une manière à favoriser la volonté, les intérêts et les valeurs de l'acteur au pouvoir. Le pouvoir s'exerce en utilisant la coercition (ou la possibilité de l'exercer) et/ou par la construction de sens à partir des discours à travers lesquels les acteurs sociaux guident leurs actions. Les relations de pouvoir sont encadrées par la domination, le pouvoir qui réside dans les institutions de la société ».

Comme le montre le tableau 1, il existe trois sources par lesquelles l'obéissance arrive à s'imposer. Chacune de ces sources donne lieu à différents types de pouvoir qui, à leur tour, recourent à différentes stratégies et ressources pour atteindre leurs objectifs.

**TABLEAU 1.**  
**SOURCES ET TYPES DE POUVOIR**

Source de pouvoir	Types de pouvoir	Utilise...	Exemple
Force	Coercitif	Menaces	Etat/individu
Idéologie	Persuasif	Condamnations	Organisations politiques
Utilitaire	Rétributif	Intérêts	Employeur/employé

Source: élaboration de Vallès (2007) et Caminal et Torrens (2006).



Selon les définitions des auteurs mentionnés, nous pouvons établir certaines des caractéristiques communes lors de la délimitation du concept de pouvoir. Il est important de souligner une double conception que l'on retrouve dans les définitions et qui nous aidera à comprendre ce qu'est le pouvoir. Par conséquent, nous nous concentrerons sur la distinction classique que le sociologue allemand Max Weber (1944) a décrite pour définir le pouvoir: le pouvoir comme imposition et le pouvoir comme domination.

D'une part, le pouvoir, entendu comme pouvoir d'imposition, est le sens le plus communément admis. De ce point de vue, le pouvoir est l'instrument qui permet à ceux qui le détiennent d'imposer leur volonté. C'est-à-dire que X a du pouvoir sur Y dans la mesure où Y agit conformément à ce que X lui demande. Comme nous le verrons plus loin, plusieurs raisons peuvent justifier cette capacité à s'imposer, qui peut même impliquer la résistance de l'autre. Le pouvoir est l'instrument nécessaire pour gouverner les situations sociales: il permet d'imposer, d'influencer, de conditionner, de diriger, etc. Le pouvoir est la capacité d'imposer l'obéissance et est compris, dans un sens abstrait, comme le pouvoir de commander et d'être obéi.

D'autre part, le pouvoir peut aussi être compris comme de la domination. Cette perspective met en évidence des manières plus implicites de l'exercer. Contrairement au pouvoir en tant qu'imposition, dans lequel le pouvoir se manifeste explicitement, le pouvoir peut également être exercé d'une manière plus subtile et subliminale. Le résultat, cependant, est le même: amener les personnes, les groupes et les autres acteurs sociaux à partager les valeurs, les idées et la vision du monde de ceux qui les promeuvent. Avoir le pouvoir, c'est aussi la capacité d'imposer aux autres une vision du monde qui coïncide avec celle des gouvernants ; imposer une définition d'objectifs et un modèle d'organisation.

Le philosophe italien Antonio Gramsci (1983) a parlé du concept d'hégémonie culturelle et a cité en exemple le cas des paysans italiens qui ne se sont pas révoltés contre les mesures appliquées par le fascisme, bien que cela leur ait fait beaucoup de mal. Pour Gramsci, l'hégémonie culturelle signifie la subordination idéologique à laquelle la bourgeoisie soumet la classe ouvrière, afin qu'elle puisse la dominer avec son consentement et sans avoir besoin d'exercer une violence directe. Selon l'auteur italien, pour maintenir l'ordre social, il ne suffit pas d'avoir des mécanismes qui, sous la menace de la coercition, parviennent à imposer un certain ordre social. D'autres instruments sont nécessaires pour s'assurer que ce qui est considéré comme la norme s'accorde avec la vision des gouvernants, que ce soit à travers des visions du monde, des perceptions ou des valeurs qui deviendront hégémoniques.

Ainsi, par exemple, on peut se demander comment il est possible, qu'après la crise qui a éclaté aux États-Unis en 2008 et qui s'est propagée à travers la planète, causée par les *subprime* et les institutions financières spéculatives, il y a encore des gens qui pensent que, selon les organisations politiques, économiques et médiatiques (toutes très puissantes), nous sommes tous responsables de la crise et que, par conséquent, nous devrions tous nous serrer la ceinture devant les coupes sociales tout en participant au sauvetage des banques au moyen de ressources publiques.

## 1.1.2. Les transformations structurelles du pouvoir

Cette section aborde les transformations des formes classiques du pouvoir dans la société actuelle en se basant sur une métaphore du philosophe Xavier Antich (voir activité 2) sur la mutation du pouvoir (politique) dans la société actuelle. Antich mène une réflexion sur la transition d'un pouvoir qui, traditionnellement, s'écrivait au singulier et en majuscules (un pouvoir unique, l'État absolu, qui le concentrait, pour l'essentiel, dans la société) à une conception actuelle du pouvoir qui s'écrit au pluriel et en minuscules (l'État ne le considère plus comme un monopole, mais a vu ce pouvoir diminuer et favoriser d'autres acteurs, souvent non démocratiquement élus et qui ont du mal à être identifiés de manière claire, mais qui ont une grande capacité d'exercice du pouvoir sur les citoyens et qui peut conditionner leur vie).

### ACTIVITÉ 2.

#### À PROPOS DU POUVOIR POLITIQUE AUJOURD'HUI

Chapitre du programme *Avec philosophie dédié au pouvoir*.

**Description:** Lisez le chapitre sur le programme *Avec philosophie dédié au pouvoir*, et réfléchissez aux changements et transformations du pouvoir politique aujourd'hui. Vous trouverez ci-dessous quelques questions directrices qui pourraient vous aider dans votre réflexion:

- Paolo Flores d'Arcais déclare: " Là où les finances sont sous contrôle, la souveraineté des citoyens décline, elle s'estompe. " Selon vous, comment le pouvoir politique devrait-il être lié au pouvoir croissant de l'économie et de la finance ?
- Dans le documentaire, la phrase suivante de Karl Popper est citée: " Dans une démocratie, il ne devrait pas y avoir de pouvoir sans contrôle. " Qu'en pensez-vous ?
- Quelles sont les possibilités pour les citoyens d'exercer leur pouvoir politique aujourd'hui ?
- Itziar González dénonce les abus d'individus sur les institutions publiques, qui agissent pour défendre des intérêts privés. Selon vous, comment ces situations peuvent-elles être gérées ?

Lien: <https://scur.cat/L8ALAE>

Cette transition, accélérée dans le processus de mondialisation qui touche la planète depuis les années 1980, implique une transformation radicale des modes d'exercice du pouvoir dans les sociétés contemporaines. En ce sens, les états sont devenus des acteurs qui, dans certains cas, se plient au pouvoir d'autres acteurs politiques, économiques, médiatiques, etc. Prenons quelques exemples représentatifs.

Premièrement, nous pouvons citer les institutions politiques supranationales. Le cas paradigmatique dans le contexte européen est le rôle que l'Union européenne et ses organes ont joué depuis leur création et qui a réduit la capacité des États-nations à réglementer et à élaborer des politiques. Ainsi, par exemple, un pourcentage important des réglementations actuellement approuvées par les États-nations sont de simples transpositions de réglementations communautaires. Cela implique une limitation des domaines pour lesquels peuvent être prises des décisions politiques qui affectent une collectivité, mais aussi une distance des citoyens vis-à-vis de leurs représentants et de leurs institutions. Cette plus grande distance entraîne une moindre capacité à contrôler l'action du pouvoir politique.

Deuxièmement, il convient de mentionner les organismes internationaux tels que le Fonds Monétaire International (FMI), la Banque Mondiale (BM) ou l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC). Ces institutions, qui n'ont aucune légitimité démocratique, ont une immense capacité à exercer un pouvoir sur les États-nations et, par conséquent, sur la citoyenneté. En Espagne, ces dernières années, nous avons vu différents exemples de la façon dont les prescriptions macroéconomiques que ces institutions imposent aux États pour bénéficier de leur soutien financier ont un impact réellement significatif sur les conditions de vie de la population. Ce serait le cas, par exemple, du FMI, qui a recommandé à l'Espagne de baisser les salaires car jugés trop élevés, ne permettant pas d'avoir une économie compétitive. Ou la réforme expresse de l'article 135 de la Constitution Espagnole, qui privilégiait la stabilité budgétaire et le retour de la dette publique au détriment d'une augmentation des dépenses sociales au plus fort des politiques d'austérité, après le déclenchement de la crise économique de 2008.

Troisièmement, il convient de souligner le pouvoir disproportionné des entreprises multinationales. Elles accumulent parfois une richesse supérieure au PIB de certains pays et ont la capacité d'imposer certaines conditions aux États en matière de fiscalité, de droit du travail, de réglementation environnementale, etc. Ces pressions, particulièrement efficaces en période de crise économique et de difficultés des finances publiques, remettent en cause la capacité des États à imposer des réglementations et des politiques qui répondent à la volonté des citoyens.

Quatrièmement, en lien avec le troisième point, le rôle des grandes entreprises médiatiques, souvent des multinationales, qui ont la capacité de conditionner l'opinion publique et de mettre certains pouvoirs politiques dos au mur lorsqu'ils ne correspondent pas à ses besoins et intérêts. Le rôle des médias doit être replacé dans la période d'apogée des technologies de l'information et de la communication, ainsi que dans l'immense capacité d'influence et de manipulation qui peut s'exercer à travers les réseaux sociaux. *Fake news*, campagnes de discrédit, diffamation et manipulation sont des stratégies courantes au service des grandes puissances qui conditionnent considérablement la vie politique et sociale d'aujourd'hui.

Dès lors, dans ce contexte, quel est le rôle et le pouvoir de la société civile ? Malgré les limites, il est important de souligner l'importance de la mobilisation citoyenne et des luttes collectives dans notre société. Au XXe siècle, par exemple, une grande partie du progrès démocratique, civil et social a été réalisée grâce à des mobilisations collectives, soit par le biais des syndicats, soit à travers divers mouvements, tels que le pacifisme, le féminisme ou la lutte pour les droits civiques.

En ce sens, divers processus structurels au sein des sociétés contemporaines nous ont poussés vers une réalité dans laquelle, probablement sous l'influence des pouvoirs — en minuscule — nous avons été amenés à penser que ces luttes collectives et ces processus d'autonomisation n'avaient aucun sens. En termes démocratiques, par exemple, les démocraties libérales ont promu une citoyenneté très passive: on ne leur demande pas grand-chose et leur rôle se limite à voter lors d'élections régulières. Ce désengagement des affaires politiques, et la délégation aux professionnels politiques qui en découle, ont entraîné des conséquences désastreuses sur les processus d'autonomisation et de mobilisation collective de la population. Tout cela s'est ajouté à des processus d'individualisme de plus en plus importants et à la consolidation d'un modèle économique prédateur qui a favorisé un hédonisme de consommation illimitée et a fortement déformé le rôle de l'action collective.

Par conséquent, il est nécessaire de promouvoir des espaces et des instruments qui favorisent les processus de prise de conscience et d'autonomisation, permettant ainsi de reprendre confiance dans les actions collectives, et qui impliquent des actions réelles qui agissent comme un contrepoids face à l'énorme pouvoir exercé par de multiples acteurs de la société et qui souvent mobilisent uniquement en faveur d'intérêts particuliers nuisant au collectif.

**ACTIVITÉ 3.****ÉTUDE DE CAS: GRETA THUNBERG ET LE MOUVEMENT FRIDAYS FOR FUTURE**

**Description:** Greta Thunberg remet en question les discours des dirigeants mondiaux lors des sommets sur le climat: *30 years of blah blah blah*. La participation de Greta Thunberg à plusieurs sommets mondiaux sur le climat a eu une couverture médiatique remarquable. Dans ses discours devant les organisations internationales, les dirigeants mondiaux et les membres des principaux acteurs économiques mondiaux, Thunberg a sévèrement critiqué l'inaction des autorités politiques et des puissances économiques.

Regardez la vidéo *30 years of blah blah blah* et consultez le rapport *Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities*.

Réfléchissez ensuite aux questions suivantes:

- Que représentent Greta Thunberg et le mouvement étudiant Fridays for Future ?
- Quelles sont les luttes de pouvoir évidentes ?
- Quels pouvoirs contestent-ils ?
- Quelles formes de pouvoir sont utilisées ?
- Comment évaluer l'impact de ces mobilisations ?

Lien de la vidéo: <https://scur.cat/P9PXEM>

Lien du rapport: <https://scur.cat/L83PYB>

## 1.1.3. Pouvoir et contre-pouvoir au XXI<sup>e</sup> siècle: mouvements collectifs et luttes non violentes

Ces dernières années, plusieurs auteurs ont décrit la transition du XX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle comme le passage des sociétés industrielles aux sociétés postindustrielles. Cette mutation a signifié des changements très importants pour les sociétés occidentales, du moins au cours du siècle dernier. Selon l'historien Tony Judt (2010): « Le monde ne s'en sort pas ». Aujourd'hui, bon nombre des principales caractéristiques structurelles de ces sociétés sont menacées. Subirats et Gomà (2017) parlent d'un « changement d'époque » qui implique des transformations majeures dans nos sociétés.

Bon nombre de ces transformations, par exemple, affectent certains des axes d'inégalité abordés dans la section suivante 1.2.: l'évolution des structures démographiques (avec des déséquilibres dans les pyramides démographiques entre population vieillissante et population jeune) ; le passage d'un modèle familial unique à des structures familiales multiples; l'accroissement de la diversité culturelle résultant de la généralisation des flux migratoires ; les nouvelles formes et expressions de la diversité et de l'identité ; le nouveau rôle des femmes dans la société ; les transformations du monde du travail ; l'augmentation des inégalités, etc.

Ces transformations provoquent des phénomènes sociaux qui sont en grande partie l'expression de différents mécanismes et rapports de force, comme le patriarcat et ses dérives sous forme de violence de genre; racisme; classisme; relations de domination et d'assujettissement, de pouvoir et d'inégalités; lutte pour évoluer dans la structure sociale; lutte contre la discrimination et les inégalités; demandes de justice; privilèges et exclusions, etc. Comme nous le verrons dans les prochaines sections de ce guide, plusieurs variables affectent les processus d'autonomisation, telles que le capital culturel et le capital social. Cependant, par ce qui suit, nous nous concentrerons en particulier sur l'importance de générer des processus collectifs et une mobilisation politique.

Dans ce scénario, les processus d'autonomisation et d'exercice du contre-pouvoir formés par des groupes historiquement dominés sont également intéressants: des formes et des expériences historiques qui démontrent que, face à des situations d'injustice et d'inégalité, les groupes ne se résignent pas à leur sort, et se mettent alors en place des processus et des luttes pour renverser des situations d'inégalité et injustices, dans le but de conquérir des espaces de pouvoir au sien des sociétés, soit au détriment des pouvoirs politiques absolutistes ou totalitaires, soit contre les démocraties dites libérales agissant au service des oligarchies et des groupes traditionnellement détenteurs du pouvoir.

Il est donc intéressant d'apprendre des expériences de luttes non-violentes qui ont exercé des formes de résistance et de contre-pouvoir. De ces expériences, nous voulons souligner, avant tout, l'importance des mobilisations contre les causes jugées injustes. Les droits ne sont pas accordés, mais gagnés. Ces expériences, portées par des personnalités extraordinaires, ont réussi à mobiliser un grand nombre de personnes qui ont affronté la peur et les menaces des pouvoirs - politiques, économiques ou sociaux - et qui, grâce à la lutte commune, ont surmonté des obstacles qui semblaient souvent impossibles à franchir.

L'un des facteurs décisifs de ces mobilisations est de dépasser le noyau de personnes considérées comme directement concernées par un problème spécifique et d'obtenir l'implication du reste de la population. Ainsi, par exemple, la lutte contre la discrimination à l'égard des femmes et les conséquences d'une société patriarcale ne peut être gagnée qu'avec la complicité de la société dans son ensemble, et principalement des hommes. De même, la lutte contre la ségrégation raciale aux États-Unis n'a pu aboutir qu'avec la conviction de la population blanche, qui a dû jouer un rôle actif dans la dénonciation des législations injustes et contraires aux droits de

l'homme. Quant à l'importance d'obtenir un large soutien social dans les causes poursuivies, Barbara Deming, leader du mouvement féministe américain non violent au milieu du XXe siècle, soulignait que le changement souhaité ne pouvait se construire qu'en compagnie de nombreuses personnes. Cependant, Galtung (2004) est probablement celui qui a le mieux expliqué ce fait, en utilisant la « théorie de la grande chaîne de la non-violence », qui explique pourquoi obtenir un changement social passe essentiellement par l'implication de tiers.

Enfin, une dernière considération sur ce point concerne la pertinence des médias en tant que générateurs d'opinion publique. Gandhi et Luther King étaient bien conscients, à leur époque, de l'importance des médias de masse. Cependant, certaines actions qui peuvent blesser la sensibilité et la prise de conscience de la population, comme les grèves de la faim ou les démonstrations physiques face à la violence peuvent bousculer profondément et ajouter des adeptes à la cause.

### **Pour en savoir plus:**

Butler, J. (2021). *La força de la no-violència*. Manresa, Barcelona: Tigre de Paper.  
 Cortright, D. (2011). *Gandhi avui. Noviolència per a una nova era política*. Barcelona: Pagès Editors.

## **CONCEPTS CLÉS**

- Le pouvoir peut être analysé à partir de deux conceptions majeures. D'une part, il peut être appréhendé comme une ressource désirée qui fait l'objet de disputes entre individus, groupes sociaux et institutions. D'autre part, il peut être interprété comme le résultat d'une relation issue d'interactions sociales. Parce que les hommes et les femmes ont une nature sociale, la vie se développe au sein d'une communauté, et c'est dans ce contexte que se déroulent de multiples relations et interactions sociales qui s'influencent mutuellement et produisent des relations de pouvoir.
- Weber fait également la distinction entre le pouvoir comme imposition et le pouvoir comme domination. Dans le premier cas, il décrit le pouvoir comme la capacité d'imposer l'obéissance, notamment de manière explicite. Dans le second, il renvoie à des voies plus implicites et subtiles, mais qui peuvent être tout aussi efficaces pour réaliser la volonté d'un acteur particulier plutôt qu'un autre.
- Récemment, le pouvoir politique a subi d'importantes transformations qui ont diminué la capacité des institutions publiques à imposer leur volonté. Les États-nations se sont vu perdre le monopole du pouvoir dans la société. D'autre part, de nouveaux acteurs sont apparus, souvent élus de manière antidémocratique, qui ont du pouvoir non seulement sur tous les individus et citoyens, mais aussi sur les États et les gouvernements eux-mêmes.
- Malgré ces transformations, l'histoire nous montre l'importance des processus de mobilisation collective en faveur de l'intérêt général. Le rôle des citoyens individuellement, mais surtout en tant que groupe est essentiel pour exercer des contre-pouvoirs dans un contexte celui du XXIe siècle où la souveraineté des citoyens semble menacée. La prise de conscience des possibilités d'autonomisation et d'action collective est essentielle dans une société qui devient moins cohésive et plus individualiste.

## 1.1.4. Leadership

Le Grand Dictionnaire de la langue catalane définit le leadership comme la condition de leader, l'exercice des activités propres du leader. Le mot leader vient de l'anglais, terme formé par le verbe to lead et le suffixe -er (en référence à la personne faisant l'action). Autrement dit, un leader est celui qui accompagne ou guide. Selon l'Oxford English Dictionary, un leader est : "Celui qui conduit, précède comme guide, conduit une personne par la main ou un animal par une corde, etc." Cependant, au-delà de l'origine étymologique de ce mot, Talcott Parsons soutient, d'un point de vue sociologique, que le leadership doit être compris comme un moyen d'obtenir l'obéissance par l'influence, c'est-à-dire la persuasion. Il s'agit de persuader ou de convaincre que les décisions prises sont conformes aux intérêts ou aux attentes des personnes qui doivent obéir à ces décisions.

En parlant de leadership, il faut faire la distinction entre le leadership inhérent à la fonction et le leadership basé sur les capacités personnelles, également appelé leadership charismatique.

### LE LEADERSHIP INHÉRENT AU POSTE

Aspirer à un poste est l'une des nombreuses luttes pour exceller et réussir. L'attribution de pouvoir aux rôles de leadership a au moins deux conséquences. En premier lieu, l'inégalité imprègne tout le système social, puisque chez les êtres humains, le pouvoir est en soi le principal indicateur de statut. L'attribution de pouvoir aux postes crée des inégalités. Si le pouvoir est concentré sur certains dirigeants, il est impossible d'éviter l'inégalité. Deuxièmement, lorsque le pouvoir est attribué à des personnes spécifiques qui occupent des postes concrets, le danger de tyrannie survient toujours. La tyrannie - l'utilisation arbitraire ou oppressive du pouvoir - est un danger permanent dans toutes les organisations hiérarchiques. Pour qu'un système politique fonctionne bien, il doit y avoir un équilibre des pouvoirs. Lorsque cet équilibre n'est pas atteint et que tout le pouvoir revient à un chef, la tyrannie apparaît. Un tyran peut être à la fois le dictateur d'un pays comme le gérant d'un entrepôt.

### LE LEADERSHIP CHARISMATIQUE

Le leadership charismatique est un véritable leadership, et il dépend de la personnalité du leader, de ses capacités et de ses qualités personnelles. Le leader concentre sur sa personne une réputation qui fait que les autres le reconnaissent comme tel. Cette réputation peut s'acquérir de plusieurs manières, mais elle passe généralement par la distribution de biens et de services: c'est une combinaison de générosité et de hiérarchie.

C'est à Max Weber, l'un des pères de la sociologie moderne, que l'on doit le concept de charisme — compris comme une sorte d'autorité fondée sur certaines caractéristiques personnelles d'un leader. Weber a été le premier à prendre conscience de l'importance et de la profondeur de ce concept qui, selon lui, pouvait être interprété comme un élément humanisant du pouvoir dans une société trop bureaucratique. Weber distingue trois aspects dans sa définition du charisme. Tout d'abord, tout le monde ne perçoit pas le charisme de la même manière, car ce don n'a pas d'existence mesurable objectivement. Deuxièmement, le charisme est une qualité extraordinaire et hors du commun qui se rapporte à des valeurs surhumaines, telles que le pouvoir de guérison

des chamans ou de Jésus-Christ. Troisièmement, le charisme joue un rôle clé en tant qu'élément de leadership. Le charisme se construit sur une relation d'autorité et de domination qui s'exerce sur ceux qui l'acceptent et le reconnaissent. Weber propose trois types idéaux de domination, qui ne doivent pas nécessairement être purs, mais peuvent être combinés dans la figure d'un leader charismatique:

1. L'autorité traditionnelle: établie par la croyance " religieuse " de l'autorité.
2. L'autorité charismatique: celle des personnages aux caractéristiques personnelles particulières.
3. L'autorité légale rationnelle: c'est le pouvoir accordé aux personnes qui occupent une place ou une position spécifique dans la société.

#### ACTIVITÉ 4.

#### LEADERSHIP ET EXERCICE DU POUVOIR CHEZ LES PROFESSIONNELS DU CHAMP SOCIAL

**Description:** Pensez à une situation réelle dans laquelle un travailleur social occupe une position de leadership. Pourriez-vous décrire la situation ? Quel type de leadership ce professionnel exerce-t-il: leadership inhérent au poste ou leadership charismatique ? Ensuite, posez-vous la question suivante: le ou la professionnel.le du domaine social a-t-elle du pouvoir ? Si oui, à quoi ressemble ce pouvoir ? Sur quels principes repose-t-il ? En quoi son pouvoir diffère-t-il du pouvoir qu'un politicien peut avoir ? Après avoir réfléchi à ces questions, lisez l'article dans le lien suivant et réfléchissez à nouveau à la différence entre le pouvoir d'un politicien et celui d'un.e professionnel.le du domaine social.

Lien: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31004101.pdf>

#### Pour en savoir plus:

Deusdad, B. (2003). El concepto de liderazgo político carismático: Populismo e identidades, a *Opción*, 19 (41): 9 35.

Disponible sur: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31004101.pdf>

Parsons, T. (1963). On the Concept of Political Power, *Proceedings of the American Philosophical Society*, 107 (3): 232 262.

Disponible sur: <https://scur.cat/YEG8G7>

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

#### CONCEPTS CLÉS

- Le leadership peut être compris comme un moyen d'obtenir l'obéissance par l'influence, c'est-à-dire la persuasion.
- Il existe deux grands types de leadership:
  - Le leadership inhérent est le leadership qui est donné à une personne en raison de la position qu'elle occupe au sein d'une organisation. Lorsque tout le pouvoir revient à un seul chef, vient la tyrannie.
  - Le leadership charismatique est un véritable leadership. Elle émane de la personnalité, des capacités et des qualités personnelles du leader.



## 1.2. Analyse des axes d'inégalité

Les domaines d'inégalité sont ces facteurs - tels que la classe sociale, l'identité ethnique, le genre et l'âge, mais aussi d'autres tels que les croyances religieuses, l'orientation sexuelle, le lieu de résidence ou la diversité fonctionnelle - qui interviennent dans la manière dont le pouvoir est réparti entre les membres d'une société. Le poids de chacun de ces axes dans la manière dont le pouvoir est finalement distribué dépend de circonstances historiques et sociales spécifiques. Ainsi, si nous prenons comme exemple l'âge, la signification de jeunesse, comme l'existence de la catégorie *jeunesse*, est un élément culturel qui varie à travers l'histoire et les différentes cultures.

Il en va de même pour l'importance d'appartenir à une religion particulière, à une orientation sexuelle ou à un lieu de résidence à un moment historique donné: vivre en zone urbaine ou en milieu rural, loin d'une ville, peut impliquer différents types d'opportunités selon le développement des infrastructures de transport ou des nouvelles technologies de communication. Cependant, que vous viviez dans une grande ville ou dans une petite ville, certains axes, tels que la classe sociale, l'identité ethnique, le genre et l'âge, continuent de peser lourdement sur la manière dont les inégalités sont réparties.

## 1.2.1. La classe sociale, l'origine ethnique, le sexe et l'âge

### LA CLASSE SOCIALE

Le concept de classe sociale permet de classer les personnes et les groupes selon leur position par rapport au système de production de biens et de services. Bien des inégalités que nous constatons autour de nous, tant en matière de logement que d'accès à l'éducation et à la culture, à certains emplois bien rémunérés ou encore aux chances de mener une vie saine, dépendent de cet axe fondamental. Dans les pays organisés selon une économie capitaliste — c'est-à-dire la quasi-totalité de notre planète — le système des classes sociales est fondé sur le critère fondamental de la possession de biens matériels (par exemple, la voiture dont on dispose) et de traits culturels (par exemple, le vocabulaire utilisé). Les deux éléments servent d'indicateurs de la position occupée dans le système de classe. On parle à la fois de capital économique et de capital culturel. Cette distinction a été faite par le sociologue Pierre Bourdieu et sera traitée plus loin. L'ascension sociale entre les classes n'est pas aisée, car elle ne suffit pas à augmenter le niveau des revenus ; il faut aussi acquérir la culture de la classe à laquelle on entend accéder. La culture peut aller de la maîtrise de la langue à la façon de marcher, aux relations avec les autres, à la manière de se servir de couverts ou à la présence dans un lieu. Quiconque essaie de sortir d'une classe sociale et n'y parvient pas est appelé un « nouveau riche ». Ainsi, le système de classification selon les classes sociales devient une base d'inégalités et de hiérarchies.

Selon Pierre Bourdieu, il faut différencier:

- **Le capital économique.** C'est le contrôle des biens et des ressources par des groupes sociaux. C'est le contrôle qui correspond au pouvoir et à l'hégémonie.
- **Le capital culturel.** Il est formé par les connaissances, les savoirs, les expériences et les relations que possède chaque individu et qui lui confèrent un pouvoir ou un statut dans une société.

#### Pour en savoir plus:

Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

### LE GROUPE ETHNIQUE

Il ne faut pas confondre ethnicité et race. L'ethnicité fait référence à des distinctions fondées sur la culture héritée, tandis que la race est fondée sur des distinctions, quoiqu'également culturelles, fondées sur des caractéristiques physiques héritées. Pourtant, l'ethnicité et la race ont un point commun: ce sont des attributions faites par la naissance, et selon cette condition de naissance, la population d'un pays est classée sur une échelle de hiérarchies et d'inégalités. La classification ethnique ne doit pas être confondue avec la classification de classe, même si elles peuvent souvent coïncider.

L'appartenance à un groupe ethnique se traduit par l'affiliation volontaire d'un groupe d'individus à l'ethnie, généralement par filiation ou par mariage, mais également par la reconnaissance externe de ces individus en tant que groupe. Cela implique souvent des éléments tels que l'origine géographique, le fait d'être né dans un pays ou une région en particulier, la langue parlée ou les croyances religieuses. Malgré cela, ces éléments ne sont pas toujours impliqués, car, comme l'a montré Fredrik Barth (1976), les frontières de ce que nous entendons par groupe ethnique ne sont pas fixes.

Barth (1976) soulève cinq questions principales qui doivent être prises en compte en relation avec l'ethnicité:

1. L'ethnicité n'est pas conçue comme une simple expression d'une culture, mais comme une forme d'organisation sociale. Dans tous les cas, l'ethnicité renvoie à la culture ; souligne les différences culturelles entre les groupes.
2. Le centre de recherche principal est la frontière qui définit le groupe, ainsi que le processus d'affiliation de ses membres. Les frontières doivent être entendues au sens symbolique et social du terme.
3. Ainsi, le maintien des frontières est essentiel pour l'ethnie, mais il n'est pas primordial, car il est plutôt la conséquence de situations écologiques, économiques, historiques ou politiques particulières.
4. En termes d'identité, les groupes ethniques se caractérisent à la fois par l'affiliation et l'auto-affiliation. La construction n'a lieu que lorsque les membres acceptent de faire partie du groupe.
5. Les caractéristiques culturelles choisies par les membres d'un groupe pour se différencier des autres groupes — c'est-à-dire pour établir une frontière — sont, dans une certaine mesure, arbitraires.

### **Pour en savoir plus:**

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

## **LE GENRE**

L'axe d'inégalité le plus répandu dans le monde est celui du genre. L'inégalité entre les sexes s'exprime à travers des indicateurs très évidents - comme l'écart salarial ou les violences faites aux femmes - mais aussi à travers des aspects beaucoup plus subtils, comme la division sexuelle du travail, la double journée de travail, le plafond de verre, le contrôle des ressources par les hommes de la famille ou l'attribution d'un statut fondé sur le sexe, de sorte que, par exemple, plus de valeur et de prestige soient accordés au travail masculin.

Selon Gerard Coll-Planas, Lucas Platero Méndez et Maria Rodó de Zárata (2019) dans l'Unité 1.1. "Les clés fondamentales du système sexe/genre", les différentes formes d'oppression de genre peuvent être liées à diverses normes sociales. Comme l'expliquent les auteurs:

*Par exemple, une personne qui se positionne comme de sexe féminin (sexe), cisgenre (identité de genre), femme (position de genre) exprimant un genre féminin et hétérosexuel (orientation sexuelle), peut être considérée comme opprimée en raison de son genre et, par conséquent, peut subir certaines discriminations ou inégalités à ce titre. En revanche, elle ne souffrira certainement pas par rapport aux autres dimensions, même si cette expérience dépendra toujours du contexte dans lequel elle se situe et des relations sociales qui s'y déroulent. Par exemple, en tant que femme dans une société patriarcale, elle peut être victime de discrimination au travail, de harcèlement sexuel dans la rue ou être pénalisée en raison de sa maternité. En revanche, un homme gay cisgenre avec une expression de genre non normative ou une femme transgenre hétérosexuelle subira un autre type de discrimination, qui sera également associé à diverses formes de violence.*

Le tableau suivant illustre les différentes formes d'oppression associées à certaines normes sociales.

**TABLEAU 2. GENRE**

Dimensions	Norme	Formes d'oppression
Sexe	Classement de la corporalité dans les catégories du masculin ou du féminin.	Déni et pathologisation du corps des personnes intersexuées. Actions visant à faire rentrer notre corps dans les idéaux masculins/féminins.
Identité de genre	Correspondance entre sexe et identité de genre.	Pathologie des personnes transgenres et identités non binaires. Transphobie.
Position de genre	Attribution d'une position de pouvoir et de privilège aux hommes par opposition aux femmes.	Inégalités de genre. Discrimination envers les femmes. Violence sexiste.
Expression de genre	Association des formes d'expression et des rôles masculins et féminins aux personnes identifiées comme hommes et femmes, respectivement.	Stigmatisation associée aux femmes qui ne jouent pas un rôle socialement considéré comme féminin ou qui n'ont pas d'expression féminine (par exemple, la stigmatisation de la putain). Stigmatisation associée aux hommes qui n'ont pas de rôle ou d'expression masculins.
Orientation sexuelle	Hétérosexualité (complémentarité homme/femme).	Discriminations et violences envers les personnes non hétérosexuelles (lesbiennes, gays, etc.) et non monosexuelles (bisexuels, pansexuels, etc.).

Source: Coll-Planas, Platero i Rodó de Zárata (2019)

**Pour en savoir plus:**

Coll-Planas, G.; Platero Méndez, L.; i Rodó de Zárata, M. (2019). «Unitat 1.1. Les claus fonamentals del sistema sexe/gènere». A: *Curs de capacitació per a l'abordatge de les violències masclistes*. Escola d'Administració Pública de Catalunya. Disponible sur: <https://scur.cat/EH8DNK>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo, *Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145. Disponible sur: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>

## L'ÂGE

L'âge des personnes peut également être un axe important d'inégalité dans la société, car différents droits et attentes sont attribués en fonction du groupe d'âge auquel ils appartiennent. Lorsqu'un groupe social particulier est discriminé en raison de l'âge, on parle d'*âgisme*. Ce concept est généralement utilisé pour décrire la discrimination dont souffrent les personnes âgées dans certaines sociétés, en particulier dans les contextes urbains, où elles sont victimes de la solitude et de la pauvreté. Cependant, il peut également s'appliquer aux enfants et aux adolescents lorsque, en raison de leur âge, ils sont privés de droits fondamentaux, tels que la participation, le droit de prendre des décisions sur les questions qui les concernent, ou sont victimes de stigmatisation par les adultes. La précarité de l'emploi et la difficulté qui en découle pour accéder au logement et s'émanciper est un cas très présent dans notre société de l'inégalité subie par la tranche d'âge que nous reconnaissons aujourd'hui comme jeunes, concept qui, comme l'a montré l'anthropologue Carles Feixa (1998), évolue avec le temps.

Carles Feixa exprime les différentes manières d'appréhender la jeunesse et ses attributs selon cinq modèles de société: le primitif, l'ancien, l'Ancien Régime, l'industriel et le post-industriel.

*D'un point de vue anthropologique, la jeunesse apparaît comme une « construction culturelle » relative dans le temps et dans l'espace. Chaque société organise le passage de l'enfance à la vie adulte, même si les formes et les contenus de ce passage sont extrêmement variables. Bien que ce processus ait une base biologique, le plus important reste la perception sociale de ces changements et leurs répercussions sur la communauté: cela ne veut pas dire la même chose quand une fille a les seins qui poussent et quand un garçon a de la moustache. De plus, les contenus attribués à la jeunesse dépendent des valeurs associées à cette tranche d'âge et des rites qui marquent ses limites. Cela explique pourquoi toutes les sociétés ne reconnaissent pas une étape clairement différenciée entre la dépendance de l'enfant et l'autonomie de l'adulte. Pour que la jeunesse existe, il faut, d'une part, une série de conditions sociales (c'est-à-dire des normes, des comportements et des institutions qui distinguent les jeunes des autres tranches d'âge) et, d'autre part, une série d'images culturelles (c'est-à-dire les valeurs, les attributs et les rites spécifiquement associés aux jeunes). L'un et l'autre dépendent de la structure sociale dans son ensemble, c'est-à-dire des formes de subsistance, des institutions politiques et des visions du monde idéologiques qui prédominent dans chaque type de société. (Feixa, 1998: 18)*

D'autre part, il faut tenir compte de la déclaration du professeur d'anthropologie économique Ignasi Terradas, qui donne le titre à cet entretien " Ce ne sont pas les jeunes qui sont immatures, ce sont les salaires qu'ils reçoivent qui le sont ". <https://scur.cat/X2N96F>

### **Pour en savoir plus:**

Feixa, C. (1998). Capítulo 1. De púberes, efebos, mozos y muchachos. A *De jóvenes, bandas y tribus*, 15-46. Barcelona: Ariel.

Garcia, I. (2008). *Entrevista a l'Ignasi Terradas: «Els joves no són immadurs, són immadurs els sous que cobren»*. CCMA. Disponible sur: <https://scur.cat/X2N96F>

**ACTIVITÉ 5.****LE CONCEPT DE « CAPITAL CULTUREL » SELON PIERRE BOURDIEU**

**Description:** pour approfondir les axes de l'inégalité, nous vous proposons une activité qui consiste à travailler sur le schéma de Bourdieu. Le but de l'activité est de comprendre que la culture elle-même est une forme de capital, comme l'argent ou la propriété. Le capital culturel est, selon Bourdieu, un ensemble (en grande partie inconscient) de prédispositions résultant de la socialisation dans une classe donnée. Au capital culturel s'ajoute le capital social (parenté, amitiés, réseaux d'anciens élèves, etc.). Ceux qui possèdent le capital culturel le plus valorisé reflètent les normes de la société et, en même temps, les imposent. C'est une vision du monde qui est tenue pour acquise et acceptée par les classes moyennes et inférieures.

Lisez d'abord l'article " La théorie du capital culturel et la participation culturelle des jeunes. Le cas chilien comme exemple ". Vous trouverez le lien ci-dessous.

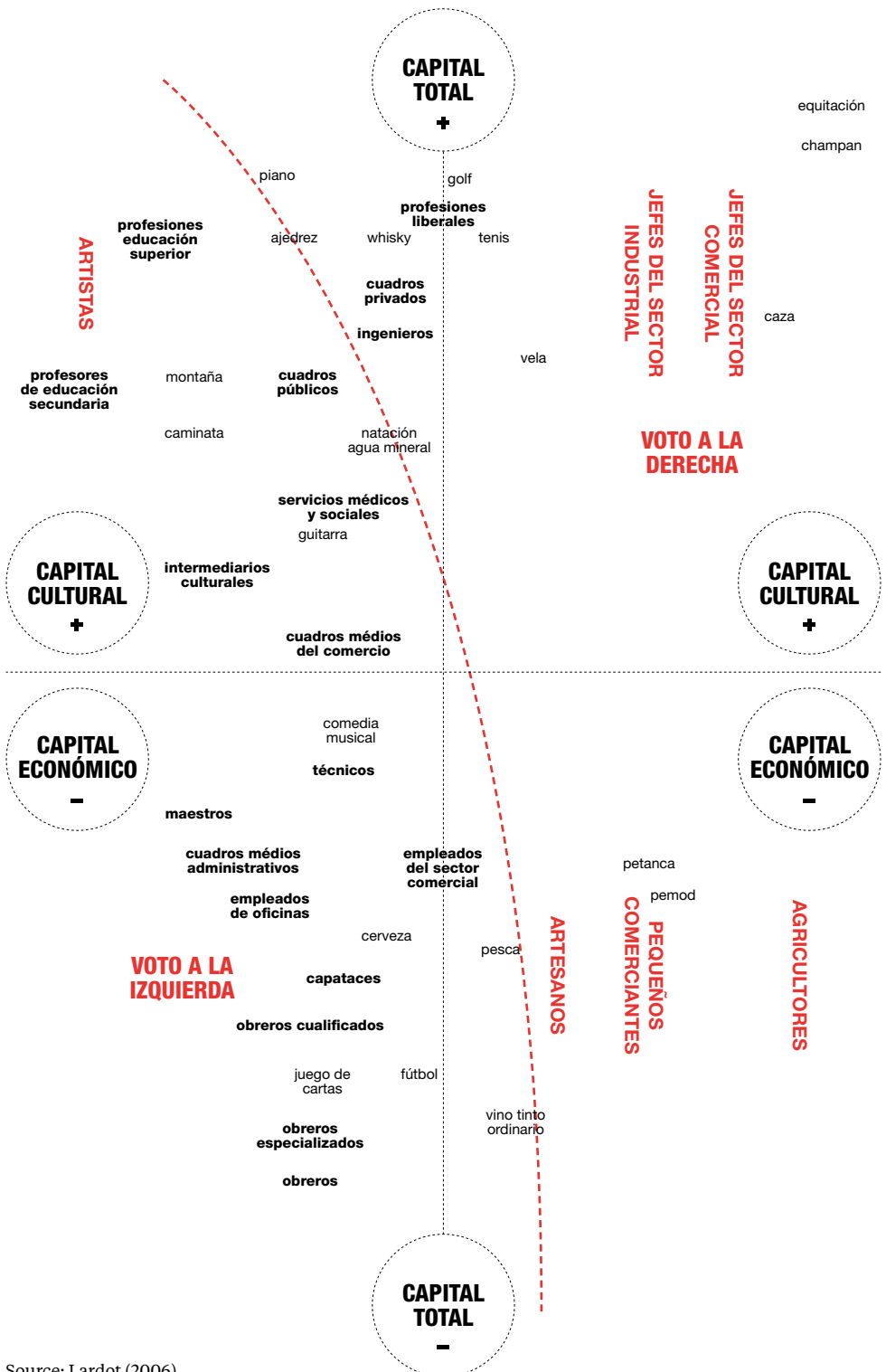
Deuxièmement, regardez l'interview de Pierre Bourdieu (en français, sous-titrée en espagnol). Vous trouverez le lien vers la vidéo ci-dessous.

Enfin, regardez attentivement le diagramme de Bourdieu ci-dessous et placez-vous dans l'axe formé par le capital culturel / capital économique et le capital total (la somme du capital économique et culturel). Pensez-vous que les habitudes de consommation, les sports pratiqués, les métiers ou les tendances de vote coïncident avec les axes proposés ?

**Lien de la lecture:** <https://www.redalyc.org/pdf/195/19528518007.pdf>

Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo, *Última Década*, 38: 141-171.

**Lien de la vidéo:** <https://www.youtube.com/watch?v=cJ4ru3tOEFM>



Source: Lardot (2006)

## 1.2.2. Intersectionnalité

Dans la section précédente, nous avons parlé des axes d'inégalité, y avons fait référence et expliqué certains des plus importants (du moins ceux que les sciences sociales prennent en compte de manière plus systématique et habituelle). Maintenant, nous allons aller un peu plus loin. En 1989, Kimberlé Crenshaw, professeur de droit américain, a formulé le concept d'*intersectionnalité* (Crenshaw, 1989) pour attirer l'attention sur la nature imbriquée des structures et des identités. Depuis, l'utilisation de ce concept n'a cessé de croître. Aujourd'hui, que signifie l'intersectionnalité ? Qu'apporte ce concept et comment change-t-il notre compréhension des inégalités, des relations de pouvoir et la façon dont les différentes forces sociales interagissent entre elles ?

### ACTIVITÉ 6.

#### LES CONCEPTS DE POUVOIR ET D'INÉGALITÉS

**Description:** Recherchez des informations sur le sens de ces concepts (compris, dans tous les cas, dans le contexte des sciences sociales et en lien avec l'analyse des relations de pouvoir et la capacité des individus et des groupes à y répondre). Identifiez pour chaque concept, si possible, un ou plusieurs auteurs qui se sont démarqués dans leur analyse.

- Agentivité
- Résistance
- Reproduction
- Majorité et minorité
- Hégémonie

#### Pour en savoir plus:

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139 167.

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Manresa: Tigre de Paper.

En ce qui concerne les axes d'inégalité, rappelons que nous faisons référence aux divisions à partir desquelles les ressources socialement valorisées sont inégalement réparties. Ainsi, nous avons souligné que les personnes, selon les groupes sociaux auxquels elles appartiennent, ont plus ou moins accès à certaines ressources (argent, prestige, contacts, informations, etc.) (Coll-Planas et Solà-Morales, 2019). Traditionnellement, les sciences sociales ont analysé ces axes et ces formes d'inégalité isolément, séparément (qu'est-ce que cela signifie être un homme ou une femme dans une société patriarcale ; que signifie être jeune ou adulte dans une société séculaire ; en quoi les différents employeurs se différencient de leurs salariés, quelles sont les ressources dont ils disposent et à quelles situations ils doivent faire face, etc.).

Cependant, il est clair que ces situations ne se produisent pas isolément: les gens ne sont pas seulement *des hommes ou des femmes, des capitalistes ou des ouvriers, des autochtones ou des immigrés* ... Ces conditions se chevauchent et se combinent de différentes manières: une personne peut être une femme, blanche et ouvrière, ou un homme, noir et gay, ou une femme, noire et musulmane, etc. Les combinaisons sont nombreuses et chaque combinaison dans un contexte donné (qui peut aussi être divers et en même temps changeant) a des effets différents sur les conditions de vie de ces personnes, les ressources sociales dont elles disposent et les forces sociales qui les conditionnent.



La théorie intersectionnelle suggère que l'étude séparée des axes d'inégalité, de manière isolée, nous donne une vision limitée des systèmes de domination, du fonctionnement réel de la société de classes, du patriarcat, du racisme, du capacitisme, etc. (McCall, 2005: 1771). Pour comprendre les situations de domination sur certaines personnes ou certains groupes, leur capacité d'action et les différentes formes de résistance qu'ils peuvent développer, il est nécessaire de comprendre comment ces axes d'inégalité s'articulent entre eux. Ou, en d'autres termes, pour comprendre comment certains groupes exercent un pouvoir sur d'autres, comment certains collectifs ont une capacité d'action ou d'influence plus limitée que d'autres (et toujours dans certains domaines ou sur certaines questions plus que d'autres), il ne suffit pas de placer ces personnes ou groupes dans la structure de classe de la société; il ne suffit pas de les identifier comme blancs ou noirs, comme d'ascendance africaine ou comme membres d'un autre groupe minoritaire; Il ne suffit pas non plus de savoir s'il s'agit d'hommes, de femmes ou de sexe non binaire, ou s'ils sont membres d'une confession religieuse majoritaire ou minoritaire, etc. Comme on peut le voir, les possibilités de combinaisons se multiplient.

Cependant, la théorie intersectionnelle va plus loin. Tout d'abord, il soutient que les différents axes d'inégalité ne s'additionnent pas, mais se combinent de différentes manières. Que cela veut-il dire? Tout simplement, le fait de se situer dans la couche basse de la classe sociale et, en même temps, être une femme dans une société patriarcale, lesbienne dans une société hétéronormative et, qui plus est, jeune dans une société centrée sur les adultes, ne signifie pas toujours que la situation de cette personne (qui, pour ainsi dire, obtient les "plus mauvais scores" dans chacun des axes évoqués) soit pire que celle d'une autre qui partage la plupart des conditions mais qui, par exemple, est un homme.

Prenons cet exemple: notre société est sexiste et patriarcale, mais la police est plus susceptible d'arrêter un jeune garçon (homme) d'origine étrangère dans la rue pour lui demander ses papiers qu'une fille.

Un autre exemple est fourni par l'anthropologue Alba Castellsagué (2020) à partir de son travail de terrain au Népal sur l'éducation, le genre et le développement. Dans son article, elle propose un autre exemple d'intersection entre les axes du pouvoir et les inégalités, en analysant les expériences de jeunes filles qui se sont lancées dans des processus migratoires pour étudier en ville et à l'étranger, puis retourner dans leurs villages avec la volonté de contribuer à son développement. La figure de ces filles et le travail qu'elles accomplissent en tant qu'agents de développement est fortement marquée par l'axe du genre, cependant l'âge est un autre élément qui entre en jeu. Si le fait d'avoir étudié à l'étranger place les filles dans un rôle plus légitime de transmission des savoirs, les hiérarchies d'âge apparaissent comme un facteur limitant dans leur capacité à transformer la réalité locale, et expliquent les résistances qu'elles rencontrent chez les gens du village. Ainsi, on voit que dans ce processus de retour, les filles doivent non seulement négocier une nouvelle position par rapport aux hiérarchies de genre, mais aussi par rapport à l'âge.

Un autre constat de cette recherche est que ces hiérarchies sont plus ou moins pertinentes selon le contexte. L'école, par exemple, est une institution où les jeunes ont plus de légitimité, car ils ont pu se former professionnellement pour y travailler. Le fait que les gens du village associent l'école à un savoir nouveau et moderne rend plus acceptable le rôle prépondérant des jeunes. En revanche, dans d'autres domaines, comme la production, la religion, ou des aspects plus informels de la vie quotidienne, comme la façon d'être, la manière de s'habiller, nos relations, etc., les jeunes filles Source face à plus de résistance pour amener un changement social.

### **Pour en savoir plus:**

Castellsagué, A. (2020). «La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal». *Disparidades. Revista de Antropología*, 75(2): e025.

Suivant ce même fil conducteur, la théorie intersectionnelle affirme également que pour comprendre les conditions sociales, les oppressions ou la capacité d'agir d'une personne, il ne suffit pas d'ajouter les discours qui ont été générés autour des différents axes d'inégalité avec lesquels nous pouvons situer cette personne. Il ne suffit pas d'appliquer ce que nous offre le discours féministe et d'ajouter ce que nous offre l'antiracisme et, le cas échéant, quelques gouttes de socialisme pour comprendre et aborder son statut de femmes, d'immigrées et de classe ouvrière. Tout ne fonctionne pas de la même manière, car si l'expérience d'une femme de la classe moyenne est différente de celle d'une femme de la classe ouvrière, celle d'une femme immigrée est aussi différente de celle d'une femme appartenant au groupe social majoritaire, et celle d'une jeune femme musulmane différente de celle d'une femme adulte catholique ou laïque ; ce qu'il faut, c'est comprendre comment les différents axes façonnent différentes situations et se rendre compte que la pensée féministe n'a souvent pas approfondi ces différences, tout comme le discours et l'analyse des classes sociales ou l'antiracisme n'ont pu le faire. Ce qu'il faut, suggère la théorie intersectionnelle, c'est comprendre comment chacune des intersections possibles génère des situations différentes qui nécessitent une analyse particulière. En ce sens, l'intersectionnalité interroge les récits qui assument un certain universalisme et invite à prêter attention à des réalités particulières qui nécessitent une analyse spécifique et des solutions adaptées à chaque situation.

Coll-Planas, G. et Solà-Morales, R. (2019) réfléchissent à ce même problème:

*La théorisation de l'intersectionnalité est née, étroitement liée aux axes du sexe, de la race et de la classe sociale ; cependant il n'existe pas de liste fermée d'axes et nous ne pouvons pas non plus établir de hiérarchie. Actuellement, les politiques publiques les plus travaillées dans le contexte européen sont les suivantes:*

- Classe sociale
- Diversité fonctionnelle / Handicap
- Âge / Cycles de vie
- Orientation sexuelle et identité de genre
- Origine / Migration
- Racialisation
- Religion / Croyances
- Sexe / Genre
- Autres, selon le contexte

*Concernant la délimitation de ces axes d'inégalité, certains points doivent être éclaircis:*

- *L'agencement des axes a pu soulever quelques doutes, et ce n'est pas anodin, car il rejoint l'un des principaux débats soulevés par l'intersectionnalité: tous les axes d'inégalité sont-ils tous aussi pertinents ? Y a-t-il des axes prioritaires générant plus d'injustices ? Comme nous le verrons dans la section suivante, il n'y a pas de manière universelle de hiérarchiser les axes, nous avons donc choisi de les trier par ordre alphabétique.*
- *L'évocation de la classe sociale mérite également quelques éclaircissements, car c'est un axe qui explique de nombreuses inégalités qui se produisent dans notre environnement mais, contrairement aux autres axes évoqués, il n'y a généralement pas de département qui soit le responsable unique et clair des inégalités de classe sociale. Cela s'explique par le fait que cet axe, précisément en raison de sa centralité, est adressé directement ou indirectement par de nombreux départements, comme l'éducation, l'emploi ou les services sociaux.*
- *Il est à noter que les axes peuvent se chevaucher. Par exemple, dans de nombreux contextes, la position d'oppression par rapport aux axes de race, ethnicité, origine, diversité religieuse et classe sociale peut survenir dès lors qu'il existe des groupes de migrants aux formes culturelles et religieuses différentes de la majorité, racialisés et ayant migré pour des raisons économiques. D'une part, il est important d'être conscient de ce chevauchement ; d'autre part, le risque de supposer, à tort, que ces axes coïncident, existe bel et bien, ceci n'étant pas toujours vrai: un gitan peut présenter des différences ethniques sans être un migrant ; une femme peut être musulmane et autochtone, ce qui signifie qu'elle n'a pas d'antécédents familiaux dans un pays à majorité musulmane ; un homme d'un pays à majorité musulmane n'a pas besoin d'être croyant ; ou peut-être qu'une personne racialisée n'a pas de différence ethnique si elle a été adoptée à la naissance par une famille autochtone. (2019: 11 12)*

Nous recommandons la lecture du document de Coll-Planas et Solà-Morales (2019), réalisé à la demande de la Mairie de Terrassa. Il s'agit d'une réflexion sur le concept d'*intersectionnalité* et sur la manière d'intégrer cette perspective dans les politiques locales. L'ensemble du texte en vaut la peine ! Au fait, avez-vous remarqué que lorsque les axes d'inégalité sont énumérés, certains, encore non mentionnés, sont référencés ? La raison, reprise par les auteurs, est la suivante: dans le passage que nous avons cité, il n'y a pas de liste fermée d'axes d'inégalité, pas plus qu'on ne peut établir de hiérarchie.

**Pour en savoir plus:**

Coll-Planas, G. i Solà-Morales, R (2019). *Igualtats-connectades. Guia per incorporar la interseccionalitat a les polítiques locals*. Ajuntament de Terrassa.

Disponible sur: <https://scur.cat/HPJM6Z>

La théorie intersectionnelle suggère également que les différentes combinaisons auxquelles nous nous référons sont très susceptibles de générer également des identités différenciées, créant des solidarités diverses entre des secteurs de la population que nous pensions auparavant plus homogènes (classe populaire, femmes, jeunes), et que peut-être, à certains moments ou contextes, certains groupes accordent plus d'importance à un axe (classe, genre, nationalité) qu'à un autre ; ou que ces groupes ne se sentent tout simplement pas à l'aise avec les propositions, les demandes ou les priorités qui émanent d'un secteur majoritaire (le féminisme européen, par exemple) pour s'attaquer à l'un de ces axes d'inégalité. Severs, Celis et Erzeel (2017) l'expriment ainsi:

*L'idée que le racisme affecte différemment les femmes blanches et celles appartenant à des minorités révèle la nécessité de traiter les femmes comme un groupe hétérogène et de considérer les relations de pouvoir entre privilégiés et défavorisés au sein d'un même groupe. Approfondir le fait que les femmes de couleur sont discriminées en tant que femmes de couleur et pas simplement en tant que femmes ou personnes de couleur remet en question les approches additives de l'inégalité qui soutiennent que chaque système de domination a un effet indépendant du statut des individus. (King, 1988: 47). En revanche, l'intersectionnalité promeut des approches qui considèrent comment les systèmes de domination interagissent et ont un impact sur l'identité des individus et la formation des sujets d'une manière qui va au-delà de la simple simultanéité des systèmes de domination. (Severs, Celis i Erzeel, 2017: 42)*

**Pour en savoir plus:**

Severs, E.; Celis, K.; i Erzeel, S. (2017). Poder, privilegio y desventaja: teoría interseccional y representación política, *Revista de Investigaciones Feministas*, 8 (1): 41-51.

## 1.2.2.1. Qu'apporte la théorie de l'intersectionnalité à l'analyse du pouvoir ?

Par rapport au pouvoir, ce que l'on peut considérer à partir de l'intersectionnalité, c'est que sa distribution dans la société et la manière dont les relations de pouvoir s'établissent entre certaines personnes et groupes, et d'autres, est beaucoup plus fragmentée qu'on ne le pense. Si nous adoptons la perspective intersectionnelle, nous devons reconnaître que nous ne pouvons pas réduire la société à sa structure de classe sociale ou à sa division de genre. Nous devons accepter que ces axes soient importants, mais pour comprendre l'expérience sociale des différentes personnes et groupes, nous devons comprendre leur expérience au sein de leur classe, leurs conditions de genre, leur identité ethnique, mais aussi comprendre comment les autres les identifient (comment ils les considèrent, quelle valeur ils accordent à cette identité, quelles possibilités leur sont ouvertes, ou fermées, etc.). Et il faut aussi comprendre que tout cela se déroule dans des contextes sociaux, historiques, géographiques et institutionnels spécifiques (à l'école, dans les hôpitaux ou dans la rue) ; au travail ou dans les espaces de loisirs ; dans un quartier de grande ville ou dans une petite ville ; devant l'administration, la police ou les voisins ; dans un contexte de concurrence pour l'accès aux ressources sociales ou de revendication collective au bénéfice de tous, etc.).

Ces aspects ont finalement tous un lien avec le pouvoir: en effet, on comprend que ce n'est pas seulement un pouvoir que certains (puissants) auraient et qu'ils exerceraient sur les autres (opprimés), mais dans chaque contexte des relations de pouvoir s'établissent (des hommes sur les femmes; des nationaux sur les étrangers ; des personnes immigrées et vivant en situation régulière par rapport aux immigrés en situation irrégulière ; des membres d'une communauté religieuse ou étrangère socialement acceptée à un groupe spécialement rejeté). Ainsi, l'intersectionnalité nous aide aussi à comprendre comment se répartit le pouvoir dans la société, comment s'établissent les rapports de force entre les groupes et au sein de chaque groupe, comment se nouent les alliances (les liens de solidarité qui peuvent donner de la force, du pouvoir) ou encore comment les liens dont on pourrait croire l'existence entre des groupes que nous imaginons grands, forts et très cohésifs sont en fait faibles. Severs, Celis et Erzeel (2017: 43) l'expriment comme suit:

*Semblable à la notion de pouvoir de Foucault (1978), la théorie intersectionnelle rejette les positions qui réduisent le pouvoir politique à l'exercice de l'oppression et qui situent le pouvoir exclusivement dans ces espaces sociaux ou institutions (privilegiés). L'observation des théoriciens de l'intersection selon laquelle « nous dominons et sommes dominés » (Hooks, 1989: 20 ; Lloyd, 2013: 123) dissout la distinction rigide entre ce que nous appelons puissants et impuissants (Squires, 1999: 36) et prête attention aux aspects productifs du pouvoir, principalement, les manières dont l'exercice du pouvoir produit aussi des possibilités de résistance. (Dhamoon, 2011; Hooks, 1989) attire l'attention sur la nature instable des relations de pouvoir et sur la manière dont les positions de privilège et de désavantage sont reproduites à travers des formes d'interaction sociale.*

## 1.2.2.2. Les jeunes et les relations de pouvoir

Quand on parle d'axes d'inégalité et d'intersectionnalité, on fait référence à l'âgisme. Comme nous l'avons précisé, ce concept permet de faire référence à la discrimination (et à l'inégalité de pouvoir) subie par les jeunes. Cependant, si nous suivons les approches de l'intersectionnalité, nous pouvons aller beaucoup plus loin. Voyons, par exemple, la façon dont l'anthropologue Carles Feixa propose de comprendre les sous-cultures des jeunes:

# CULTURE DES JEUNES SABLIER



Que nous évoque Carles Feixa (1998) avec ce sablier métaphorique ? Si vous le regardez attentivement, vous verrez qu'en haut du sablier se trouvent les éléments qui composent la jeunesse, qui la conditionnent: la culture hégémonique (le contexte capitaliste post-industriel, ce qu'on apprend à l'école, ce qu'on doit faire au travail...), les cultures parentales (diverses) et les conditions sociales de chacun (les axes d'inégalité auxquels on fait référence).

Au centre du sablier, tout cela est traité par les jeunes (par leur capacité d'action, leur acceptation et leur résistance à ce qui leur est donné, et par leur capacité à bricoler - à faire ce qu'on peut avec les éléments dont on dispose à portée de main-) et de là viennent (bas du sablier) les cultures (sous-cultures) des jeunes, car dépendant considérablement des conditions du contexte (haut du sablier). N'y voyez-vous pas aussi une métaphore des rapports de force auxquels sont soumis les jeunes et de leur capacité à y répondre, à les éviter ou à s'y adapter ? Si vous lisez le sablier en termes de pouvoir, vous verrez qu'il est clair que les jeunes sont: *a*) un groupe subordonné (ce ne sont pas eux qui ont le pouvoir dans notre société) ; et *b*) un groupe diversifié (nous avons déjà parlé des axes d'inégalité et de la façon dont ils s'entremêlent — intersectionnalité—). Cela ne signifie pas pour autant que les jeunes doivent nécessairement se soumettre à ceux qui exercent le pouvoir et conditionnent leur vie, car les jeunes disposent d'une marge d'action (capacité d'action) et peuvent développer des compétences et concevoir des stratégies pour défendre leurs intérêts, s'exprimer et agir pour atteindre leurs objectifs, quels qu'ils soient: pour revendiquer des espaces festifs ou pour la pratique du sport dans sa commune ; se mobiliser pour des conditions de travail plus décentes ; exiger des modifications de la loi sur les étrangers pour que les jeunes immigrés en situation irrégulière puissent travailler, ou simplement attirer l'attention pour être vu, demander un laissez-passer et dire qu'eux aussi comptent, qu'ils sont là et qu'ils veulent exister. En d'autres termes, les jeunes sont intégrés dans la société, comme n'importe quelle autre personne ou agent social, mais cela ne signifie pas qu'ils sont déterminés par leurs conditions sociales. Ils ont la capacité de réagir: nous l'avons tous. Nous tous, d'une manière ou d'une autre, acceptons sans critique ou protestons avec véhémence, nous nous adaptons à une certaine situation, parfois de la manière la plus confortable ou la plus bénéfique pour nous ; d'autres fois, nous décidons que cela suffit et cherchons des stratégies pour changer ce que nous voulons imposer. Tout cela constitue la capacité des gens à agir: nous ne sommes pas des automates, car, consciemment ou non, nous décidons, nous démissionnons, nous nous révoltons. Cependant, pouvons-nous travailler pour étendre la portée et l'efficacité de cette capacité d'agentivité ? Pouvons-nous contribuer à rendre les jeunes plus autonomes et plus efficaces ? Lorsque nous travaillons dans cette direction, lorsque nous donnons des outils pour aider les gens à prendre des décisions et à défendre ces décisions - ou leurs droits - à s'organiser collectivement pour obtenir ce qu'ils estiment être juste ou mérite d'être défendu, c'est à ce moment-là que nous travaillons sur l'autonomisation.

## ACTIVITÉ 7.

### LECTURE ET RÉFLEXION SUR LE POUVOIR ADULTE

**Description:** Lisez « L'adultocentrisme comme forme de discrimination contre les jeunes » de Marion Moranta Palmer, puis répondez aux questions suivantes:

1. Comment expliqueriez-vous l'adultocentrisme et comment cela affecte-t-il les jeunes ?
2. Quelle relation ou relations existe entre l'adultocentrisme et les inégalités de pouvoir ?
3. Définissez les concepts de discrimination, d'exclusion, d'oppression et de résistance (appris dans le contexte des sciences sociales) à partir de ce qui est expliqué dans le texte que vous avez lu ou en consultant d'autres sources.

**ACTIVITÉ 8.****RÉCAPITULONS: LE CONCEPT DE POUVOIR ET SA RÉPARTITION DANS LA SOCIÉTÉ**

**Description:** comme précisé en début de document, vous devriez récupérer plus tard les réponses aux cinq questions que nous vous avons posées dans la vidéo d'introduction. Eh bien, c'est le moment de le faire. Passez en revue les réponses et, en fonction de ce que vous avez lu et travaillé sur ce sujet, ajoutez ce que vous pensez être approprié ou apportez les modifications que vous jugez nécessaires.

**CONCEPTS CLÉS**

- Les axes d'inégalité sont ces facteurs - tels que la classe sociale, l'ethnicité, le sexe et l'âge, mais aussi les croyances religieuses, l'orientation sexuelle, le lieu de résidence ou la diversité fonctionnelle - qui interviennent dans la manière dont le pouvoir est réparti entre les membres d'une société.
- L'intersectionnalité est une approche d'analyse et de compréhension des identités et des systèmes d'inégalité ou d'oppression au sein de chaque société. Cette approche soutient que les différents axes d'inégalité (en fonction de la classe sociale, du sexe, de l'âge et d'autres facteurs) n'agissent pas de manière indépendante, mais le font de manière interdépendante (ils se combinent de diverses manières et s'influencent mutuellement). Pour cette raison, on considère que pour comprendre les situations spécifiques dans lesquelles les gens vivent, nous ne pouvons pas analyser les différents axes d'inégalité séparément, mais nous devons les analyser ensemble et nous devons comprendre comment ils interagissent.
- En sciences sociales, l'agentivité désigne la capacité des personnes à prendre des décisions et à agir dans une situation sociale donnée. Elle renvoie à leur capacité de réponse, qui peut être plus ou moins conformiste et plus ou moins créative, et peut aller de l'accommodement ou de l'adaptation à la négociation, à la confrontation ou à la révolte. Quel que soit le type de réponse ou de réaction, cela indique que les gens ne sont jamais entièrement déterminés par les structures et les conditions sociales.





# Chapitre 2

# Compréhension et dimensions de l'autonomisation

Le chapitre précédent a permis de connaître en profondeur comment se définit le pouvoir et les différentes manières dont il s'exprime dans la société, les éventuelles inégalités sociales auxquelles le pouvoir peut conduire, ainsi que son intersectionnalité avec de multiples variables et son impact sur la population des jeunes. Dans ce nouveau chapitre, nous vous proposons un aperçu de l'origine et de la conceptualisation du terme autonomisation et passons en revue certains des principaux modèles théoriques à partir desquels l'étude est abordée. Enfin, nous nous intéresserons à l'un des domaines d'intervention professionnelle dans lequel le terme autonomisation s'est le plus développé ; en particulier, celui de la santé des jeunes.

## 2.1. Evolution du terme « autonomisation » tout au long de la seconde moitié du XXe siècle

Le terme autonomisation est devenu populaire et est devenu fréquemment utilisé dans le langage familier ainsi que scientifique, dans différentes disciplines, telles que l'action sociale, l'éducation, le développement international, et a été appliqué dans de multiples contextes, tels que les contextes professionnels, politico-administratifs et universitaires. Cependant, il s'agit d'un concept complexe, ambigu et difficile à définir. Le traduire dans d'autres langues est également un défi, c'est pourquoi le terme anglais empowerment est couramment utilisé aujourd'hui. Malgré la complexité de la conceptualisation de ce terme, l'autonomisation s'articule autour de deux dimensions: a) celle du pouvoir — la racine du mot —, et b) celle du processus d'apprentissage pour y accéder. En ce sens, l'autonomisation est considérée comme un état — être habilité — et un processus, qui renvoie à la fois à une dimension individuelle et à une dimension collective et politique. (Bacqué et Biewener, 2013). Cette imprécision lui donne une certaine souplesse, de sorte qu'elle peut être appliquée à des situations et des processus très différents. Bien que ce terme se réfère généralement aux adultes, au cours des deux dernières décennies, il a commencé à s'appliquer aux jeunes, en particulier à ceux qui, pour diverses raisons, peuvent être considérés comme étant en situation de vulnérabilité ou de risque.

Comme nous l'avons vu plus précisément dans la section précédente, s'accorder sur une définition unique du pouvoir est une tâche complexe. Dans cette section, nous nous concentrons sur le pouvoir qui résulte de l'interaction sociale (le pouvoir comme résultante d'une relation). En ce sens, l'utilisation de l'autonomisation dans les pratiques sociales est associée à un pouvoir de type instrumental - personnel et collectif - qui permet d'exercer plus de contrôle sur la réalité, et se comprend comme un pouvoir différent du pouvoir "sur les autres". (Zambrano, 2007: 76). Comme l'explique Zambrano (2007), le groupe de Cornell sur l'autonomisation fournit l'une des définitions les plus largement utilisées, basée sur les postulats de Rappaport (1987), qui définit l'autonomisation comme:

*“Un processus intentionnel et continu axé sur la communauté locale, qui implique le respect mutuel, la réflexion critique, l'attention et la participation de groupe, à travers lequel les personnes qui ne disposent pas d'une quantité égale de ressources de valeur obtiennent un meilleur accès et contrôle sur ces ressources.” (Cornell University Empowerment Group, 1989: 2).*

La complexité du terme selon Tromp (2007) fait qu'il est impossible d'aborder un seul aspect de l'autonomisation, car chaque variable affecte la suivante. De ce point de vue, l'autonomisation est liée à un processus de croissance, de renforcement, d'autonomie et de développement de la confiance des individus et des communautés pour conduire un changement positif dans un contexte donné, gagner en pouvoir, en autorité, en prise de décision et en évolution à l'échelle individuelle et collective. Tout cela passe par la réalisation de soi et l'émancipation des individus et des communautés, la reconnaissance des groupes/communautés, et la transformation sociale.

Bacqué et Biewener (2013) expliquent que ce terme est issu du verbe to empower, apparu en Grande-Bretagne au milieu du XVIIe siècle pour désigner un pouvoir ou une autorité formelle agréée par une force supérieure. Au milieu du XIXe siècle apparaît le terme d'*empowerment* qui se définit comme un état et une action: celui de donner du pouvoir. Cependant, il a fallu attendre les années 1970 pour qu'il soit utilisé et diffusé auprès de la société civile dans

différents contextes. Ainsi, ce terme est employé par les militantes féministes, le mouvement d'éducation populaire, et les militantes noires qui revendiquent la représentation politique de leur communauté. Dans ces mouvements, l'empowerment est compris comme une démarche initiée par des individus et des groupes, une action d'entraide. Au cours de cette décennie, elle se manifeste comme une prise de conscience critique du pouvoir social, du pouvoir intérieur, de l'acquisition de la capacité d'action pour le changement social, et est fortement liée aux mouvements féministes.

Comme nous l'avons souligné dans le sujet précédent, des auteurs comme Michel Foucault (1982) promeuvent de nouveaux débats sur le pouvoir accordé aux structures et l'agentivité de l'individu et du groupe. Cette vision de l'autonomisation pénètre différentes sphères sociales et donne naissance à des mouvements sociaux, comme le soi-disant Black Empowerment aux États-Unis, qui revendique le pouvoir de la minorité noire et le valorise. A partir de ses travaux sur la pédagogie des opprimés, le philosophe et pédagogue brésilien Paulo Freire (1968) a inspiré le mouvement d'éducation populaire en Amérique latine en questionnant le pouvoir des oppresseurs contre les opprimés. Le message de Freire s'est rapidement répandu et a été adopté par d'autres mouvements sur différents continents. Cependant, ce sont les mouvements féministes, en particulier, qui ont contribué à l'avancement du concept de pouvoir tout au long des années 1970. La subordination des femmes aux hommes est remise en question, et le passage d'une vision plus focalisée du pouvoir du patriarcat à une vision plus complexe du pouvoir qui le distingue de diverses manières, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives sur les voies et les dynamiques du pouvoir.

Au cours des années 1980 et 1990, l'autonomisation s'étend à différents contextes professionnels et universitaires d'intervention sociale — travail social, psychologie communautaire ou encore coopération et développement international — et donne naissance à de nouvelles pratiques professionnelles qui transforment les interventions classiques axées sur les inégalités et le paternalisme. Les mouvements anti-pauvreté, féministes et antiracistes militent en faveur du développement des services sociaux et l'augmentation des travailleurs sociaux et, dans le même temps, amènent de plus en plus de professionnels à s'interroger sur le sens et la modalité de leurs interventions (moins d'assistantats et plus d'auto-formations et de transformations). Ces enjeux s'étendent à d'autres régions du monde (Amérique latine et Europe) et, de plus, l'approche de l'intervention sociale devient moins individualisée et plus collective.

C'est également au cours des années 1990 que le concept d'autonomisation a été intégré dans le vocabulaire des grandes institutions internationales, comme l'Organisation des Nations Unies ou la Banque Mondiale (BM). Dans différents pays du sud (comme l'Inde ou l'Afrique du Sud) et du nord (comme les États-Unis), des programmes de politiques publiques se mettent en place pour les groupes les plus vulnérables. Depuis son émergence dans les années 1970, générée principalement par des mouvements de groupements féminins locaux, jusqu'à la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, l'autonomisation est devenue un thème central des politiques publiques locales et internationales et, en même temps, transforme la pratique de nombreux et nombreuses professionnel.le.s dans le domaine de l'intervention sociale.

Nous pouvons résumer la trajectoire historique de l'autonomisation tout au long du XX<sup>e</sup> siècle à partir du schéma suivant, qui met en évidence certains de ses principaux auteurs, ainsi que les champs d'action qui ont intégré le concept d'autonomisation et peuvent être résumés selon ces trois étapes: a) l'intervention sociale aux États-Unis (travail social et psychologie communautaire) ; b) le développement international (féminisme et organisations comme l'ONU ou la Banque Mondiale), et c) les politiques publiques (*voir figure 1*).

## FIGURE 1. EVOLUTION DU CONCEPT D'« AUTONOMISATION » AU XXE SIÈCLE: AUTEURS ET CHAMPS D'ACTION



### 1960

#### Saul Alinsky et Paulo Freire

Processus d'oppression et changement social: transformation des relations entre les membres de la communauté défavorisée et redistribution du pouvoir.

### 1976

#### Barbara Bryant Solomon

Une des premières auteures dans le domaine du travail social à articuler la théorie de l'autonomisation.

### 1977

#### Peter Berger et Richard Neuhaus

Domaine des politiques publiques: pour responsabiliser les personnes, les politiques publiques doivent soutenir les structures intermédiaires de médiation (voisinage, famille, etc.).

**Max Weber ou Michel Foucault:** étude du pouvoir depuis le domaine des sciences politiques

### 1981-87

#### Julian Rappaport

L'autonomisation, dans le domaine de la psychologie communautaire, est synonyme de sentiment de contrôle. Passer d'un modèle axé sur la vulnérabilité des personnes à un autre qui rend autonomes les individus et les communautés les plus défavorisées. Lié aux "compétences", dans lesens de l'apprentissage, tout au long de la vie.

### 1980-90

À la fin des années 80 et 90, le concept s'est étendu à une grande **diversité de domaines** (développement, travail communautaire et social, coopération). Un exemple en est son utilisation par des Organisations Internationales telles que la **Banque Mondiale**, utilisant le concept comme principal outil de lutte contre la pauvreté.

### 1997-99

#### Jo Rowlands o Naila Kabeer

Autonomisation des femmes dans une perspective de genre.

### 1998

#### Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

L'OMS inclut le concept d'« empowerment for health » dans son glossaire de la santé, le définissant comme un processus par lequel les gens acquièrent un plus grand contrôle sur les décisions et les actions qui affectent leur santé.

Source: élaboration à partir des textes de Zambrano (2007: 74-75) et de l'extrait adapté d'Álvarez et al. (2015).

L'autonomisation s'étend également à de nombreux autres champs d'action et d'intervention, comme la promotion de la santé ou l'intervention socio-éducative, comme nous le verrons en détail dans les sections suivantes.

### **Pour en savoir plus:**

Voici quelques ressources audiovisuelles qui vous permettront d'approfondir certains champs d'action de l'autonomisation et qui pourront vous servir de guide pour réaliser l'activité proposée pour cette section du module.

## **L'AUTONOMISATION DES FEMMES**

- United Nations Industrial Development Organization (13 décembre 2017). *What if?* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=RcN02NLWnJQ>
- Sony Pictures Entertainment (20 novembre de 2015). *Good Girls Revolt.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7fELtiTSSiO>
- Netflix España (25 juillet 2019). *Las chicas del cable.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=t3V7WFhWE2c>
- Netflix (25 février 2020). *Self-made.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yYDJvnDfB2w>

## **L'AUTONOMISATION PAR LA PSYCHOLOGIE COMMUNAUTAIRE**

- Globovisión vídeos (10 juin 2015). *Educación popular, forma de empoderar a las comunidades* (L'éducation populaire, un moyen de responsabiliser les communautés) [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=At8QibyOWRU>
- Cameo (29 juin 2015). *Everyday rebellion* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=69D25tQcwNc>

## **L'AUTONOMISATION LIÉE À LA RÉDUCTION DE LA PAUVRETÉ**

- Movieclips (2 de septembre de 2011). *8 mile.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=axGVrfwm9L4&t=9s>

## **L'AUTONOMISATION POUR PROMOUVOIR LA SANTÉ**

- James Woodall (19 décembre 2016). *Empowerment in health promotion with Dr Glenn Laverack.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SeNtjzfd8Q>
- Public Health Scotland (16 août 2017). *Power, a health and social justice issue.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ezJU30Zr6FM>

Pour compléter les connaissances sur l'approche du concept d'autonomisation tout au long du XXe siècle, nous vous proposons de réaliser l'activité suivante.

**ACTIVITÉ 9.****APPROCHE DU CONCEPT D'AUTONOMISATION AU XXE SIÈCLE**

**Description:** Choisissez deux des approches qui façonnent la conceptualisation de l'autonomisation tout au long du XXe siècle et rédigez un texte sur les sujets suivants:

- Un ou plusieurs auteurs représentatifs.
- Un résumé des idées clés du champ d'action choisi.
- Ajoutez des preuves actuelles et récentes – cela peut être un article, une thèse, un documentaire, un site Web / blog, un personnage - qui représentent ce concept et expliquez brièvement le lien.

Champs d'action possibles à choisir:

- L'autonomisation du mouvement féministe.
- L'autonomisation de la psychologie communautaire.
- L'autonomisation liée à la réduction de la pauvreté.
- L'autonomisation liée aux mouvements noirs.
- L'autonomisation dans le domaine socio-éducatif (ex. jeunes, groupes vulnérables...).

**CONCEPTS CLÉS**

- Le terme *d'autonomisation* est apparu pour la première fois en Grande-Bretagne. Au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, le concept d'empowerment est né, que l'on doit comprendre comme le fait de donner un pouvoir.
- Il est lié à un type de pouvoir qui permet aux individus et aux groupes d'exercer un contrôle sur leur réalité.
- L'autonomisation est liée aux processus de croissance, de renforcement, de construction de la confiance, etc., chez les individus et les groupes, pour générer des changements positifs dans le contexte social le plus immédiat.
- Entre les années 1970 et 1980, l'autonomisation a pénétré les différentes sphères sociales — notamment chez les plus vulnérables ou les plus défavorisés — et a donné naissance à des mouvements collectifs — féministes, anti raciaux, anti-pauvreté...— qui ont utilisé ce terme dans le sens d'entraide.
- La façon de travailler dans le domaine social - principalement dans le travail social et de la psychologie communautaire - se transforme et se traduit par de nouvelles formes de relation entre professionnel.les et usagers, de sorte que la vision paternaliste plus classique est abandonnée pour adopter une perspective plus autonomisante des personnes.
- Depuis les années 1990, les instances mondiales – telles que l'ONU et la Banque Mondiale – ont également inclus l'autonomisation dans leur vocabulaire et leurs actions, guidant les politiques publiques destinées aux plus vulnérables.
- L'autonomisation transcende de multiples domaines d'intervention, comme les mouvements féministes, la réduction de la pauvreté, les mouvements raciaux, la promotion de la santé et l'intervention socio-éducative.

## 2.2 Paradigmes et modèles d'approche de l'autonomisation

Cette section décrit les principaux paradigmes et modèles d'analyse de l'autonomisation en relation avec: *a)* son rôle stratégique ; *b)* les différentes perspectives du pouvoir ; *c)* la portée, et *d)* le contenu.

### 2.2.1

### Par rapport à son rôle stratégique: modèle néolibéral, modèle socio libéral et modèle radical

Avec l'utilisation et la diffusion du concept d'autonomisation, différentes orientations se forment selon le discours ou la perspective d'analyse (pédagogique, psychologique, sociologique, économique, etc.). Parmi les différentes notions *d'autonomisation*, au moins trois grandes approches peuvent être distinguées à partir du questionnement de l'existence ou non des structures existantes et du pouvoir établi (Bacqué et Biewener, 2013) (*voir tableau 3*).

- **L'approche radicale.** Elle est formée sur les notions d'autonomisation liées à la fois au courant pédagogique de l'éducation populaire et aux propositions de Freire (1987) et du mouvement féministe. (Sen i Grown, 1988). Celles-ci sont clairement engagées dans une prise de conscience qui invite à revoir les structures et le système mis en place. Cette approche de l'autonomisation suggère une augmentation du pouvoir, l'accès à l'utilisation et au contrôle des ressources matérielles et symboliques et la participation au changement social.
- **L'approche socio-libérale.** Prône une forme de libéralisme social qui légitime l'État et les politiques publiques de promotion des droits civiques et de réduction des inégalités sociales et économiques. Il n'y a donc pas de remise en cause des structures établies. Elle défend également les libertés individuelles, en tenant compte de la cohésion sociale et de la dimension communautaire. C'est, selon les auteurs, le modèle vers lequel évolueraient la plupart des stages professionnels.
- **L'approche néo-libérale.** Elle s'engage dans une autonomisation liée à une augmentation de la capacité individuelle pour être plus autonome et autosuffisant, à moins dépendre des services ou des emplois de l'État et à avoir un esprit plus entrepreneurial pour créer des micro-entreprises et se hisser sur l'échelle sociale. Ces positions ne remettent pas en cause les structures existantes et sont actuellement les approches les plus répandues des programmes de développement promus par les administrations publiques ou les grandes instances internationales. De ce point de vue, autonomiser signifie être entrepreneur et maîtriser les ressources et les moyens que le système met à notre disposition.

**TABLEAU 3.**  
**APPROCHES D'AUTONOMISATION**

Radical	Socio-libéral	Neolibéral
Éducation populaire (Freire) et mouvement féministe	W. Wilson i J.M. Keynes	Extension des valeurs du marché aux politiques sociales
Prise de conscience	Défense du libéralisme social	Etat au service du marché
Changement individuel et action collective	Légitimation du rôle de l'État et des politiques publiques (promotion des droits civiques et diminution des inégalités)	Accès au pouvoir = être intégré dans le monde du travail et de la consommation, être entrepreneur de sa propre vie
Révision des structures et du système	Défense des libertés individuelles (cohésion sociale et attention à la vie en communauté)	Ne prend pas en compte dans la justice sociale
Augmentation du pouvoir et participation au changement social	Ne questionnent pas les structures	Accès aux opportunités mais sans remettre en cause les inégalités sociales

L'autonomisation est liée à la participation communautaire, à la prise de décision collective, à la bonne gouvernance, à l'idée de pleine citoyenneté ou de démocratie (San Pedro, 2006). Mais c'est aussi un terme qui est en lien avec les politiques néolibérales et l'agenda de développement de la Banque Mondiale, c'est-à-dire qui suit une certaine manière d'appréhender le développement, la participation et la démocratie. L'internationalisation du concept a induit une tendance à dépolitiser et à renforcer la dimension individuelle face aux dimensions sociales et politiques qu'elle avait initialement. Il est clair qu'il existe des approches et des discours avec des portées et des implications différentes et qu'il ne s'agit pas d'un concept simple. C'est une construction à plusieurs niveaux qui se compose d'approches pratiques et d'application, de processus d'action sociale et de résultats individuels et collectifs. (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger Messias et McLoughlin, 2013).



**ACTIVITÉ 10.****ANALYSE DU RÔLE STRATÉGIQUE DE L'AUTONOMISATION**

**Description:** À partir des textes ci-dessous, identifiez le paradigme stratégique à partir duquel l'autonomisation est comprise. Réfléchissez au rapprochement et aux conséquences engendrées lorsqu'on se situe dans chacun des paradigmes.

*Paradigme 1.*

- *Le terme autonomisation fait référence à une série d'activités, allant de l'affirmation individuelle à la résistance, la protestation et la mobilisation collectives, qui remettent en question les fondements des relations de pouvoir. Pour les individus et les groupes dont l'accès aux ressources et au pouvoir est déterminé par la classe, l'ethnicité et le sexe, l'autonomisation commence lorsqu'ils reconnaissent non seulement les forces systémiques qui les oppriment, mais agissent pour changer les relations de pouvoir existantes. Par conséquent, l'autonomisation est un processus visant à transformer la nature et la direction des forces systémiques qui marginalisent les femmes et d'autres secteurs exclus dans certains contextes. (Batliwala, 1994, p.130)*
- *La transformation, ou l'élimination de l'oppression dans la vie personnelle et communautaire, se produit lorsque les gens deviennent autonomes grâce à la prise de conscience pour voir et rechercher des alternatives. (Harris, 1993)*
- *Il ne suffit pas de se concentrer uniquement sur le développement du pouvoir personnel, ou le développement de compétences ou de travailler au changement social... ces trois éléments combinés sont l'objectif de l'autonomisation dans la pratique du travail social. (Gutierrez, 1989)*

*Paradigme 2.*

- *Le GAP III appelle à des progrès accélérés, en se concentrant sur des domaines thématiques d'intervention clés, tels que la lutte contre la violence sexiste et la promotion de l'autonomisation économique, sociale et politique des femmes et des filles. L'accent est mis à nouveau sur l'accès universel aux soins, à la santé et aux droits sexuels et reproductifs, à l'égalité des sexes dans l'éducation, ainsi qu'à la promotion d'une participation et d'un leadership égaux. Il intègre également pleinement le cadre politique de l'UE sur les femmes, la paix et la sécurité, et apporte une perspective de genre à de nouveaux domaines politiques, tels que la transition écologique et la transformation numérique. (Commission européenne, 2020).*

*Paradigme 3.*

- *Le Rapport sur le développement dans le monde 2000/2001: Combattre la pauvreté présente une vision multidimensionnelle de la pauvreté. En particulier, il souligne l'importance d'accroître l'accès des pauvres aux opportunités, à la sécurité et à l'autonomisation pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté. Sur la base de ce rapport, le cadre stratégique de la Banque Mondiale identifie deux domaines prioritaires pour le soutien de la Banque aux gouvernements clients: a) créer le climat nécessaire à l'investissement, à l'emploi et à la croissance, et b) autonomiser les pauvres et investir dans leurs actifs. (Narayan, 2002: XIV)*
- *L'autonomisation implique également des approches ascendantes plus participatives pour travailler vers des objectifs de développement. Il existe aujourd'hui un accord substantiel sur le fait que ces approches qui donnent aux pauvres plus de liberté dans la prise de décisions économiques augmentent l'efficacité du développement au niveau local, en termes de conception, de mise en œuvre et de résultats. Un exemple particulièrement frappant des conséquences positives de l'autonomisation des personnes vient de la Chine. Deux réformes chinoises majeures, à savoir le Système de Responsabilité Domestique et le mouvement des Entreprises Municipales et Paysannes, ont promu la participation et la liberté des pauvres à prendre des décisions économiques dans les zones rurales, libérant ainsi l'énergie entrepreneuriale du peuple chinois et aidant ainsi le pays à atteindre une croissance rapide en faveur des pauvres. (Narayan, 2002: 9)*

Batliwala, S. (1994.). The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In: Sen, G.; Germain, A. & Chen, L. C. (Ed.). *Population policies reconsidered: health, empowerment and rights*. Boston: Harvard University Press: 127-138.

Comisión Europea (2020). *Plan de acción en materia de género: situar los derechos de las mujeres y las niñas en el centro de la recuperación mundial para un mundo en el que la igualdad de género sea una realidad*. Recuperado de: <https://scur.cat/CYPAGZ>

Harris, F.E., Sr. (1993). *Ministry for social crisis: Theology and praxis in the Black church tradition*. Macon, GA: Mercer University Press

Gutierrez, L (1989). *Empowerment in social work practice: Considerations for practice and education*. Paper presented at the anual Meeting of the Council of Social Work Education, Chicago, IL

Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza. Libro de consulta*. Banco Mundial en coedición con Alfaomega Colombiana S. A.

**Pour en savoir plus:**

Bacqué, M.H., i Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: Éditions La Découverte.

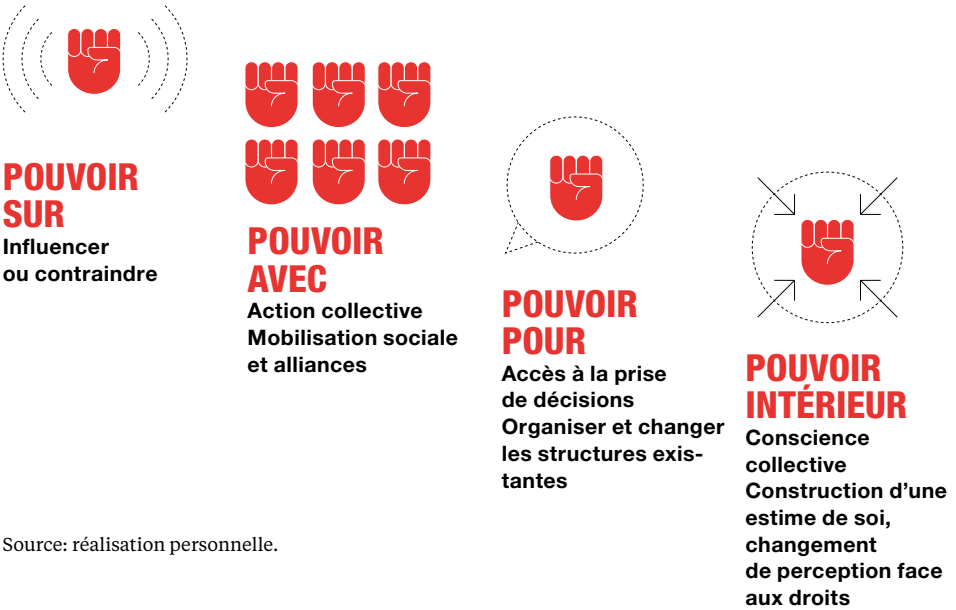
## 2.2.2.

### Par rapport à la perspective du pouvoir: 'over', 'to', 'with' i 'within'

Le concept *d'autonomisation*, soutient Rowlands (1997: 13), se comprend de manière différente en fonction de chaque interprétation du pouvoir, reliant également différents concepts au sein des sphères personnelle, politique et économique. Ainsi, l'auteure précise les différentes connotations du terme pouvoir:

- **'Power over' (pouvoir sur)**. Se comprend comme la capacité d'influencer ou de contraindre. L'autonomisation, interprété de ce point de vue, encourage les personnes à participer aux structures économiques et politiques, mais sans que cela implique des changements au sein de ces structures. Cette approche vise donc à accroître l'implication des personnes ou des groupes ayant moins de pouvoir dans la prise de décision et dans l'espace de représentation politique. Ex.: l'implication des minorités ethniques dans la prise de décision formelle.
- **'Power with' (pouvoir avec)**. Se comprend du point de vue de l'action collective et implique une montée en puissance par l'action collective, la mobilisation sociale et la construction d'alliances. Dans ce type d'approche, les espaces de dialogue et la construction de ponts qui relie divers intérêts et alliances sont essentiels. Selon cette vision collective du pouvoir, lorsque certains accèdent au pouvoir, ils renforcent également le pouvoir des autres. Ex.: réseaux nationaux de communautés immigrées pour faire pression et défendre leurs intérêts.
- **'Power to' (pouvoir pour)**. Se comprend comme la possibilité d'organiser et de changer les hiérarchies existantes et, par conséquent, d'apporter des changements structurels au système. Cette approche du pouvoir est liée au renforcement des capacités de Sen et Nussbaum et, par conséquent, aux possibilités et aux capacités dont disposent les gens pour réaliser ce qu'ils apprécient et participer à la prise de décision. Ex.: connaître les processus juridiques et politiques et éliminer les barrières auxquelles les personnes immigrées doivent faire face.
- **'Power within' (pouvoir intérieur)**. Se comprend comme le pouvoir de la conscience individuelle. Le processus d'acquisition de pouvoir pour une personne est causé par un changement de perception de ses droits, de ses capacités et de son potentiel et implique donc la construction de l'estime de soi. Il permet d'imaginer qu'il est possible de changer la réalité et qu'il y a de l'espoir. Ex.: le désir des immigrés de s'impliquer dans les processus culturels, juridiques et politiques, ou la reconnaissance des besoins des minorités ethniques pour lutter contre la discrimination légale et l'exclusion politique.

## FIGURA 2. CONNOTATIONS DU TERME “POUVOIR”



Source: réalisation personnelle.

### ACTIVITÉ 11. AUTONOMISATION ET RELATIONS DE POUVOIR

**Description:** À partir des différentes approches du concept de pouvoir posées par Rowlands (1997), recherchez et décrivez un exemple précis d'autonomisation individuelle ou collective pour chacune des approches. Utilisez des exemples pour réfléchir aux questions suivantes:

- Pour quelle approche de pouvoir a-t-il été plus facile de trouver des exemples ?
- Lequel des exemples suivants a eu le plus grand impact sur la transformation sociale et communautaire ? Selon vous, quels facteurs ont contribué à cette transformation ?

#### Pour en savoir plus:

Luttrell, C.; Quiroz, S.; Scrutton, C. i Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. Londres: Overseas Development Institute.

Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford: Oxfam GB.

## 2.2.3. Par rapport à la portée: individuelle, organisationnelle et communautaire

À partir des théories de la psychologie communautaire, Rappaport (1987) identifie l'autonomisation comme le processus par lequel les individus, les organisations et les communautés acquièrent le contrôle et la domination de leur vie. Zimmerman (2000), suivant les traces de Rappaport, identifie trois niveaux d'autonomisation: a) individuelle ou psychologique; b) de groupe ou d'organisation, et c) communautaire.

- **Individuelle ou psychologique.** L'unité d'analyse est ici l'individu. Ce niveau est basé sur le fait que les croyances de la personne sur ses compétences, ses capacités, ses possibilités et ses efforts l'aident à exercer un contrôle sur sa propre vie. L'individu est conscient que ses actions peuvent avoir un effet direct sur sa réalité. L'autonomisation individuelle prend également en compte la compréhension de l'environnement socio-politique. L'autonomisation individuelle comprend trois composantes: a) intrapersonnelle (croyance dans les aptitudes et compétences individuelles et le niveau de contrôle, ainsi que la motivation à influencer les situations personnelles); b) cognitive ou interactionnelle (la relation des individus avec leur environnement; la capacité à mobiliser les ressources qu'ils ont obtenues), et c) comportementale (engagement communautaire, participation sociale et comportement constructif dans de nouvelles situations).
- **De groupe ou d'organisation.** A ce niveau, l'analyse peut se faire dans une double perspective; a) en tant qu'organisations habilitées (l'organisation en tant qu'unité d'analyse, en tant que groupe social); c'est-à-dire la capacité du groupe ou de l'organisation à influencer son environnement et à atteindre ses objectifs, et b) en tant qu'organisations habilitantes (organisation en tant que contexte selon les individus); c'est-à-dire l'autonomisation au sein de l'organisation elle-même, la capacité du groupe à développer ses membres. Par exemple, un centre jeunesse peut contribuer à l'autonomisation des jeunes qui participent aux activités du centre, mais en même temps, contribuer et bénéficier de la dynamique du territoire dans lequel il est implanté.
- **Communautaire.** Zimmerman analyse également ce niveau d'autonomisation à partir de deux dimensions: a) en tant que communautés d'autonomisation; c'est-à-dire des communautés qui disposent de ressources, d'espaces et de processus de participation citoyenne, et b) en tant que communautés autonomes; c'est-à-dire des communautés qui s'efforcent d'améliorer et de faire progresser la qualité de vie; des communautés qui à travers un projet collectif et communautaire peuvent les renforcer et gérer collectivement le pouvoir. L'autonomisation communautaire est aussi une autonomisation socio-politique.

L'autonomisation des individus, des organisations et des communautés est interdépendante, elles sont donc toutes à la fois une cause et une conséquence. L'action avec le groupe, le collectif ou la communauté est la principale source d'apprentissage, de progrès et de transformation dans chaque matière. Ainsi, la communauté est un agent éducatif important et devient essentielle pour l'autonomisation individuelle. Bien sûr, l'autonomisation communautaire nécessite l'autonomisation individuelle pour devenir une réalité solide. En fait, l'autonomisation individuelle progresse dans la mesure où le sujet prend conscience de ses possibilités et peut contribuer plus activement à l'action collective. On peut donc dire que l'autonomisation individuelle amplifie la voix collective et qu'elle a du sens dans la mesure où elle impacte la communauté. (Solér, Planas, Ciraso et Ribot, 2014).

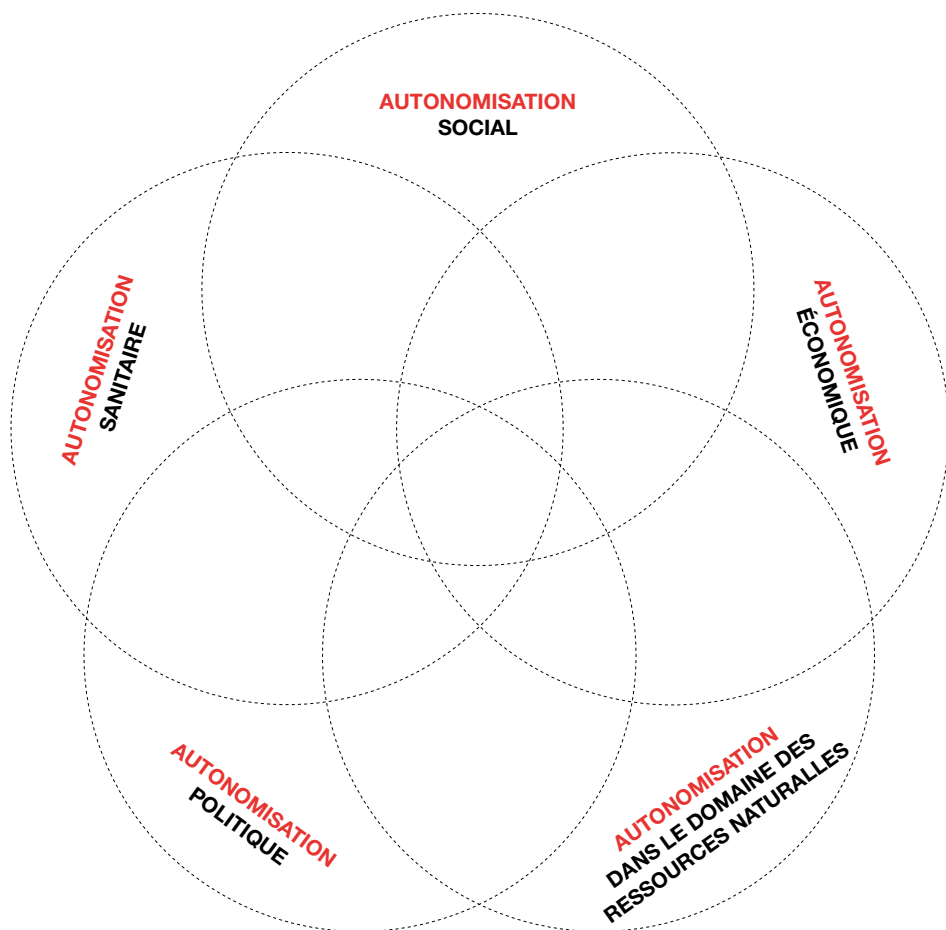
Nous voulons terminer ce point en soulignant l'importance de la communauté concernant l'autonomisation. C'est dans la communauté, ou dans l'environnement immédiat, que les gens construisent en priorité leurs relations interpersonnelles. La création d'environnements favorables à la communauté est essentielle pour faciliter l'autonomisation. Dans les domaines socio-éducatif et sanitaire, l'approche communautaire ainsi que l'enracinement de la population dans son territoire ont une fonction à la fois préventive et réparatrice.

## 2.2.4. Par rapport aux contenus: sociaux, politiques, économiques, sanitaires et sur les ressources naturelles

L'autonomisation peut se produire au sein de différentes dimensions: sociale, politique, économique, liées aux ressources naturelles, à la durabilité, ou à la santé, comme l'identifient Hennink et al. (2012) dans leur étude. De la même manière, Crespo et al. (2007) différencient les dimensions politique, sociale et économique de l'autonomisation. Toutes les dimensions sont interdépendantes et ont des niveaux élevés d'interdépendance. On peut considérer que sans autonomisation sociale, il n'y a pas d'autonomisation politique, ou que l'autonomisation économique ne peut se faire sans autonomisation sociale et politique. La figure 3 illustre ces dimensions et ces espaces d'interrelation. Voyons maintenant comment ces auteurs appréhendent ces dimensions d'autonomisation.

- **L'autonomisation sociale.** Elle vise à construire un tissu social et institutionnel solide qui inclut les individus et les groupes sociaux et leurs organisations. Elle promeut un rôle clé des acteurs dans la prise en main des enjeux de développement.
- **L'autonomisation politique.** Elle vise à transformer les relations de pouvoir exclusives, afin que les groupes sociaux prennent des décisions liées à l'amélioration de leur qualité de vie de manière démocratique et équitable. Elle fait référence à la capacité des individus, des communautés et des organisations à avoir des droits, à tenir le gouvernement responsable de la protection de ces droits et à avoir la liberté de plaider en faveur d'un changement politique et juridique.
- **L'autonomisation économique.** Elle doit contribuer à élargir les possibilités pour chacun de gagner sa vie, grâce à ses efforts, à son soutien et à celui de sa famille. Il s'agit d'aider les individus, les communautés et les organisations locales à atteindre leur sécurité et leur durabilité économique. Elle vise à faciliter les processus de développement capables de générer des alternatives durables qui éliminent les systèmes économiques, politiques et sociaux qui conduisent à l'exclusion et à la pauvreté.
- **L'autonomisation sanitaire.** Elle fait référence aux activités qui permettent aux personnes, individuellement et collectivement, d'avoir le contrôle de leur santé en ce qui concerne les connaissances, la prise de décision et l'accès aux services de santé.
- **L'autonomisation dans le domaine des ressources naturelles et de la durabilité.** Elle fait référence à la capacité des individus et des communautés à accéder, utiliser et conserver les ressources naturelles pour atteindre la durabilité.

### FIGURE 3. DIMENSIONS DE L'AUTONOMISATION



Source: création à partir de Crespo, P. et al. (2007) et Hennink, M. et al. (2012).

## CONCEPTS CLÉS

- Il existe trois principales approches de l'autonomisation basées sur la question de savoir si elle existe ou non à partir des structures existantes et du pouvoir établi: a) l'approche radicale ; b) l'approche socio-libérale, et c) l'approche néo-libérale.
- Chaque interprétation du pouvoir donne lieu à une compréhension différente de l'autonomisation: pouvoir sur (influence dans les espaces décisionnels) ; pouvoir avec (augmentation du pouvoir de l'action collective) ; pouvoir pour (accès à la prise de décision pour apporter des changements structurels) ; pouvoir intérieur (conscience du pouvoir individuel).
- Trois dimensions d'autonomisation sont identifiées: a) individuelle ou psychologique ; b) de groupe ou d'organisation, et c) communautaire. L'autonomisation des individus, des organisations et des communautés est interdépendante, elles sont donc toutes une cause et une conséquence.
- La communauté est un agent éducatif important et est essentielle à l'autonomisation individuelle. L'autonomisation de la communauté, à son tour, exige que l'autonomisation individuelle devienne une réalité solide.
- L'autonomisation peut prendre plusieurs formes: sociale, politique, économique, liée aux ressources naturelles et à la durabilité, ou à la santé. Toutes les dimensions sont interdépendantes et ont des niveaux élevés d'interdépendance.



## 2.3.

# Autonomisation et santé

Un domaine clé pour la mise en œuvre de l'autonomisation des jeunes est celui de la santé, car la prise de décision dans ce domaine et à ce stade de la vie peut prévenir les problèmes de santé à l'âge adulte. Renforcer le développement de la santé chez les jeunes leur permet de passer à l'âge adulte en ayant plus de ressources pour gérer leur santé et atteindre une meilleure qualité de vie. Cette autonomisation, qui doit avoir lieu simultanément à l'échelle de la population et de l'individu, favorise la création d'un processus social multidimensionnel afin que les individus et les groupes aient plus de connaissances et plus de contrôle sur leur vie. Ceci permet en même temps de transformer leur environnement social et politique afin d'améliorer leur situation vitale liée à la santé.

La santé, telle que définie dans la *Charte d'Ottawa* pour la promotion de la santé (World Health Organization, 1986), est créée et vécue par les personnes tout au long de leur vie, au cours de laquelle ils apprennent, travaillent, s'amuse et aiment. La santé est préservée en prenant soin de soi et des autres, en prenant des décisions et en ayant le contrôle sur les circonstances de sa vie. Il est également essentiel de veiller à ce que la société dans laquelle nous vivons crée les conditions nécessaires pour que tous ses membres soient en bonne santé. Par conséquent, responsabiliser les personnes les aide à gérer leur santé et à prendre des décisions.

Les processus d'autonomisation se déroulent dans différents contextes, tels que la famille, l'école, les quartiers et les villes. L'une des façons d'accomplir ces processus d'autonomisation est la littératie en santé.

La littératie en santé — en anglais, *health literacy* — a été longuement débattue, sous divers angles, depuis 1974, date à laquelle s'est tenue une conférence sur l'éducation et la santé, au cours de laquelle le professeur Scott K. Simonds (1974) a utilisé le terme pour la première fois. Depuis lors, l'importance de la littératie en santé a été soulignée et considérée comme une stratégie mondiale.

Bien que de nombreuses définitions et simplifications aient été formulées autour de cette expression, elle tend à être assimilée dans la diffusion de l'information. Le terme est né comme un concept unique, avec son propre cadre de référence lié, d'une manière ou d'une autre, à l'éducation à la santé ; c'est-à-dire l'alphabetisation résultant d'un processus éducatif. L'accent étant mis sur la personne et les informations qu'elle reçoit et dont elle dispose.

La *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé* a fait de la littératie en santé un cadre de référence pour le développement. Avoir plus de contrôle sur sa santé signifie l'améliorer. Par conséquent, la littératie en santé est considérée comme un déterminant de la santé et une première étape vers l'autonomisation.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a défini la littératie en santé comme les compétences cognitives et sociales qui déterminent la motivation et la capacité des personnes à accéder, à comprendre et à utiliser l'information de manière à promouvoir et à maintenir une bonne santé. (OMS, 1998). En 2012, Sørensen *et al.* font référence à la nature multidimensionnelle de la littératie en santé. Cela signifie que ce concept englobe les connaissances, les motivations et les compétences nécessaires pour comprendre, valoriser et utiliser les informations acquises dans le but de se faire sa propre opinion et d'être en mesure de prendre des décisions concernant les problèmes de santé quotidiens, la prévention des maladies et la promotion de la santé et ainsi maintenir ou améliorer la qualité de vie au fil des ans. Il est également important de noter que la littératie en santé se concentre sur deux perspectives: la santé clinique et la santé publique. La perspective clinique comprend des éléments qui reflètent principalement les compétences des personnes pour accéder aux services et aux ressources de santé ; la santé publique comprend des dimensions qui dépassent la sphère de la santé, telles que l'environnement familial, professionnel et communautaire.

Pour faciliter un niveau optimal de littératie en santé, il est important de prendre en compte les actifs de santé, compris comme tout facteur ou ressource qui améliore la capacité des individus, des communautés et des populations à maintenir la santé et le bien-être. (Morgan et Ziglio, 2007 ; Morgan, Davies et Ziglio, 2010). La conceptualisation des actifs de santé suit la logique de rendre les options saines pour le bien-être, la croissance et le vieillissement en bonne santé faciles et accessibles. Cette approche de la santé publique a été fournie par la médecine sociale et la santé mentale, en combinaison avec d'autres sciences connexes, telles que la sociologie, la psychologie et surtout les théories du développement humain et de l'apprentissage.

La salutogénèse (Lindstrom et Eriksson, 2011) se concentre sur les facteurs qui favorisent la santé par opposition à ceux qui causent la maladie. Le modèle de la salutogénèse est basé sur la relation entre la santé, le stress et la capacité à gérer sa vie. Selon Antonowsky (1987), la santé n'est pas statique, c'est un processus de développement continu tout au long de la vie, ce qui signifie que chaque personne doit découvrir ses propres ressources pour maintenir sa santé et son bien-être. C'est pourquoi il est important de promouvoir la santé pendant l'enfance et l'adolescence ; c'est-à-dire acquérir l'apprentissage et les compétences nécessaires pour relever les défis de la vie. D'un autre côté, si vous avez une base de vie sûre, vous pouvez renforcer le potentiel de croissance et de développement d'une vie saine. Penser à une base de croissance sûre (Bowlby, 1989) permet une approche différente: celle des actifs de santé pour stimuler le processus de développement des enfants dès les premières années de la vie.

Pour comprendre ce point de vue, il convient de rappeler que certaines personnes font preuve d'une bonne adaptation à la vie malgré l'exposition à l'adversité. L'estime de soi, l'auto-efficacité, l'optimisme, le soutien familial et les médias sociaux protègent les gens des effets négatifs des situations défavorables. (Luthar i Zigler, 1991). Pour autant, certaines personnes évoluent dans l'adversité différemment des autres. La principale conclusion du modèle salutogénique est que le sentiment de cohérence est en corrélation avec la santé perçue et la qualité de vie perçue. Une approche de la santé publique axée sur la prévention se traduit par une santé publique plus positive. La tendance traditionnelle, axée sur la protection, la prévention et l'accent mis sur la réduction des facteurs de risque ou la création de barrières à la maladie, s'oriente vers une conception des actions de santé axée sur le domaine biopsychosocial, étroitement lié à l'origine et au développement des soins de santé primaires (De la Revilla, 1993), et à ce qui permet aux individus, aux familles et aux communautés d'accroître la maîtrise de leur santé et de l'améliorer. Dans ce modèle qui redynamise la promotion de la santé (WHO, 1986), la notion de ressource santé va prendre de la valeur ; c'est-à-dire le patrimoine des individus et des sociétés permettant d'être en bonne santé, de la maintenir ou de l'améliorer.

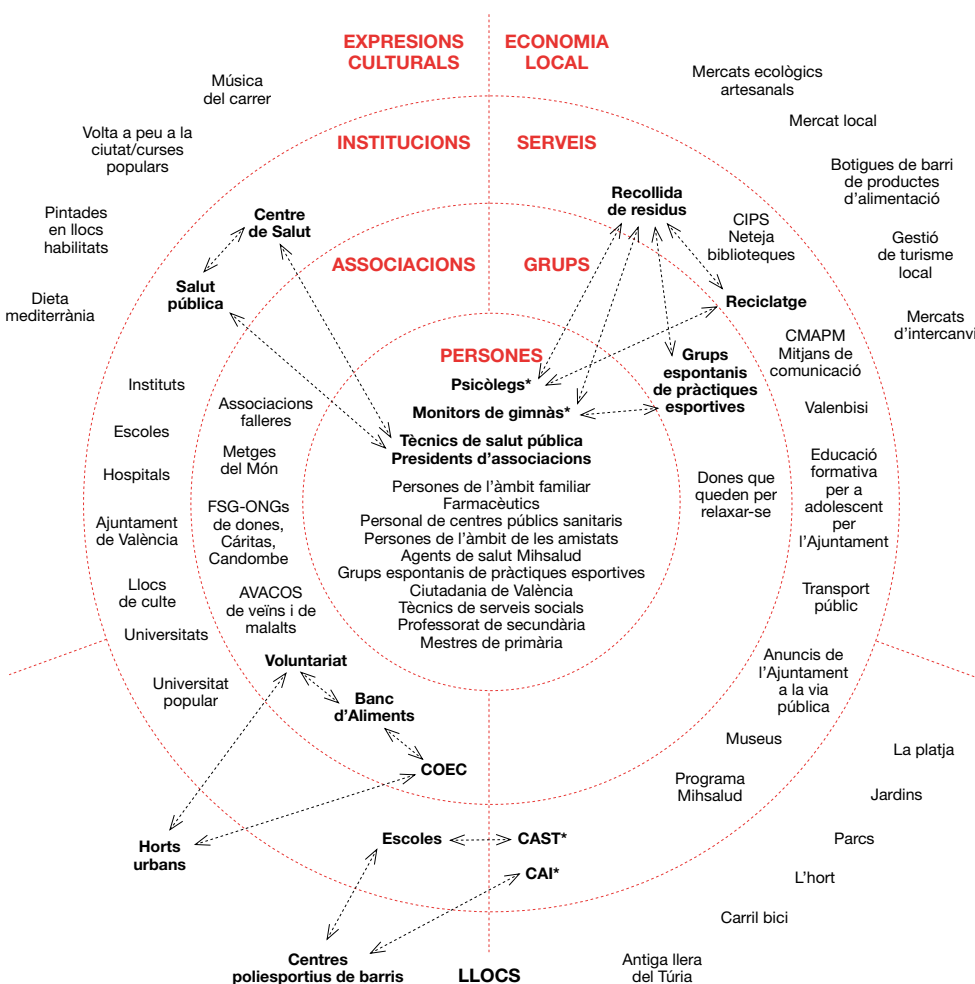
Penser aux ressources de santé signifie identifier les ressources et les capacités des individus et des communautés et améliorer les actions pour renforcer et utiliser les forces des individus, des communautés et des nations, en s'appuyant sur les opportunités de maintenir ou d'améliorer la santé. L'approche concernant la prévention des maladies ainsi que les ressources de santé afin de promouvoir la santé se complètent ; et c'est en cette approche que peut résider le succès des futures actions de promotion de la santé. Les deux approches peuvent être compatibles avec le modèle biopsychosocial. Cela suggère que nous devons en savoir plus sur ce qui affecte le bien-être et, par conséquent, sur l'efficacité de la promotion de la santé à le générer. (Morgan et Ziglio, 2007 ; Lindstrom et Eriksson, 2011). Ce modèle vous permet de cartographier les actifs en utilisant des méthodologies et des techniques appropriées (Botello et al., 2013). Dès lors, les professionnels de santé qui s'occupent des individus, familles et communautés sont donc confrontés au défi de déterminer quels sont les éléments positifs chez les personnes et les contextes dans lesquels ils exercent leur travail.

De plus, le modèle des actifs communautaires (Kretzman et McKnight, 1993) repose sur une méthodologie qui met l'accent sur le développement de politiques et d'activités basées sur les capacités, les compétences et les ressources des personnes et des quartiers défavorisés. Cette méthode tente d'identifier la carte des ressources (Kretzman et McKnight, 1993) ou des forces de la communauté afin de découvrir les capacités et les talents individuels, collectifs et environnementaux existants dans le contexte. Il s'agit d'un processus différent de la pratique d'inventaire et de diagnostic des déficiences des individus et des communautés traditionnellement utilisé dans les diagnostics de santé. Cette méthode reconnaît que chaque communauté a des talents, des compétences, des intérêts et des expériences qui constituent un référentiel précieux qui peut être utilisé et qui est une valeur du contexte. Le processus d'élaboration

de la carte des ressources en tant que processus d'autonomisation, de participation et de responsabilité n'est pas seulement individuel, mais implique également des associations, des groupes, des environnements, etc.

La classification des ressources peut être effectuée à partir de différentes perspectives. Ainsi, il y a des ressources à connaître et des ressources à utiliser. Les ressources à connaître englobent les déterminants essentiels de la santé et du bien-être tout au long de la vie ; les ressources à utiliser comprennent un ensemble de ressources clés (internes et externes) pour activer des solutions et agir dans des environnements favorables (individuels, communautaires et organisationnels) pour la santé et le bien-être.

**FIGURE 4.**  
**CARTE DES ACTIFS ET INTERCONNEXION DES ACTIFS**



ACOEC: Asociación para la Cooperación entre Comunidades; AVACOS: Associació VIH i SIDA; CAI Centre d'Atenció a l'Immigrant; CAST: Centre de Prevenció del SIDA; SMPAM: Centros Municipales de ACTIVITÉES para las Personas Mayores; FSG: Fundación Secretariado Gitano; Mihsalud: Mujeres, Infancia  
Source: Sánchez-Casado, Paredes-Carbonell, López-Sánchez et Morgan (2018)

En tant que stratégie de promotion de la santé des personnes, il est également important d'intégrer le modèle des compétences de vie, comprises comme les ressources qui permettent de mener une vie de manière positive et efficace selon les capacités sociales et culturelles de chaque personne. Ces compétences agissent comme un lien entre les facteurs qui motivent les connaissances, les attitudes et les valeurs ; elles font la promotion des facteurs de protection contre les problèmes psychosociaux découlant de l'environnement ; et elles aident à savoir comment réagir face aux exigences et aux défis de la vie.

Trois classes de compétences sont identifiées: a) les compétences sociales ou interpersonnelles, telles que la communication assertive ou l'empathie ; b) les compétences cognitives, comme la prise de décision ou la pensée critique, et c) les compétences pour gérer les émotions, comme le stress.

Les compétences pour la vie sont, en tant que stratégie de promotion de la santé, un axe de travail de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui, dans les années 1990, a commencé à diffuser des matériels pédagogiques destinés à promouvoir ces compétences dans les écoles. Depuis lors, des preuves scientifiques ont montré que l'enseignement et l'apprentissage de ces compétences sont des outils plus efficaces pour promouvoir le développement des personnes. De fait, l'OMS affirme que les programmes sont conçus pour aider les adolescents à acquérir des compétences de vie saines, ainsi qu'à prévenir le tabagisme, à améliorer les relations avec les enseignants et les performances scolaires et à réduire l'absentéisme à l'école. De plus, ces compétences se sont même révélées être un médiateur très utile pour les comportements à problèmes.

Ainsi, dans une approche de promotion de la santé, les compétences de vie affectent les déterminants de la santé: les circonstances dans lesquelles les gens naissent, grandissent, vivent, travaillent et vieillissent — incluant le système de santé, les politiques, le partage du pouvoir et les ressources — et encouragent les gens à pouvoir choisir des modes de vie sains et un bien-être physique, social et psychologique optimal. Par exemple, ils contribuent, entre autres, à améliorer l'environnement, à interagir avec leurs pairs et à acquérir de bonnes pratiques alimentaires et d'activité physique.

Selon l'OMS, les compétences pour la vie quotidienne sont les suivantes:

1. **Connaissance de soi.** C'est la capacité de se connaître, de savoir quelles sont les forces, les faiblesses, les attitudes, les valeurs et les ressources personnelles et sociales dont on dispose pour vivre et faire face à l'adversité. Il s'agit de découvrir ce qui est voulu et ce qui n'est pas voulu.
2. **Gestion des émotions et des sentiments.** La capacité d'explorer ses émotions et de savoir les gérer influence le comportement des gens. Les plus difficiles à gérer, comme la colère et la violence, peuvent entraîner des conséquences néfastes pour la santé, notamment chez les jeunes.
3. **Gestion des tensions et du stress.** C'est la capacité de reconnaître les circonstances de la vie qui causent du stress, afin de les gérer dans une perspective constructive et de les éliminer ou de les réduire de manière saine.
4. **Communication assertive.** C'est la capacité d'exprimer clairement ce que l'on pense, ressent ou a besoin, en affirmant ses propres droits, sans se laisser manipuler et sans manipuler les autres. C'est le moyen de communication le plus efficace.
5. **Empathie.** C'est la capacité d'imaginer ce qu'est la vie d'une autre personne et ce qu'elle ressent, et de se mettre à sa place pour mieux comprendre ses réactions, ses émotions et ses opinions. Avoir de l'empathie aide à accepter la diversité et améliore les relations interpersonnelles. L'empathie passe aussi par ses propres émotions: si tu ressens ce que les autres ressentent, c'est parce que tu partages des sentiments.

6. **Les relations interpersonnelles.** Capacité d'établir et de maintenir des relations interpersonnelles afin d'interagir de manière positive avec les personnes de l'environnement - en particulier les membres de sa famille - et, en même temps, mettre fin aux relations toxiques, c'est-à-dire qui bloquent la croissance personnelle.
7. **La gestion des conflits.** Le défi, une fois avoir accepté que le conflit faisait partie de la condition humaine, est de développer des stratégies constructives ; c'est-à-dire des stratégies aidant à gérer les conflits, de sorte qu'ils deviennent un stimulant pour le développement et favorisent le changement et la croissance personnel. Cette capacité aide les jeunes à réduire leur anxiété.
8. **La prise de décision.** La capacité de choisir aide à évaluer les possibilités et à prendre en compte les conséquences associées aux choix, tant sur soi-même que sur les personnes de l'environnement.
9. **La pensée créative.** Pour prendre des décisions et résoudre des conflits, il faut explorer toutes les alternatives et conséquences, au-delà de sa propre expérience personnelle.
10. **Esprit critique.** C'est la capacité d'analyser objectivement les informations disponibles, ainsi que l'expérience, pour tirer des conclusions. Cela aide les jeunes à reconnaître quels facteurs – tels que les médias ou le groupe de pairs – influencent leur comportement.

L'approche des compétences de vie s'engage dans le développement humain visant à apprendre à vivre et à faire face aux défis de la vie, ainsi qu'à créer des opportunités avec les autres et pour tous. À tout moment du cycle de vie et dans tous les contextes, l'être humain peut renforcer son potentiel, semer l'enthousiasme et renouer avec l'espoir de ce qu'il est possible d'accomplir avec l'existence individuelle et collective. La réflexion sur le développement humain est liée à divers concepts, tels que l'équité, le potentiel, le bien-vivre et la qualité de vie.

## CONCEPTS CLÉS

- La santé se construit tout au long de la vie. La promotion de la santé est le processus qui permet aux gens d'accroître le contrôle sur leur santé pour l'améliorer.
- La littératie en santé intègre les compétences cognitives et sociales qui déterminent la motivation et la capacité des personnes à accéder à l'information, à la comprendre et à l'utiliser d'une manière qui favorise et maintient une bonne santé.
- Les actifs de santé sont définis comme tout facteur ou ressource qui améliore la capacité des individus, des communautés et des populations à maintenir la santé et le bien-être.
- Les compétences de vie sont les compétences qui améliorent la capacité de vivre une vie plus saine.



# Chapitre 3

# L'autonomisation des jeunes

Après avoir passé en revue la configuration du concept d'autonomisation et les paradigmes et modèles qui l'ont utilisé et l'ont doté de sens, il est temps de préciser en quoi consiste l'autonomisation des jeunes, quelle est la portée de ce terme et où, quand et comment il peut être encouragé ou renforcé.

# 3.1. Passage en revue des définitions de l'autonomisation des jeunes

Les différentes définitions de *l'autonomisation* des jeunes englobent différentes approches qui, de manière isolées, connectées ou interdépendantes, contribuent à façonner des manières plus ou moins différenciées d'appréhender ce concept. (Úcar-Matínez, Jiménez-Morales, Soler-Masó et Trilla-Bernet, 2017). Il ne s'agit pas de perspectives exclusives. De fait, la plupart des conceptions des auteurs semblent être interdépendantes. L'ensemble des approches que nous présentons maintenant s'inscrit dans la volonté d'identifier les principaux éléments impliqués dans les processus d'autonomisation des jeunes, et suit la proposition des auteurs précités.

- a) **L'accent mis sur la croissance personnelle et le bien-être.** Certains auteurs conçoivent l'autonomisation des jeunes dans une perspective éminemment personnelle (Russell et al., 2009), dans laquelle le bien-être et l'estime de soi sont des éléments clés car ils renvoient à l'amélioration relationnelle et communautaire. Luttrell et al. (2009) soutiennent que, si l'on considère l'autonomisation des jeunes comme un résultat ou un processus, un degré d'autonomisation peut être établi dans lequel le premier élément est le degré de bien-être qui implique la satisfaction des besoins fondamentaux.

Kaplan et al. (2009) ont concentré l'étude sur l'autonomisation des jeunes dans sept domaines programmatiques qui s'inscrivent dans le concept de bien-être et de croissance. Ces espaces ont été identifiés dans les institutions accueillant des enfants et des adolescents qui ne peuvent être pris en charge par leur famille car issus de milieux défavorisés. Selon Travis et Bowman, atteindre le bien-être personnel pourrait aider les jeunes « à ne plus se sentir victimes, à ne plus se sentir à la merci de l'adversité continue » (2012, p. 459). Le développement de leur potentiel passerait par l'amélioration de l'estime de soi, la résilience, la croissance, l'appartenance à une communauté et un changement social positif.

- b) **L'approche relationnelle.** L'interprétation du concept *d'autonomisation relationnelle* (Russell et al., 2009) – aussi appelée *autonomisation interpersonnelle* (Wong, 2008) – semble différer selon qu'il s'agit de jeunes ou d'adultes. Certaines expériences montrent un degré plus élevé d'autonomisation mutuelle chez les jeunes et la nécessité de revoir les points de vue opposés. En ce sens, il vise un changement dans le traitement des jeunes et des adultes et dans l'amélioration de la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes concernant leur implication dans la communauté, et du sentiment que le pouvoir entre jeunes et adultes est partagé.

Plusieurs études mettent en avant le terme *d'adultisme* pour désigner des comportements dans lesquels on suppose tacitement que les adultes sont meilleurs que les jeunes et, par conséquent, que les premiers peuvent agir sans le consentement des seconds. La proposition d'une relation horizontale entre les jeunes et les adultes adoucirait cette convention indésirable pour l'autonomisation des jeunes.

Le développement optimal du jeune dans le milieu où l'adulte tient une place prépondérante est indissociable d'une bonne relation entre tous les éléments qui le composent. L'harmonie de cet environnement facilite ledit *développement positif des jeunes* et dépend également des autres dimensions qui affectent l'autonomisation des jeunes, telles que l'estime de soi, le développement des compétences, les compétences sociales, le caractère, le système de soins, les relations de soutien et les compétences du mentor.



- c) **L'approche liée à la capacité.** Elle comprend l'acquisition de compétences, mais aussi le fait de participer et de s'impliquer dans le changement. De ce point de vue, plusieurs indicateurs doivent être soulignés, tels que l'auto-efficacité, la pensée critique, la conscience socio-politique et la conviction que nous pouvons influencer la transformation du monde. Des auteurs tels que Pearrow (2008) ou Jennings et al. (2008) mettent en évidence les facteurs suivants dans le contexte de cette dimension: la sécurité et un environnement de soutien accueillant, une participation et un engagement significatifs, un pouvoir partagé, une réflexion critique, des jalons de changement sociopolitique et des conseils individuels et communautaires.

Plusieurs auteurs considèrent qu'une approche participative appropriée est un mécanisme d'autonomisation, à la fois pendant le processus de formation — à travers un programme ou à travers des expériences — et après les résultats (Gong et Wright, 2007). Dans ce domaine, il convient de souligner le rôle clé de la pédagogie, ainsi que les nouvelles méthodologies didactiques. Les thèses libératrices de Paulo Freire sont référencées, dans lesquelles la connaissance est assimilée au pouvoir et l'importance de la connaissance pour le développement personnel est soulignée.

- d) **L'approche politique.** Le lien avec la politique apparaît dans la conceptualisation de l'autonomisation des jeunes sous deux angles. Dans le premier, comme acquisition d'un espace de décision et d'entrée ou d'influence dans certaines institutions. Dans le second, en tant que programme de croissance et de soutien impulsé par l'appareil gouvernemental. Lier l'autonomisation des jeunes à la politique renvoie à la prise de pouvoir afin d'établir des relations horizontales.
- e) **L'approche transformatrice.** L'autonomisation des jeunes est assimilée au développement de compétences pour le changement social (Wagaman, 2011). Cette conception, inspirée du modèle théorique du *critical youth empowerment* (Jennings et al., 2009), met l'accent sur le lien entre la réflexion critique et l'action significative, et comprend une composante d'action sociale qui s'attaque aux causes profondes des problèmes (changement de systèmes, institutions, valeurs, normes et pratiques). Selon ce modèle, " l'autonomisation est le processus par lequel les adolescents développent la conscience et les compétences nécessaires pour envisager le changement social et comprendre leur rôle dans ce changement ". (Wagaman, 2011: 284).

De ce point de vue, l'autonomisation des jeunes est comprise comme une confrontation avec les normes et les hiérarchies afin d'améliorer l'ordre social et démocratique et, en même temps, de réaliser un changement substantiel dans l'environnement des jeunes. (Stanton-Salazar, 2010). L'aspect de l'oppression - également en relation avec les idées de Freire - apparaît très clairement dans plusieurs études sur l'autonomisation des jeunes. Le jeune responsabilisé est décrit comme reniant l'opprimé, car il ne s'identifie pas comme victime de l'adversité et utilise son potentiel pour accéder aux ressources sociales de manière égalitaire.

- f) **L'approche émancipatrice.** L'autonomisation signifie également créer et soutenir des conditions qui permettent aux jeunes d'agir en leur propre nom et selon leurs propres conditions et non sous la direction des autres. Cette *auto-efficacité (self-efficacy)* est comprise comme un processus comportemental, structurel et culturel par lequel les jeunes acquièrent la capacité, l'autorité et la confiance nécessaires pour prendre des décisions et apporter des changements dans leur vie et celle des autres. (Hope, 2012 ; Gervais, 2011). C'est un aspect que certains auteurs ont tendance à identifier à la dynamique libérale car il présente une dimension plus individualiste. Il englobe également le concept d'*apprentissage* de la maîtrise de soi pour gérer les crises, prendre des engagements et atténuer l'aliénation sans la direction des autres.

**ACTIVITÉ 12.****RÉVISION DE DOCUMENTS ET TEXTES SOCIO-ÉDUCATIFS**

**Description:** Revoyez le sens et l'orientation de l'autonomisation qui prédomine dans certains documents socio-éducatifs basés sur les approches décrites ci-dessus. Pour cela, vous pouvez consulter la législation, les projets pédagogiques ou les supports de formation. Vous trouverez ce matériel sur Internet. Utilisez des mots clés tels que “ projet d'autonomisation des jeunes ”, “ programme d'autonomisation des jeunes ”, “ action d'autonomisation des jeunes ”, etc. Bien que les approches soient combinées, vous pouvez en voir une qui prédomine. Tirez vos propres conclusions sur les approches les plus courantes de l'usage de ce terme.

**Pour en savoir plus:**

Úcar-Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler-Masó, P. i Trilla-Bernet, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth, *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4): 405 418. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>

## 3.2. Conceptualisation de l'autonomisation des jeunes

L'autonomisation, en tant que processus ou résultat, est toujours l'effet ou la conséquence d'une interaction, plus ou moins négociée, entre les capacités d'action d'une personne, d'un groupe ou d'une communauté et les options offertes par l'environnement physique et socioculturel dans lequel évoluent leurs vies.

En ce qui concerne l'autonomisation des jeunes, le manque de précision sur le concept général suggère la nécessité d'une étude plus approfondie, détaillée et comparative des façons dont elle se produit chez les jeunes. Pour en comprendre la profondeur, il semble nécessaire, tout d'abord, de souligner la singularité de ce type d'autonomisation qui, compte tenu des caractéristiques particulières d'un groupe des jeunes, présente des traits différents par rapport au monde des adultes. Dans ce cas également, les auteurs s'accordent à dire que le terme renvoie, en termes généraux, à la croissance efficace du jeune au moyen d'un dépassement de certaines situations par l'acquisition de compétences.

L'abondante littérature consacrée au développement positif des jeunes suggère que les recherches empiriques auprès de groupes ont servi d'expériences visant non seulement à comprendre le concept mais surtout à le préciser dans le champ de la jeunesse. L'autonomisation est toujours assimilée à des notions telles que le leadership, l'auto-efficacité, le bien-être personnel et la participation. Dans le même temps, et comme trait distinctif par rapport au sens global, l'importance de l'autonomisation des jeunes est soulignée comme réponse à la dynamique générée par l'adultisme.

L'élaboration de propositions liées au sens politique du terme est bien spécifique à l'autonomisation des jeunes. De nombreuses ressources dans la littérature s'efforcent de le caractériser depuis cette perspective: les différentes manières dont les jeunes accèdent au pouvoir ; les dynamiques de formation qui sont développées spécifiquement pour les aider à l'atteindre, et, enfin, les formes de relation avec les adultes, puisqu'elles sont responsables de l'autonomisation affective, éducative et participative des jeunes.

Il est à noter que la plupart des écrits académiques étudiés concernant l'autonomisation continuent de citer comme point de départ théorique la définition fondatrice de Zimmerman (1995, 2000 ; Perkins et Zimmerman, 1995), qui stipule que les expériences d'autonomisation sont celles qui permettent de connecter les mêmes objectifs avec les actions nécessaires pour les atteindre, de sorte que vous ayez plus d'accès et de contrôle sur les ressources et que vous puissiez influencer les décisions affectant votre propre vie.

### ACTIVITÉ 13.

#### DÉFINITION DE L'AUTONOMISATION DES JEUNES

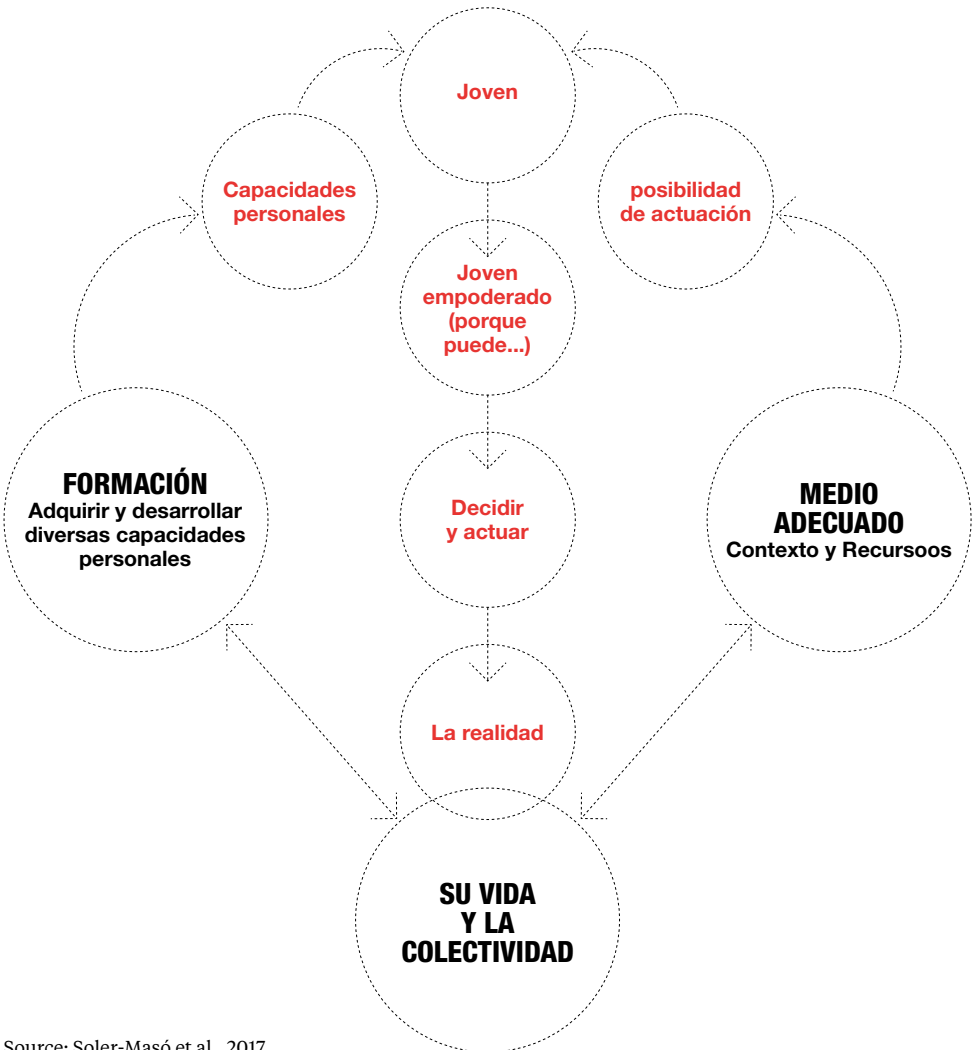
Lire attentivement le point 2, « Une proposition conceptuelle sur l'autonomisation », (pp. 21-23) de l'article suivant:

Soler-Masó, P., Trilla-Bernet, J., Jiménez-Morales, M. i Úcar-Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30: 19-33.

Disponible sur: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02)

**ACTIVITÉ 14.****APPROFONDIR LES IMPLICATIONS DE LA DÉFINITION DE « L'AUTONOMISATION DES JEUNES »**

Tout d'abord, passez en revue la définition de l'autonomisation présentée dans l'activité précédente et examinez la représentation suivante:



Source: Soler-Masó et al., 2017.

- Identifiez et notez des situations dans lesquelles les jeunes :
  - Ont de la difficulté à acquies et à développer des compétences personnelles.
  - Ne disposent pas d'un support ou d'un contexte approprié dans lequel les politiques publiques favorisent l'utilisation des capacités personnelles.
  - Ne prennent pas de décisions ou n'agissent pas face aux questions qui les concernent.
  - Prennent des décisions, mais n'agissent pas en conséquence.
- Selon vous, quelles propositions concrètes pourraient être faites dans chaque cas afin d'améliorer ces situations ?

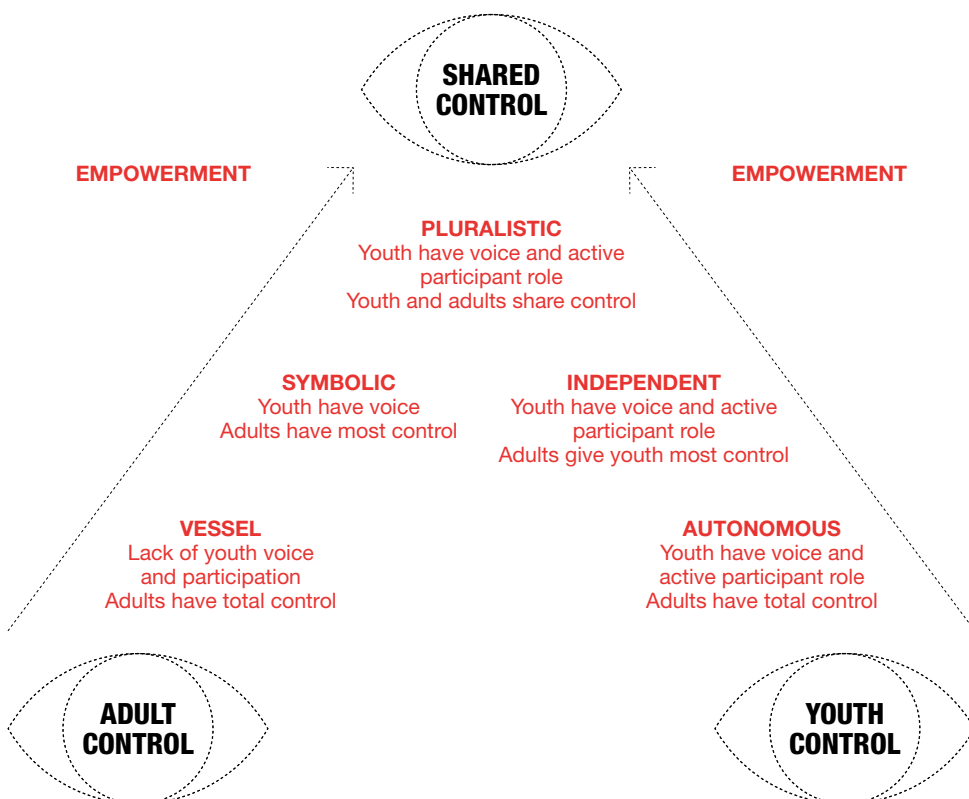
**Pour en savoir plus:**

Soler-Maso, P.; Trilla-Bernet, J.; Jiménez-Morales, M.; Úcar-Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30: 19-33. Disponible sur: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02)

Pour compléter la définition présentée, la proposition de pyramide de la participation et de l'autonomisation des jeunes proposée par Wong et al. (2010) est utile. Il est important de rappeler qu'autonomiser les jeunes ne signifie pas nécessairement qu'ils acquièrent beaucoup de pouvoir, mais que le pouvoir existant soit mieux partagé ou soit rendu plus social. Le défi est donc pour nous tous d'apprendre à partager le pouvoir existant, et en ce sens, il est clair que certains groupes en ont plus besoin, ou en manquent plus que d'autres.

La proposition de Wong et al. (2010) présentée dans la figure 5 permet de réfléchir sur ce point et met en évidence certaines actions ou stratégies où le contrôle est entre les mains des adultes, et d'autres où l'autonomie des jeunes est favorisée, de sorte que le contrôle leur est cédé.

## FIGURA 5. PYRAMIDE DE LA PARTICIPATION ET DE L'AUTONOMISATION DES JEUNES



Source: Wong et al. (2010).

**ACTIVITÉ 15.****LA PYRAMIDE DE LA PARTICIPATION ET DE L'AUTONOMISATION DES JEUNES DE WONG 'ET AL.'.**

A partir de la pyramide de la participation et de l'autonomisation des jeunes de Wong et al. (2010) (Figure 5), cherchez des exemples ou pensez à des situations réelles que vous pouvez situer dans chacune des positions de la pyramide. Analysez pour quelles positions il est plus difficile de trouver des exemples.

Dans quels cas recommanderiez-vous de donner de l'autonomie à la jeunesse ?

Elaborez des propositions précises qui permettent de passer à l'espace de contrôle partagé.

**Pour en savoir plus:**

Cahill, H. i Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action», *Children and Youth Services Review*, 95: 243 253.

Disponible sur: <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2018.11.001>

Fortunati, L. (2014). Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma?, *The Information Society*, 30(3): 169 183.

Disponible sur: <https://doi.org/10.1080/01972243.2014.896676>

Wong, N. T.; Zimmerman, M.; i Parker, E. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion, *American Journal of Community Psychology*, 46 (1 2): 100 114.

L'approche et la conception de l'autonomisation des jeunes présentées ici considèrent tout processus d'autonomisation comme un processus éducatif, mais pas seulement. Sans éducation, il ne peut y avoir d'autonomisation ; cependant, quelque chose de plus est nécessaire. Comme indiqué ci-dessus, pour que les décisions soient prises et appliquées de manière conforme, il faut que le contexte puisse le permettre. Somerville (1998) a déjà précisé que pour parvenir à l'autonomisation, différents éléments et processus étaient nécessaires, en plus de l'éducation. Il a également mentionné d'autres éléments, tels que la législation, la mobilisation des ressources et le transfert de pouvoir. En ce sens, il faut considérer que l'environnement, le contexte social et politique, sa structure et ses services sont aussi un puissant agent éducatif. Dans certains cas, ce moyen peut être un bon allié pour favoriser l'autonomisation, mais d'autres fois la difficulté réside justement dans la manière d'éviter, de contrecarrer ou de contourner l'effet de ce moyen limitant, appauvrissant, accommodant ou aliénant.

Un moyen qui facilite l'autonomisation est celui qui permet et encourage le développement des différentes capacités qui nous définissent en tant que personnes. Une éducation responsabilisante est celle qui a, précisément, créé des contextes et des situations éducatives dans lesquelles l'exercice et le développement des différentes capacités personnelles sont facilités et promus et y contribuent. Cela complète un cercle de dialogue et de relation dialectique entre le sujet et la communauté ou le contexte dans lequel il vit, car les deux sont cause et effet dans le processus éducatif et ont un impact direct sur le renforcement et l'autodétermination qui caractérise l'autonomisation.

## 3.3.

# Les dimensions de l'autonomisation des jeunes

Le projet HEBE ([www.projecteheber.com](http://www.projecteheber.com)) fait partie de nombreuses études et de travaux de recherche et de validation antérieurs (Soler, Planas, Ciraso et Ribot, 2014). Il formule une proposition pour une analyse d'autonomisation en neuf dimensions (Soler, Planas et Núñez, 2015 ; Planas et Úcar, 2021). Chacune de ces dimensions rassemble différents domaines de développement qui expliquent différentes capacités et compétences personnelles (voir tableau 4). Ces neuf dimensions, en même temps, sont précisées dans différents indicateurs qui nous permettent d'identifier dans quelle mesure les projets, actions ou services des jeunes abordent ces capacités et compétences. L'objectif est de fournir, dans la mesure du possible, des orientations pour le développement d'initiatives visant à promouvoir l'autonomisation des jeunes.

**TABLEAU 4.**  
**LES DIMENSIONS DE L'AUTONOMISATION DES JEUNES**

Dimension	Indicateurs
<b>Amour propre</b> Attitude positive envers soi-même qui permet de s'apprécier et de se valoriser.	Être capable de faire face à des situations difficiles ou adverses. Connaître ses propres capacités et reconnaître ses propres limites. Être satisfait de soi. Soyez sûr de vous. Pouvoir se montrer aux autres. Se sentir reconnu par les autres.
<b>Responsabilité</b> Capacité à assumer et à exécuter les tâches confiées et ses propres décisions, en acceptant les conséquences qui en découlent.	Assumer les engagements et les tâches de manière volontaire et réaliste. Assumer les conséquences de ses propres décisions et actions.
<b>Efficacité</b> Capacité à atteindre les objectifs ou les effets souhaités.	Être capable de prendre des décisions pour atteindre des objectifs. Soyez méthodique et cohérent dans l'exécution des tâches. Atteindre les objectifs prévus.
<b>Capacité critique</b> Capacité à formuler ses propres arguments et à les confronter à des idées extérieures.	Être capable d'analyser des problèmes ou des situations. Avoir ses propres critères par rapport à des problèmes ou des situations.

Dimension	Indicateurs
<p><b>Autonomie</b> Capacité à se doter de ses propres objectifs et règles de comportement permettant de prendre des initiatives, d'entreprendre des actions et de les autogérer.</p>	<p>Avoir de l'initiative. Capacité de choisir et d'agir selon ses propres convictions.</p>
<p><b>Travail en équipe</b> Interaction d'un groupe de personnes qui collaborent intentionnellement pour atteindre un objectif commun.</p>	<p>Impliquez-vous dans le travail d'équipe. Être capable d'exercer des fonctions de leadership dans un travail d'équipe. Pouvoir communiquer. Savoir négocier et s'entendre.</p>
<p><b>Identité communautaire</b> Sensibilisation au partage d'éléments socioculturels avec un groupe qui s'identifie comme une communauté.</p>	<p>Partager le patrimoine social et culturel de la communauté. S'identifier activement aux processus civiques et associatifs qui se déroulent dans la communauté. Identifier l'espace public comme le sien et l'utiliser.</p>
<p><b>Méta-apprentissages</b> Conscience que l'on apprend de ses apprentissages antérieurs</p>	<p>Être conscient d'avoir acquis ou amélioré ses propres connaissances et compétences. Avoir développé la capacité d'apprendre à apprendre. Soyez conscient du pouvoir acquis d'agir.</p>
<p><b>Pieu</b> Faire partie de quelque chose ou participer à quelque chose.</p>	<p>Impliquez-vous dans des actions ou des projets collectifs.</p>

Source: Projet HEBE ([www.projectehebe.com](http://www.projectehebe.com)).



## 3.4.

# Espaces, moments et processus pour l'autonomisation des jeunes

La contribution de Soler *et al.* (2017) nous permet d'analyser l'autonomisation des jeunes à partir d'une proposition d'espaces, de moments et de processus qui, en tant qu'analyse cartographique, offre l'opportunité de classer et d'étudier l'application pratique de ce concept.

En ce qui concerne les domaines d'autonomisation des jeunes, il existe une grande variété de lieux d'autonomisation que les jeunes peuvent découvrir dans le processus de croissance et d'action (*voir tableau 5*). Certains des espaces présentés sont spécifiques aux jeunes ou à majorité jeunes ; d'autres sont intergénérationnels. Concernant les premiers espaces, il faut distinguer les espaces jeunes institutionnels, où il est clairement établi que leurs membres ou usagers appartiennent à cette tranche d'âge, et ceux qui correspondent à des espaces jeunes informels, majoritairement fréquentés par des jeunes, sans que cela soit formellement établi. En outre, il existe des espaces intergénérationnels, également très importants pour l'autonomisation des jeunes, qui comprennent, entre autres, la famille, le lieu de travail et de nombreuses institutions et équipements culturels.

**TABLEAU 5.**  
**ESPACES D'AUTONOMISATION DES JEUNES**

**Espaces spécifiquement jeunes / espaces intergénérationnels**  
**Espaces institutionnalisés / espaces non institutionnalisés**

- **Établissements d'enseignement formel:** universités, lycées, etc.
- **Institutions d'éducation non formelle ou d'éducation sociale:** associations et centres de loisirs, institutions et services spécialisés d'éducation sociale, etc.
- **Associations politiques, civiques, religieuses, etc.:** partis politiques, mouvements sociaux, ONG et confessions religieuses, par ex.
- **Autres institutions et équipements culturels, sociaux, civiques, sportifs:** musées, bibliothèques, centres civiques, maisons des jeunes et clubs sportifs, par exemple.
- **Centres et lieux commerciaux et de loisirs:** bars, pubs, discothèques, etc.
- **Espaces publics citoyens:** rue, parcs, installations sportives ouvertes, etc.
- **L'environnement familial.**
- **L'environnement de travail.**
- **L'espace virtuel, TIC et médias.**

Source: création personnelle à partir de Soler *et al.* (2017).

L'étude réalisée par Agud-Morell, Ciraso-Calí, Pineda-Herrero et Soler-Masó (2017) auprès d'un échantillon de 890 jeunes confirme que les contextes les plus proches - comme la famille d'origine et les amitiés - sont les plus appréciés par les jeunes personnes. Dans le même temps, les jeunes qui ont eu l'occasion de fréquenter des associations de loisirs attribuent à ces espaces un impact très fort sur leur autonomisation, presque équivalent à celui de la famille. Il souligne également la valeur des espaces relationnels, de travail et de participation, au-delà des espaces d'éducation formelle, et l'importance de renforcer la participation dans les espaces de loisirs — tels que les associations sportives, les groupes d'éducation dans le temps libre et les ONG — pour encourager la décision autonome et consciente.

En ce qui concerne les moments d'autonomisation des jeunes, l'analyse nous permet de considérer différentes échelles de temps lors de l'analyse de l'impact du temps sur l'autonomisation (voir tableau 6). Elle invite à réfléchir aux différents facteurs susceptibles d'affecter le développement du processus et de le conditionner. Nous pouvons garder à l'esprit les problèmes du cycle de vie, les aspects de la vie quotidienne et les situations ou expériences personnelles, ou considérer les moments sociaux ou encore les époques dans lesquels ils vivent. Toutes ces dimensions peuvent fournir des informations pertinentes et contribuer à l'analyse du modèle pédagogique sur l'autonomisation des jeunes.

**TABLEAU 6.**  
**LES ÉTAPES D'AUTONOMISATION DES JEUNES**

**Les étapes du cycle de vie et les sous-périodes (le cas échéant)  
à l'intérieur de chaque étape**

- Enfance (jusqu'à 12 ans)
- Adolescence (12 16 ans)
- Jeunes (16 20 ans, 20 25 ans et 26 30 ans)

**Moments réguliers ou périodes de la vie quotidienne qui peuvent  
être particulièrement importants par rapport à l'autonomisation des jeunes**

- Le soir
- Sur le chemin du retour à la maison pour les adolescents
- L'autonomie du week-end ou des périodes de vacances, etc.

**Moments, situations, périodes ou expériences personnelles exceptionnels  
ou spécifiques qui peuvent être particulièrement significatives  
pour l'autonomisation des jeunes**

- Crises existentielles, états dépressifs ou euphoriques, sentiment d'échec
- États de maladie et de convalescence
- Période sans emploi
- Le premier couple
- Lors de l'émancipation économique qui permet de quitter le logement familial
- Autres événements critiques

**Epoques, moments ou périodes qui peuvent être particulièrement pertinents  
pour l'autonomisation des jeunes**

- Temps de crise économique
- Périodes de révolution ou de changement social et politique

Source: création personnelle à partir de Soler et al. (2017).

Agud-Morell et al. (2017) concluent que, selon les jeunes eux-mêmes, s'émanciper (aller vivre seul, entre amis ou en couple) ou vivre une expérience à l'étranger sont les expériences considérées comme les plus valorisantes. En revanche, parmi les expériences les moins valorisées figurent les échecs professionnels, sportifs, culturels ou artistiques, la perte d'un emploi, une maladie grave ou la divulgation publique de l'orientation sexuelle ; cela suggère la nécessité d'approfondir les travaux sur la résilience des jeunes et leur capacité à surmonter certaines expériences comme facteur d'autonomisation. On peut contacter également une évolution progressive entre 19 et 25 ans, pas toujours linéaire. L'augmentation la plus significative de la formation et du développement des compétences est obtenue au stade vital de 24 ans. En revanche, l'application de ces capacités pour agir de manière autonome ne varie pas significativement avec l'âge après 19 ans. Tout cela nous permet de conclure, selon le modèle pédagogique, que la formation seule ne suffit pas à assurer l'autonomisation, car le contexte doit permettre et faciliter l'application des compétences acquises.

En ce qui concerne les processus d'autonomisation, on peut considérer une première classification très précoce des processus communs dans le cadre de la promotion l'autonomisation des jeunes (voir tableau 7).

**TABLEAU 7.**  
**LES PROCESSUS D'AUTONOMISATION DES JEUNES**

**Processus à échelle macro: l'autonomisation dans les politiques de jeunesse**

- Promouvoir la perspective éducative comme élément central des politiques de jeunesse
- Permettre l'exercice effectif des droits reconnus
- Promouvoir l'autonomie et l'indépendance et le principe de subsidiarité

**Processus à échelle méso: autonomisation des jeunes par le biais de groupes et d'institutions**

- Programmes ouverts qui stimulent la créativité et la liberté
- Programmes qui contribuent à la sensibilisation
- Techniques spécifiques d'autonomisation

**Processus à échelle micro: manières d'agir dans les relations personnelles**

- Relations basées sur la confiance
- Apprentissage en faisant, en agissant
- Présence/absence adulte

Source: création personnelle à partir de Soler *et al.*, (2017).

Chacun des éléments de la classification présentée mériterait une justification, une explication et des exemples détaillés. Les politiques de jeunesse doivent - ou devraient - considérer les ressources, les services et les programmes qui permettent l'exercice réel des droits des jeunes et qui favorisent les conditions optimales pour le plein développement des capacités des jeunes. Dans le même temps, les programmes, services et ressources qui composent ces politiques doivent avoir des approches et des projets spécifiques dans lesquels les jeunes occupent la place centrale et sont des sujets actifs, des protagonistes et des principaux agents de transformation. Enfin, au niveau micro, des actions adaptées et justes doivent être prises par les professionnels travaillant avec les jeunes.

## ACTIVITÉ 16.

### L'OU, LE QUAND ET LE COMMENT DE L'AUTONOMISATION DES JEUNES

- a) Examinez attentivement les tableaux 5, 6 et 7 sur les espaces, les moments et les processus d'autonomisation des jeunes que nous avons présentés dans cette section.
- b) Complétez l'analyse avec la lecture du texte entre les pages 23 et 29 (sur l'ou, le quand et le comment de l'autonomisation des jeunes) de l'article suivant:  
Soler-Masó, P., Trilla-Bernet, J., Jiménez-Morales, M. et Úcar-Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30: 19-33.  
Disponible sur: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02)
- c) Identifiez, dans votre trajectoire personnelle, les espaces, les moments et les processus qui ont enrichi votre processus d'autonomisation.

### Pour en savoir plus:

Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P. i Soler-Masó, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 51-66.

Disponible sur: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.04)

Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S. i Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. Disponible sur: [https://doi.org/10.7179/psri\\_2017.30.06](https://doi.org/10.7179/psri_2017.30.06)

Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A. i Soler-Masó, P. (2018). In Their Own Words: Elements of Youth Empowerment in Spain. *Journal of Social Service Research*, 44 (5), 601-613. Disponible sur: <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1476290>

La complexité du terme *autonomisation* et sa versatilité d'usage dans divers contextes disciplinaires et dans un même champ de la vie quotidienne rendent très problématiques tant son fonctionnement pour le travail socio-éducatif que l'évaluation de ses résultats chez les jeunes. La proposition de modèles, de ressources et d'instruments est essentielle pour aider et guider les professionnels de l'éducation dans leurs tâches d'accompagnement. Ces ressources peuvent encourager la réflexion sur la pratique, contribuer à l'amélioration des projets et des pratiques socio-éducatives et, en même temps, aider à transformer et à améliorer les individus, les groupes et les communautés.

L'autonomisation des jeunes nécessite des professionnels habilités de l'action socio-éducative, conscients des limites et des possibilités du système politique, économique et social, ainsi que de la tâche et des fonctions qui leur sont assignées. Cela signifie qu'il faut de l'espace et du temps pour réfléchir sur la pratique et l'action. Des espaces de dialogue, de création et de confrontation des discours et des pratiques qui construisent les programmes et services jeunesse. De ce point de vue, le modèle pédagogique d'autonomisation des jeunes s'inscrit dans une pédagogie du choix qui accompagne les jeunes dans leur croissance et leur fournit les outils et l'environnement pour que chacun d'eux, dans le cadre de la communauté, puisse décider et agir en fonction de son propre projet (Úcar, Soler-Masó et Planas-Lladó, 2020).

## CONCEPTS CLÉS

- Les approches prédominantes des différentes définitions de l'*autonomisation* des jeunes sont l'approche de la croissance personnelle et du bien-être, l'approche relationnelle, l'autonomisation, l'approche politique, transformatrice et émancipatrice. Ce sont des approches qui, de manière isolée, connectée ou interdépendante, contribuent à la configuration de manières plus ou moins différenciées d'appréhender le concept.
- L'autonomisation des jeunes est conçue comme le processus qui augmente les chances qu'une personne puisse décider et agir de manière cohérente par rapport à tout ce qui affecte sa propre vie, puisse participer à la prise de décision et puisse intervenir de manière partagée et responsable dans ce qui affecte la communauté dont il fait partie.
- L'autonomisation des jeunes peut être analysée à partir des neuf dimensions suivantes: estime de soi, responsabilité, efficacité, pensée critique, autonomie, travail d'équipe, identité communautaire, méta-apprentissage et participation. Chacune de ces dimensions d'autonomisation des jeunes offre des aspects et des défis à partir desquels une action avec les jeunes peut être envisagée.
- Le modèle pédagogique d'autonomisation des jeunes présente une analyse des espaces, des moments et des processus qui facilitent ce processus. Chacun de ces axes est accompagné d'orientations et de lignes directrices pouvant être prises en compte dans l'action socio-éducative auprès des jeunes.



# Chapitre 4

## Ressources et outils pour l'autonomisation des jeunes

Ce chapitre comprend 15 ressources et outils (guides, instruments, applications, etc.) qui, avec plus ou moins d'intentionnalité et d'intensité, contribuent à l'autonomisation des jeunes et apportent une contribution utile aux projets jeunesse qui souhaitent avoir un impact sur l'autonomisation des jeunes. La compilation comprend des ressources et des outils provenant du territoire espagnol et français.

## Ressource

---

# 01

## Som-hi!, Sigues tu (Allons-y! Du programme Soyez vous)

---

### Acteurs / Destinataires

Élèves et enseignants de collège

### Responsables

Dipsalut - Agence de Santé Publique de la Députation provinciale de Gérone

### Année de création

-

### Collaborateurs

Fondation catalane des loisirs (Fundesplai)

### Mots-clés

Dépendances ; sexualité-affectivité ; vivre ensemble ; participation.

### Lien

Dipsalut  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/27KFJJ>

### Contact

[info@sigestu.cat](mailto:info@sigestu.cat)

### Résumé

Il s'agit d'une ressource éducative — issue du programme Sigues tu. Outils et ressources pour la santé – destinés aux élèves du secondaire.

A partir d'un ensemble de nouvelles mettant en scène un groupe de cinq adolescents, un travail est réalisé sur les savoir-être et sur quatre thématiques liées à la santé: les addictions, la sexualité-affectivité, la coexistence et la participation.

Les expériences des protagonistes invitent à réfléchir sur l'importance du respect de soi et des autres ; savoir prendre des décisions ; relever des défis de manière positive ; gérer les tensions ; revendiquer des droits et remplir des devoirs, ou maintenir son propre jugement face aux pressions du groupe. Elles servent également à aborder certaines problématiques telles que la consommation de tabac, l'alcool et autres drogues, les relations affectives, la discrimination et l'engagement.



## Ressource

---

# 02

## Pantallas amigas (Écrans amis)

---

### Acteurs / Destinataires

Citoyenneté numérique

### Responsables

Pantallas Amigas (Écrans amis)

### Année de création

2004

### Collaborateurs

-

### Mots-clés

Réseaux sociaux sécurisés ; utilisation sûre et saine des TIC.

### Lien

Pantallas Amigas  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/9JKXP2>

### Contact

Pantallas Amigas:  
[info@pantallasamigas.net](mailto:info@pantallasamigas.net)

### Résumé

Cette initiative permet aux enfants et aux adolescents d'apprendre à utiliser Internet et d'autres technologies de l'information et de la communication (outils TIC) de manière sûre et saine, et d'atteindre une citoyenneté numérique responsable.

L'approche liée aux aptitudes de la vie courante proposée par Pantallas Amigas permet aux adolescents de développer et d'acquérir les compétences nécessaires à leur développement afin d'être en mesure de relever, de manière efficace, les défis de la vie quotidienne à travers des capacités sociales et interpersonnelles, cognitives et émotionnelles. Les théories sur le développement humain et le comportement des adolescents nous expliquent que ces qualités sont essentielles pour un développement sain. La recherche a également montré que ces compétences spécifiques sont des médiateurs du comportement lors de l'adolescence.

## Ressource

---

# 03

## Guides Youthme: Guide de l'atelier d'autonomisation et guide pour la formation des agents de proximité

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes immigrés

### Responsables

Groupe de recherche sur l'enfance et la famille dans des environnements multiculturels (IFAM) de la Fondation Pere Tarrés - Université Ramon Llull

### Année de création

2011

### Collaborateurs

Programme Daphné III de la Commission Européenne

### Mots-clés

YouthMe; vulnérabilité sociale.

### Lien

Université Polytechnique de Valence.  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/FFP44M>

### Contact

Violeta Quiroga (Directrice du projet YouthMe et animatrice) et Ariadna Alonso (coordinatrice et animatrice):  
[info@grupifam.org](mailto:info@grupifam.org)

### Résumé

Le document Itinéraires d'autonomisation pour la transformation sociale. Expérience de groupe avec des jeunes en contextes de vulnérabilité sociale à travers la vidéo, du groupe de recherche IFAM, se décompose en deux guides, à savoir le Guide de l'atelier d'autonomisation et le Guide de formation des agents de proximité Crossworkers.

Ce document a pour objectif d'aider à la diffusion de la méthodologie YouthMe (voir le guide). En donnant aux professionnels des idées pour créer des plateformes de construction partagée et de rencontres communautaires, il vise à catalyser le lien entre les adolescent.es et les jeunes avec la communauté qui les entoure.

Plus précisément, il vise à ce que le processus proposé dans les itinéraires aide les adolescents et les jeunes à développer la capacité de créer des liens constructifs à travers la récupération de facteurs personnels de protection et la capacité de résilience, tandis que le groupe agit comme promoteur des compétences socio-émotionnelles et de communication, supposant une amélioration de leurs relations sociales.

## Ressource

---

# 04

## Guía *Unfollow* a les violències masclistes (Unfollow les violències faites aux femme)

---

### Acteurs / Destinataires

CNJC Jeunesse/Jeunes utilisateurs d'environnements numériques

### Responsables

Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (CNJC)

### Année de création

2018

### Collaborateurs

Candela, Cooperativa d'Acció Comunitària i Feminista y Educació per a l'Acció Crítica (EdPAC), con el apoyo del Institut Català de les Dones y del Observatori Català de la Joventut

### Mots-clés

Violence de genre ; environnement numérique.

### Lien

Consell Nacional de la Joventut de Catalunya.

Disponible en:

<https://scur.cat/L5A5YG>

### Contact

CNJC: [consell@cnjc.cat](mailto:consell@cnjc.cat)

### Résumé

Le guide *Unfollow* a les violències masclistes est une ressource mise en avant par le Conseil National de la Jeunesse de Catalogne, avec la collaboration de la coopérative Candela et de l'entité d'Éducation à l'Action Critique, et soutenue par l'Institut Catalan des Femmes et l'Observatoire Catalan de la Jeunesse.

Ce guide est composé de divers outils permettant de travailler sur la violence faite aux femmes dans les environnements numériques, et fournit des exemples de violence rencontrés au quotidiens sous diverses formes, ainsi que des exercices pour travailler sur la violence faite aux femmes, les bonnes pratiques à connaître et quelques définitions pour conceptualiser le sujet.

## Ressource

---

# 05

## Rubrique du projet HEBE

---

### Acteurs / Destinataires

Équipes travaillant sur les projets socio-éducatifs pour les jeunes

### Responsables

Université de Gérone, Université Pompeu Fabra, Université Autonome de Barcelone, Université de Barcelone et Université Autonome de Madrid

### Année de création

2018

### Collaborateurs

Ministère des Sciences, de l'Innovation et des Universités du Gouvernement Espagnol

### Mots-clés

Auto-évaluation de l'autonomisation des jeunes ; projets socio-éducatifs.

### Lien

Rubrique du projet HEBE  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/EN9K0G>

### Contact

Pere Soler, hebe@udg.edu

### Résumé

La rubrique du Projet HEBE est un outil pour auto-évaluer les actions d'autonomisation et les projets socio-éducatifs en direction de la jeunesse. Il peut être utile pour évaluer des projets d'autonomisation des jeunes mais aussi pour planifier et mettre en œuvre des processus socio-éducatifs participant à l'autonomisation des jeunes.

Cette rubrique est composée de neuf sections, correspondant aux neuf dimensions que le projet HEBE a construites et validées au sujet de l'autonomisation des jeunes: participation, responsabilité, capacité critique, estime de soi, méta-apprentissage, efficacité, autonomie, identité communautaire et travail en équipe. Ces neuf dimensions sont consolidées par un total de 27 indicateurs (voir dans la rubrique).

## Ressource

---

# 06

## Rubrique Salut Jove (Santé des jeunes)

---

### Acteurs / Destinataires

Adolescent.es et jeunes du secondaire

### Responsables

Groupe de Recherche sur l'Enfance, la Jeunesse et la Communauté (Liberi) de l'Université de Gérone

### Année de création

2020

### Collaborateurs

ProspecTsaso (POCTEFA), Dipsalut, Mairie de Gérone, Mairie de Celrà, Mairie de Salt, Mairie de Castell-Platja d'Aro, Mairie de Palafrugell, Services de Santé Intégrés du Baix Empordà, Agence Catalane de la Jeunesse, Agence de Santé Publique de Catalogne et Département d'Éducation de la Généralité de Catalogne.

### Mots-clés

Auto-évaluation ; promotion de la santé.

### Lien

Rubrique Salut Jove

Disponible sur:

<https://scur.cat/H8D4ML>

### Contact

anna.planas@udg.edu

### Résumé

La rubrique Salut Jove est un outil qui permet aux écoles secondaires d'autoévaluer leur promotion de la santé. Il se compose de cinq domaines (hygiène de vie saine ; affectivité et socialisation ; bien-être émotionnel ; sécurité et risques et situations de santé spécifiques) qui peuvent être auto-évalués à travers différentes actions.

L'Agence de Santé Publique de Catalogne, l'Agence Catalane de la Jeunesse et les Services Territoriaux de Gérone du Ministère de l'Éducation, ont collaboré à la construction de cette rubrique - promue par l'Université de Gérone et financée par le projet ProspecTsaso du Programme INTERREG V-A-Espagne-France-Andorre (POCTEFA). Plusieurs municipalités et institutions de la province de Gérone se sont également impliquées: Dipsalut, Mairie de Gérone, Mairie de Celrà, Mairie de Salt, Mairie de Castellón- Platja d'Aro, Mairie de Palafrugell et les Services de Santé Intégrés du Baix Empordà.

## Ressource

---

# 07

## Guía Empoderamiento de jóvenes (Guide d'Autonomisation des jeunes)

---

### Acteurs / Destinataires

Adolescent.es

### Responsables

Réseau Acoge

### Année de création

2020

### Collaborateurs

Ministère de la Santé, de la Consommation et du Bien-Être Social du Gouvernement Espagnol

### Mots-clés

Campagne et action ; droits humains.

### Lien

Guía Empoderamiento de jóvenes (Guide d'Autonomisation des jeunes)

du Réseau Acoge

Disponible sur:

<https://scur.cat/B9LK86>

### Contact

[acoge@redacoge.org](mailto:acoge@redacoge.org)

### Résumé

Le guide d'*Autonomisation des jeunes*. Nouveaux agents de changement, du Réseau Acoge, est un outil qui rassemble une série de dynamiques et matériel qui, répartis en trois blocs, permettent de travailler avec les jeunes (1) les émotions, (2) les droits humains et (3) la part de campagne et d'action.

Il explique comment organiser des sessions avec des groupes d'une dizaine de jeunes pour favoriser la proactivité, l'autonomie, la suggestion d'idées et surtout la créativité, avec lesquelles les jeunes forgeront les paradigmes d'une campagne finale. Le groupe doit choisir un droit (celui qui doit être couvert en priorité, celui sur lequel il veut se concentrer le plus ou celui sur lequel il veut réfléchir) et préparer une campagne pour que les pairs de la communauté à laquelle il appartient puissent réfléchir, s'engager ou agir sur ce droit.

## Ressource

---

# 08

## Guide Émancipation

---

### Acteurs / Destinataires

Ex-mineurs sous tutelle ou en voie d'émancipation

### Responsables

Fédération des Entités avec Projets et Appartements Assistés (FEPA)

### Année de création

2016

### Mots-clés

Ex-mineurs sous tutelle ; émancipation.

### Lien

Guide sur l'émancipation  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/2A85AL>

### Contact

[info@fepa18.org](mailto:info@fepa18.org)

### Résumé

Le site internet du “ Guide de l'émancipation ” est une ressource permettant d'informer et d'accompagner les ex-mineurs sous tutelle ou en voie d'émancipation afin de devenir autonomes. Il couvre des sujets tels que la formation, la santé, la gestion administrative, les aides financières, le droit au logement ou l'accès aux loisirs, entre autres.

Le guide, interactif et au format web, est conçu pour les communautés autonomes d'Aragon, des îles Baléares et de la Catalogne. Il propose plusieurs vidéos explicatives, des liens directs vers de nombreuses institutions, ainsi que des explications sur les thèmes évoqués, afin de renseigner les jeunes au sujet du territoire et de les aider à devenir autonomes.

## Ressource

---

# 09

## Fem Tec!

---

### Acteurs / Destinataires

Adolescent.es

### Responsables

Députation de Barcelone

### Année de création

-

### Mots-clés

Entrepreneuriat ; guides et ateliers.

### Lien

Fem Tec!

Disponible sur:

<https://scur.cat/CEP8NJ>

### Contact

Bureau du Plan Jeunesse, 934 022 556

### Résumé

La plateforme “Fem Tec!” (“ Travaillons sur l’entrepreneuriat en classe et dans la rue ”) est une ressource proposée par la Députation de Barcelone aux jeunes dont le but principal est de promouvoir l’entrepreneuriat comme attitude de vie, en se basant sur la reconnaissance de l’éducation non formelle comme instrument pour transmettre des concepts et des valeurs et former les jeunes.

La plateforme est organisée en guides thématiques. Chaque guide et ses ateliers correspondants sont présentés de manière à pouvoir être utilisés individuellement, voire partiellement, en profitant des ressources les plus appropriées à chaque situation, pour chaque groupe de jeunes ou en fonction de l’intérêt de ceux qui conduisent l’activité. Ainsi, seuls les ateliers ou les activités répondant à un besoin spécifique des jeunes du groupe peuvent être sélectionnés.



## Ressource

---

# 10

## Forma Joven (Forme Jeune)

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes adolescent.es

### Responsables

Ministère de la Santé et de la Famille  
de la Junte d'Andalousie

### Année de création

–

### Mots-clés

Promotion de la santé ; instruments  
d'évaluation.

### Lien

Forma Joven

Disponible sur:

<https://scur.cat/JYBCLF>

Instruments d'évaluation de la santé  
mentale et du développement positif  
des adolescents et des ressources qui  
en font la promotion

Disponible sur:

<https://scur.cat/3KMJ9L>

### Contact

Formulaire de contact:

<https://scur.cat/5JC5B5>

### Résumé

“Forma Joven” est un projet de la Communauté autonome d'Andalousie visant à rapprocher les activités de promotion de la santé, et de prévention des risques associés, aux environnements où vivent les adolescents et les jeunes afin de les aider à choisir les options les plus saines en rapport à leurs modes de vie.

Il offre une série de ressources et d'outils dans divers domaines: éducation émotionnelle, hygiène de vie saine, sexualité et relations égalitaires, utilisation positive des TIC, prévention des drogues, etc.

Soulignons, entre autres, le guide *Instruments d'évaluation de la santé mentale et du développement positif des adolescents et des ressources qui en font la promotion*, qui propose aux jeunes adolescents une compilation d'échelles d'évaluation sur divers sujets, tels que l'estime de soi, l'auto-efficacité généralisée, la satisfaction dans la vie, les compétences sociales, l'empathie envers ses pairs, la planification et la prise de décision, etc.

## Ressource

## 11

# Guide adolescents, médias et cultures collaboratives. Profiter des compétences transmédia des jeunes en classe

**Acteurs / Destinataires**

Adolescent.es

**Responsables**

Université Pompeu Fabra (Carlos A. Scolari (ed).

**Année de création**

2018

**Collaborateurs**

Transliteracy. H2020 Research and Innovation Actions.

**Mots-clés**

Alphabétisation dans les médias jeunesse.

**Lien**

Université Pompeu Fabra

Disponible sur:

<https://scur.cat/KYG9CP>

Transmedia Literacy

Disponible sur:

<https://scur.cat/NPFK7M>**Résumé**

Le guide *Adolescents, médias et cultures collaboratives. Profiter des compétences transmédia des jeunes en classe* est un ouvrage découpé en deux parties.

La première partie, plus théorique, traite des recherches qui ont été faites sur les compétences transmédia, les médias et les plateformes auprès des jeunes. La deuxième partie, quant à elle plus pratique, est composée d'une série de fiches didactiques et d'activités pour travailler en classe avec les jeunes.

Des recherches ont été menées sur la manière dont les jeunes consomment, partagent et apprennent dans les environnements numériques. A partir de ce constat, les compétences et les stratégies nécessaires pour être prêt et autonome, face au numérique et sur les réseaux, ont été identifiées.

Le guide fait partie du programme Transmedia Literacy, projet de recherche interuniversitaire pour lequel différentes universités du monde entier ont participé (Espagne, Finlande, Colombie, Italie, Royaume-Uni, Australie et Uruguay), qui vise à promouvoir l'alphabétisation transmédia chez les jeunes.

## Ressource

---

# 12

## “Dins i fora de la xarxa” (Au sein et en dehors du réseau) EDUCAC

---

### Acteurs / Destinataires

Enseignant.es et élèves de collège

### Responsables

Conseil de l'Audiovisuel de Catalogne

### Année de création

2017

### Collaborateurs

Département d'Education de la  
Généralité de Catalogne

### Mots-clés

Pensée critique, réseaux sociaux,  
sécurité, identité numérique

### Lien

EDUCAC

Disponible sur:

<https://scur.cat/5NANH6>

### Contact

[educac@gencat.cat](mailto:educac@gencat.cat)

### Résumé

Le projet « Dins i fora de la xarxa » (*Au sein et en dehors du réseau*) fait partie du programme d'éducation à la communication eduCAC, dont l'objectif principal est de promouvoir l'éducation aux médias dans des contextes éducatifs formels et informels.

Ce projet propose de porter une réflexion autour des recommandations concernant l'usage d'Internet, sur des sujets tels que la sécurité, les comportements, les valeurs ou l'identité numérique. Bien évidemment, il n'y a pas une seule manière correcte d'interagir avec les outils numériques, chacun devant trouver la sienne. La finalité de ce projet est que chaque jeune apprenne à utiliser ces outils, en prenant en compte tous les contextes possibles et en se posant constamment certaines questions.

L'objectif étant que chaque jeune puisse se demander s'il se sent et s'il se trouve à la fois au sein et en dehors du réseau.

## Ressource

---

# 13

## Projet Philia – Valise Pédagogique

---

### Acteurs / Destinataires

Formateurs d'Universités et professionnels du travail et de l'éducation sociale œuvrant auprès des jeunes accompagnés par la protection de l'enfance

### Responsables

Institut de travail social Erasme

### Collaborateurs

Institut Régional du Travail Social Perpignan, France, A.RETIS – Thonon-les-Bains, France, L'Association Laïque pour l'Éducation, la Formation, la Prévention et l'Autonomie (ALEFPA) – Toulouse, France, La Haute Ecole Bruxelles-Brabant (HE2B) – Bruxelles, Belgique, SOS Jeunes Quartier Libre – Bruxelles, Belgique, ISCTE IUL – Lisbonne, Portugal, Qualificar Para Incluir (QPI) – Porto, Portugal, L'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași (UAIC) – Iași, Roumanie, Salvati Copiii – Iași, Roumanie, Evangelische Hochschule Berlin (EHB) – Berlin, Allemagne, Les jeunes Européens issus de la protection de l'enfance

### Mots-clés

Modules de formation pour et avec les professionnels du social et jeunes, pouvoir d'action.

### Lien

Philia+

Disponible sur:

<https://scur.cat/XYJ07L>

<https://scur.cat/HC4F09>

Le bon outil pour identifier le réseau du jeune:

<https://scur.cat/HNNEB4>

### Contact

[contact@philiaplus.org](mailto:contact@philiaplus.org)

### Résumé

Dans le cadre d'un appel à projet Européen Erasmus+, l'Institut de travail social Erasme et dix organismes de plusieurs pays ont mené une Recherche-Action Collaborative en impliquant directement les formateurs, les jeunes et les professionnels concernés. Le résultat ? Une mallette pédagogique pour former les professionnels à mieux accompagner les jeunes et à développer leur pouvoir d'action. Plus précisément, il s'agit de donner des outils aux professionnels de la formation du travail social pour équiper les travailleurs sociaux afin de mieux accompagner les enfants et les jeunes:

- Dans la mobilisation de leur réseau d'appartenance et de soutien.
- Dans l'identification et l'atteinte de leur propre vision de la réussite.

*Philia est votre méthode de Recherche-Action Collaborative (RAC). Tous les acteurs impliqués dans le projet sont considérés comme co-chercheurs: les enseignants-chercheurs mais aussi les étudiants en travail social, les formateurs, les travailleurs sociaux et les jeunes pris en charge par des établissements sociaux et médico-sociaux.*

Le lien qui s'articule entre les théories et les pratiques du travail social, alimenté par les savoirs des jeunes et des professionnels qui vivent au quotidien ces problématiques, représente la plus-value du projet Philia.

La Recherche-Action Collaborative est fondée sur l'approche DPA-PC, définie par Yann le Bossé. Cette approche redonne du pouvoir à la personne accompagnée en tenant compte de ses connaissances théoriques et expérientielles, de sa logique et de ce qui lui tient à cœur.

Les modules de formation créés, pour et avec les professionnels du social et les jeunes concernés, sont disponibles sous la forme d'une mallette pédagogique libre de droit et accessible à tous. Elle regroupe les enseignements, les témoignages, les théories, les outils pour former les travailleurs sociaux.

Cette mallette est à destination des formateurs d'Instituts ou d'Universités en travail social et des professionnels du travail social, déjà formés à l'approche DPA-PC. Sans la maîtrise de cette méthode, la mallette pédagogique perd de son intérêt et de son sens.

## Ressource

---

# 14

## L'éducation par les pairs des jeunes en santé sexuelle

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes (générique)

### Responsables

Philippe Martin

### Année de création

2018

### Institució

Institut National d'Études Démographiques

### Mots-clés

Promotion de la santé

### Lien

INED

Disponible sur: [shorturl.at/dS359](https://shorturl.at/dS359)

### Contact

Philippe Martin

### Résumé

Le document est issu de la thèse de doctorat de Philippe Martin qui vise à analyser le concept d'éducation par les pairs (EP) des jeunes en santé sexuelle, en observant leur évolution et en échangeant sur les outils déployés et les perspectives qui peuvent donner aux jeunes les clés de leur autonomisation. Selon le même auteur, « La promotion de la santé sexuelle chez les jeunes est donc primordiale pour éviter ou réduire la morbidité et la mortalité liées à des comportements sexuels à risque, mais aussi pour appréhender la sexualité de façon globale et positive. Pour cela, l'éducation à la santé sexuelle a pour ambition de développer des connaissances et des compétences en vue d'adopter sur du long terme des comportements favorables. Aussi, passer de la connaissance à l'action nécessite un processus qui a pour but de rendre le sujet acteur de son changement, c'est-à-dire de sa capacité à être autonome. En cela, l'éducation par les pairs (EPP) correspond à une approche éducationnelle sollicitant des pairs pour transmettre de l'information et mettre en avant des types de comportements et des valeurs. Elle vise à améliorer l'apprentissage social et fournit un soutien psychosocial indéniable. L'EPP en santé sexuelle place les jeunes en tant qu'acteurs de leur propre éducation, favorisant leur autonomisation, pour les jeunes et par les jeunes. » (2018: 1)

## Ressource

---

# 15

## Approche - Le développement du pouvoir d'agir

---

### Acteurs / Destinataires

Formateurs et professionnels du travail et de l'éducation sociale

### Responsables

Projecte Philia

### Année de création

—

### Collaborateurs

Commission européenne

### Mots-clés

Approche DPA-PC

### Lien

Erasme

Disponible sur:

<https://vimeo.com/479755281>

Erasme

Disponible sur: (en anglais)

<https://vimeo.com/479757742>

Fiche outil du DPA-PC:

<https://scur.cat/L6DKB2>

### Contact

Philia+

### Résumé

L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs a été créée par Yann le Bossé. Il s'agit d'une démarche d'intervention sociale par l'action: « Le DPA-PC est un processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches, ou le collectif auquel elles s'identifient. » (Yann le Bossé)

L'approche du DPA-PC c'est un pouvoir sur soi, pour se réapproprier ce que l'on est par rapport à soi et au contexte et ainsi pouvoir agir sur le monde. C'est un cadre d'analyse de la pratique qui se nourrit de plusieurs approches tirées de plusieurs disciplines (psychologie sociale, sociologie des organisations, systémie...).

La ressource présentée est une vidéo expliquant le DPA-PC et contient une fiche explicative avec des exercices pratiques.







# Chapitre 5.

# Programmes, projets et expériences d'autonomisation des jeunes

Ce dernier chapitre comprend deux sections. La première section présente une approche théorique des programmes et projets d'autonomisation des jeunes. La deuxième section comprend une compilation de 27 programmes, projets et expériences d'autonomisation des jeunes en France et en Espagne. Elles résultent d'initiatives publiques et privées et certaines d'entre elles sont le fruit de projets de recherche sur le sujet.

# 5.1.

## Approche théorique des programmes et projets d'autonomisation des jeunes

L'adolescence et la jeunesse sont des périodes clés pour offrir des opportunités de développement qui enrichissent les personnes et les aident à préparer l'avenir en contrôlant leur propre vie. L'adolescence et la jeunesse sont des étapes de grande vitalité, d'expansion et de prise de décision qui ont un impact très important sur les étapes ultérieures. Ce sont des périodes au cours desquelles de nombreuses relations avec les autres se construisent, au cours desquelles des comportements de toutes sortes (également à risque) sont vécus et, finalement, au cours desquels se définit sa propre identité. C'est pourquoi il est si important d'avoir de bons projets et programmes de développement jeunesse.

Les programmes et théories traditionnelles pour les jeunes mettent l'accent sur le risque et se concentrent sur la prévention et la réduction des comportements indésirables. Par opposition, des opinions plus constructives et positives concernant les jeunes font leur apparition, qui cherchent non seulement à empêcher les adolescents de s'engager dans des comportements qui compromettent leur santé, mais aussi à construire avec eux des propositions qui améliorent leurs aptitudes et leurs compétences. (Roth et Brooks-Gunn, 2003). Cela est possible en fournissant des environnements de soutien et d'autonomisation dans lesquels les activités créent de multiples opportunités. C'est dans ce contexte que divers programmes axés sur l'autonomisation des jeunes fleurissent.

Les programmes d'autonomisation des jeunes se concentrent sur le développement de la capacité, de la participation et de l'action des jeunes au niveau individuel et communautaire, tout en prévoyant l'inclusion des jeunes dans certaines ou plusieurs parties du processus du programme (conception, exécution et/ou évaluation). Ainsi, les programmes d'autonomisation des jeunes visent à utiliser des processus hautement participatifs et axés sur les jeunes pour les aider à renforcer les attitudes, les compétences et les comportements positifs qui améliorent le développement dans différents domaines de la vie (Jennings, Parra-Medina, Messias et McLoughlin, 2006). Cela implique de revoir les relations jeunes-adultes et de les transformer en relations plus horizontales, basées sur un pouvoir partagé dans la prise de décision. En ce sens, de nombreux programmes d'autonomisation se concentrent sur la fourniture de contextes de soutien dans lesquels les jeunes acquièrent des atouts, se connectent aux ressources locales et aux adultes, et participent aux activités de transformation communautaire (Zimmerman et al., 2018). Jennings, Parra-Medina, Hilfinger Messias i McLoughlin (2006) énoncent six points que tout programme de formation des jeunes doit prendre en compte: a) un environnement sûr et confortable; b) une participation et une implication importantes; c) une répartition équitable du pouvoir entre adultes et jeunes; d) la participation à la réflexion critique sur les processus interpersonnels et sociopolitiques; e) la participation aux processus sociopolitiques qui conduisent au changement, et f) l'intégration de l'autonomisation au niveau individuel et communautaire. Selon les auteures, l'inclusion de ces points produit de grands avantages, car elle augmente l'estime de soi, la sécurité, les compétences, les capacités, le coopérativisme, l'appréciation et le respect des autres.

L'un des programmes d'autonomisation les plus importants est le Positive Youth Development (PYD), qui a gagné en popularité dans les années 1990. Il vise à aider les jeunes à développer les compétences nécessaires pour mener une vie épanouie tout en trouvant les bons outils pour faire face aux risques existants. (Maloney, 2014). Le PYD remet en question les approches traditionnelles du travail avec les jeunes parce qu'elles impliquent que les jeunes utilisent leur pouvoir pour changer les systèmes qui sont à l'origine de leur situation. (Watts i Flanagan, 2007). Par conséquent, la conscience critique est importante et peut être considérée comme un aspect clé dans l'évaluation de l'autonomisation. La conscience critique comprend les compétences et les connaissances nécessaires pour analyser le pouvoir au sein de la société et l'impact qu'il a sur soi-même. Cependant, il n'y a pas d'accord général sur un modèle unique de PYD, ce qui signifie que des programmes ayant une structure et un contenu très différents (par exemple, un projet de formation pour travailler sur l'estime de soi des adolescentes ou un projet de loisirs éducatifs) peuvent être inclus dans le PYD.

### **ACTIVITÉ 18.**

#### **MODÈLES ET APPROCHES DE L'AUTONOMISATION DES JEUNES**

Lisez le texte ci-dessous:

Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger Messias, D. K. i McLoughlin, K. (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. A Checkoway, B. N. i Gutiérrez, Lorraine (eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó, pp. 43-74.

## **5.2. Programmes, projets et expériences d'autonomisation des jeunes**

## Ressource

---

# 01

## Empremtes digitals (Empreintes numériques) du Projet Hebe

---

### Acteurs / Destinataires

Adolescent.es

### Responsables

Université de Gérone, Université Pompeu Fabra, Université Autonome de Barcelone et Université de Barcelone

### Année de création

2014

### Collaborateurs

Ministère de l'Économie et de la Compétitivité du Gouvernement Espagnol

### Mots-clés

Atelier de pédagogie audiovisuelle ; empreintes numériques.

### Lien

Projet Hebe

Disponible sur:

<https://projectehebe.com/>

Documentaire web Hebe

Disponible sur:

<https://webdoc.projectehebe.com/>

### Contact

Pere Soler, hebe@udg.edu

### Résumé

Empremtes Digitals (Empreintes Numériques) est une expérimentation issue du projet Hebe au cours de laquelle plusieurs tranches de vie sont racontées en vidéo par les jeunes les ayant vécues. Ces jeunes ont réalisé leurs propres créations audiovisuelles, sous la supervision du groupe de recherche du projet Hebe.

Dans certains ateliers, plusieurs jeunes réfléchissent sur le concept d'*autonomisation*, sur leurs expériences d'autonomie et sur certaines variables qui y sont liées (espaces, personnes, etc.). Puis, à partir de ces thématiques, ils débattent et construisent leur propre histoire et leurs propres pièces audiovisuelles, pour constituer le documentaire interactif visible sur le site du projet Hebe.

Le fait que les jeunes doivent se regarder et construire leurs propres histoires les aide à se connaître, à comprendre et à voir leurs limites et leurs potentiels.

## Ressource

---

# 02

## Bitàcoles en Òrbita (blogs en orbite) du projet Hebe

---

### Acteurs / Destinataires

Éducateur.rice.s

### Responsables

Université de Gérone, Université Pompeu Fabra, Université Autonome de Barcelone, Université de Barcelone et Université Autonome de Madrid

### Année de création

2018

### Collaborateurs

Ministère des Sciences, de l'Innovation et des Universités du Gouvernement Espagnol

### Mots-clés

Pièces audiovisuelles ; journal de bord ; groupe de discussion.

### Lien

Projet Hebe

Disponible sur:

<https://projectehebe.com/>

Bitàcoles en òrbita d'Hebe.

Disponible sur:

<https://scur.cat/NYX9DG>

### Contact

Pere Soler, hebe@udg.edu

### Résumé

Bitàcoles en Òrbita (*Blogs en Orbite*), du projet Hebe, est un journal de bord numérique construit pendant un an par un groupe d'éducateur.rice.s issu.e.s de divers secteurs. Ces dernier.es ont porté une réflexion sur les facteurs stimulants et limitants de l'autonomisation, et ont partagé par écrit leurs analyses et observations.

Depuis le site internet Bitàcoles en Òrbita, trois types de ressources issues de cette expérimentation sont accessibles: des pages du journal de bord des éducateur.rice.s ; des contenus audiovisuels sur des sujets spécifiques liés à l'autonomisation enregistrées par les éducateur.rice.s eux-mêmes, et quatre groupes de discussion (focus groups) au sein desquels les participant.es font part de leurs expériences.

Grâce à ces supports, les internautes peuvent approfondir le sens du terme *autonomisation des jeunes* et naviguer à travers les différentes étapes du processus d'autonomisation définies par divers professionnels de l'éducation lors de leurs réflexions.

## Ressource

---

# 03

## Projet joves 4G (Jeunes 4G)

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes à partir de 16 ans des quartiers de Gérone Est, principalement de Font de la Pólvara

### Responsables

Association pour l'Accès aux Services et à la Solidarité (AASS)

### Année de création

2013

### Collaborateurs

Mairie de Gérone

### Mots-clés

Activités communautaires ; l'associationnisme des jeunes.

### Lien

Association AASS. Disponible sur:  
<https://scur.cat/F4E27F>  
 Fondation Campus Arnau d'Escala (2018).

Disponible sur:

<https://scur.cat/7E068G>

### Contact

Txiqui García, [aassgirona@gmail.com](mailto:aassgirona@gmail.com)

### Résumé

Joves 4G (*Jeunes 4G*) est un projet socio-éducatif qui vise à inciter les jeunes de plus de 16 ans habitant les environs de Gérone Est à participer aux activités communautaires de leur quartier. Des assemblées sont également organisées, au cours desquelles les jeunes choisissent les activités qu'ils souhaitent réaliser: sorties à Gérone, au cinéma, au théâtre, à des concerts, excursions et voyages, etc. À la suite du projet, certains participants ont formé un groupe de rumba: "Rumba 4G".

Ce projet vise à promouvoir les associations jeunesse de la ville de Gérone et à impliquer les jeunes dans les affaires publiques, en créant un groupe au sein de l'Association des habitants de Font de la Pólvara, qui leur permet de prendre part aux prises de décision relatives aux questions territoriales et à leur revitalisation. En outre, l'objectif est de favoriser l'échange avec d'autres jeunes de la ville à travers des activités artistiques, culturelles et sociales, et d'offrir un espace où favoriser la participation des jeunes en recueillant leurs préoccupations et initiatives, tout en facilitant des espaces de dialogue et de création d'activités proposés par les jeunes eux-mêmes.

## Ressource

---

# 04

## Projet Joves Plus (projet Jeunes Plus)

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 16 à 26 ans de Gérone Est (Vila-Roja, Mas Ramada, Font de la Pólvara et Sant Daniel), majoritairement d'ethnie gitane

### Responsables

Association pour l'Accès aux Services et à la Solidarité (AASS)

### Année de création

2013

### Collaborateurs

Mairie de Gérone

### Mots-clés

Accompagnement socio-éducatif.

### Lien

Association AASS

Disponible sur:

<https://scur.cat/F4E27F>

Fondation Campus Arnau d'Escala (2018)

Disponible sur:

<https://scur.cat/D3ML43>

### Contact

Laura Camps (coordinatrice sociale et éducatrice),  
laura.camps@ajgirona.cat

### Résumé

Joves Plus est un projet socio-éducatif visant à promouvoir l'employabilité des jeunes de 16 à 26 ans à Gérone Est.

Chaque jeune établit son itinéraire professionnel et personnel pour améliorer ses capacités sociales, sa connaissance de soi et son estime de soi.

Une partie très importante du projet est le travail en commun avec les autres services du territoire et le reste de la ville.



## Ressource

---

# 05

## Projet Youthme

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes immigrée.s

### Responsables

Groupe de Recherche sur l'Enfance et la Famille dans des Environnements Multiculturels (IFAM) de la Fondation Pere Tarrés - Université Ramón Llull

### Année de création

2010

### Collaborateurs

Programme Daphné III de la Commission Européenne

### Mots-clés

Vulnérabilité sociale ; création audiovisuelle.

### Lien

Musée Picasso de Malaga.

Disponible sur:

<https://scur.cat/5EY4XJ>

UpSocial

Disponible sur:

<https://scur.cat/XX3ZJZ>

### Contact

Violeta Quiroga (directrice du projet YouthMe et animatrice) et Ariadna Alonso (coordinatrice et animatrice), [info@grupifam.org](mailto:info@grupifam.org)

### Résumé

YouthMe est un projet de création audiovisuelle qui, à travers l'outil vidéo, travaille sur le processus d'autonomisation des adolescent.e.s immigré.e.s en risque d'exclusion sociale: il fait émerger les facteurs protecteurs et les potentialités, afin de favoriser leur transformation individuelle et collective.

Certains participants deviennent des *crossworkers*, c'est-à-dire des personnes qui apprennent à vivre dans des contextes de difficulté sociale et qui créent des stratégies pour surmonter les désavantages au quotidien, afin d'accompagner leur groupe de pairs.

Le projet offre donc aux jeunes une plateforme de découverte de soi en tant que personnes résilientes. De plus, il favorise la volonté d'aider d'autres jeunes rencontrant les mêmes difficultés, à travers une formation adaptée à leur profil et à leurs besoins, et permet de s'immerger dans le monde de la production audiovisuelle et de la création vidéo.

## Ressource

---

# 06

## Projet Rossinyol

---

### Acteurs / Destinataires

Étudiant.e.s de l'Université de Gérone et des centres affiliés /  
Élèves étrangers et lycéens d'origine étrangère

### Responsables

Université de Gérone. Fondation  
Gérone: Région de Connaissance

### Année de création

2005

### Collaborateurs

Secrétariat pour l'Égalité, des  
Migrations et de la Citoyenneté du  
Département des Droits Sociaux de la  
Généralité de Catalogne  
Entités municipales rattachées au  
projet

### Mots-clés

Mentorat social

### Lien

Projet Rossinyol. Disponible sur:  
<http://www.projecterossinyol.org/>

### Contact

Jordi Feu (directeur), Òscar Prieto  
(coordinateur), Jèssica López i  
Núria Mestres (support technique),  
rossinyol@udg.edu

### Résumé

Le projet Rossinyol est une initiative d'action et de sensibilisation sociale qui tisse un réseau entre les étudiant.e.s de l'Université de Gérone et les étudiant.e.s d'origine étrangère des écoles de la province de Gérone (Blanes, Lloret de Mar, Sant Feliu de Guíxols, Palamós, Roses, Palafrugell, La Bisbal d'Empordà, Salt, Gérone, Olot, Banyoles, entre autres).

Il vise à sensibiliser la communauté universitaire à la diversité culturelle et à former les étudiant.e.s universitaires à l'interculturalité. Parallèlement, elle favorise l'intégration culturelle, sociale et linguistique des étudiant.e.s d'origine étrangère et participe à l'activation de stratégies de réussite scolaire.

## Ressource

---

# 07

## Projet L'Obrador (L'atelier)

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 15 à 18 ans des lycées du Pla de l'Estany

### Responsables

Œuvres de charité Pla de l'Estany  
(Œuvres de charité du diocèse de Gérone)

### Année de création

2014

### Col·laboració

Adultes bénévoles

### Mots-clés

Projet artistique, critique et coopératif ; action communautaire.

### Lien

Œuvres de charité du diocèse de Gérone

Disponible sur:

<http://www.caritasgirona.cat>

### Contact

Marta Piny, [mpiany@caritasgirona.cat](mailto:mpiany@caritasgirona.cat)

### Résumé

L'Obrador de Càritas Pla de l'Estany est un projet inclusif composé de jeunes de 15 à 18 ans issu.e.s des lycées du Pla de l'Estany, ainsi que d'adultes volontaires. Tout au long du cursus et de manière conjointe et horizontale, ils travaillent sur des projets artistiques proposant une analyse critique de la réalité.

L'initiative est née au cours de l'année universitaire 2014-2015. Depuis lors, l'Obrador est devenu un espace où, à travers la diversité et à travers l'art, une réflexion est portée sur la société pour en tirer des conclusions publiquement partagées.

Par exemple, en 2016, un projet audiovisuel intitulé « The Voice of the Voiceless », composé de quatre courts métrages traitant de sujets tels que l'immigration, la violence sexiste, la vieillesse et les expulsions, a été présenté.

En 2017, sous le titre « Veus de primera » (*Voix de première classe*), quatre sculptures ont été construites - encore présentes aujourd'hui dans la ville de Banyoles - reflétant les préjugés et stéréotypes qui ont pénétrés dans la société actuelle.

## Ressource

---

# 08

## Programme Salut i escola (Santé et école)

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes adolescent.es

### Responsables

Départements de la Santé et de l'Éducation de la Généralité de Catalogne et de l'Agence pour la Santé Publique de Catalogne

### Année de création

2008

### Collaborateurs

—

### Mots-clés

Promotion de la santé.

### Lien

Programme Salut i Escola (Santé et École)

Disponible sur:

<https://scur.cat/83E693>

### Contact

Agence pour la Santé Publique de Catalogne, sec.salutpublica@gencat.cat

### Résumé

L'objectif du Programme Salut i Escola (PSiE) est d'améliorer la santé des adolescent.es par la promotion de la santé, la prévention des risques et une attention en amont concernant la santé mentale, émotionnelle et sexuelle ainsi que la consommation de drogues, d'alcool et de tabac, en collaboration avec les écoles et les services de santé communautaires présents sur le territoire.

Les principaux domaines d'action du PSiE sont donc la santé mentale, émotionnelle et sexuelle, les violences et maltraitements basés sur le genre, l'hygiène de vie (consommation de tabac et autres drogues, addictions en tout genre, exercice physique, alimentation, etc.) et troubles de l'alimentation.

L'une des principales lignes d'action de ce programme est le service de Consultation Ouverte, qui inclut le déplacement régulier de professionnel.les infirmiers au sein des écoles afin de promouvoir l'accessibilité des adolescent.es aux soins de santé, tout en garantissant l'intimité, la confidentialité et la proximité.

## Ressource

---

# 09

## Plateforme numérique Canal Malaia

---

### Acteurs / Destinataires

Adolescent.es

### Responsables

Canal Malaia

### Année de création

2020

### Co-laboració

—

### Mots-clés

Plateforme numérique.

### Lien

Canal Malaia

Disponible sur:

<http://malaia.cat/>

### Contact

[hola@malaia.cat](mailto:hola@malaia.cat)

### Résumé

Canal Malaia est une plateforme Internet proposant des contenus en catalan. Elle a été créée le 15 mai 2020 par les jeunes Claudia Rius, Arnau Rius, Bru Esteve et Juliana Canet.

Son objectif est de promouvoir la création de contenus en langue catalane sur le web, en mettant l'accent sur les adolescent.es et les jeunes. Les créateurs souhaitent trouver des personnes pour réaliser des vidéos dans des formats inédits en catalan tout en fonctionnant dans d'autres langues. Ils souhaitent aussi encourager les jeunes talents en les aidant à réaliser des vidéos, afin de créer une communauté se nourrissant d'elle-même à travers de nouveaux contenus.

La plateforme dispose d'une chaîne YouTube qui regroupe les playlists des chaînes de chaque créateur, ainsi que des comptes Instagram, Twitter et TikTok. En décembre 2020, ils ont reçu le prix Pompeu Fabra dans la catégorie "communication et nouvelles technologies".

## Ressource

---

# 10

## Projet éducatif Unfollow a les violències masclistes (Unfollow les violences faites aux femmes)

---

### Acteurs / Destinataires

CNJC Jeunesse /  
Jeunes utilisateurs  
d'environnements numériques

### Responsables

Conseil National de la Jeunesse de  
Catalogne (CNJC)

### Année de création

2018

### Collaborateurs

Candela, coopérative d'action  
communautaire et féministe, et  
Education pour l'Action Critique  
(EdPAC), avec le soutien de l'Institut  
Catalan des Femmes

### Mots-clés

Prévention des violences de genre  
concernant les jeunes dans les  
environnements numériques.

### Lien

Conseil National de la Jeunesse de  
Catalogne  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/H8J587>

### Contact

consell@cnjc.cat

### Résumé

Unfollow a les Violències Masclistes est un projet éducatif du Conseil National de la Jeunesse de Catalogne, en collaboration avec la coopérative Candela et l'organisation Education pour l'Action Critique, axé sur la prévention et la lutte contre la violence sexiste et les situations d'abus entre adolescent.es et jeunes à travers les environnements numériques.

Le projet se compose du guide pédagogique *Unfollow a les violències masclistes*, complété par des fiches d'activités permettant de travailler sur le sujet avec les adolescent.es et les jeunes, d'une brève bibliographie pour les éducateurs et d'une liste de services qui propose une formation tant pour les formateur.rice.s que pour les adolescent.es et les jeunes.

## Ressource

---

# 11

## Plateforme d'Action Sociale Kabua. Concours « Les jeunes pour changer le monde ! »

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes entre 12 et 18 ans

### Responsables

Plateforme d'Action Sociale Kabua du Groupe de Recherche sur la Diversité et l'Inclusion dans les Sociétés Complexes (ERDISC) de l'Université Autonome de Barcelone

### Année de création

2015

### Col·laboració

Direction Générale de la Jeunesse de la Généralité de Catalogne et Fondation du Club de Football de Barcelone

### Mots-clés

*Bullying* ; transformation sociale ; vidéos de plainte et de sensibilisation.

### Lien

Généralité de Catalogne

Disponible sur:

<https://scur.cat/5P6YGC>

Xarxanet

Disponible sur:

<https://scur.cat/KN3E59>

### Contact

Katia Pozos,

[katiaveronica.pozos@uab.cat](mailto:katiaveronica.pozos@uab.cat)

### Résumé

La Plateforme d'Action Sociale Kabua est née dans le but d'offrir des outils aux jeunes pour qu'ils puissent faire des propositions de changement et de transformation de leur réalité la plus immédiate. En utilisant les TIC, les jeunes pourront non seulement exprimer leurs opinions sur des questions ou des problèmes actuels, mais aussi agir de manière critique.

Le concours " Les jeunes pour changer le monde ! " propose aux jeunes de 12 à 18 ans de réaliser une vidéo originale de reportage et de sensibilisation sur des sujets tels que, par exemple: comment éradiquer le harcèlement (*bullying*) et le cyber-harcèlement (*ciberbullying*), comment aider les réfugiés, comment promouvoir le volontariat ou encore comment faire respecter la diversité sexuelle et l'identité de genre, à l'aide de n'importe quel téléphone portable, appareil photo numérique ou tablette.

Le concours est organisé par l'équipe Kabua, qui dépend du groupe de recherche ERDISC de l'Université Autonome de Barcelone et qui reçoit le soutien de la Direction Générale de la Jeunesse de la Généralité de Catalogne et de la Fondation du Club de Football de Barcelone.

## Ressource

---

# 12

## Fédération des Jeunes femmes

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes femmes

### Responsables

Fédération des jeunes femmes

### Année de création

1986

### Collaborateurs

Ministères de la Santé ; Inclusion, Sécurité Sociale et Migration ; Égalité.

### Mots-clés

Espace jeunesse féministe.

### Lien

Fédération des Jeunes Femmes.  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/KA6F3Z>

### Contact

[info@mujeresjovenes.org](mailto:info@mujeresjovenes.org)

### Résumé

La *Federación Mujeres Jóvenes* est un espace jeune, féministe, participatif et revendicatif créé par et pour les jeunes femmes jusqu'à 31 ans. Elle est actuellement basée à Madrid et, grâce aux associations territoriales, est présente dans cinq communautés autonomes: Asturies, Euskadi, Madrid, Valence, Estrémadure et les îles Canaries. Néanmoins, sa présence sur les divers réseaux et plateformes ainsi que le type de travail fourni font que son activité se répand dans toute l'Espagne. Ses objectifs sont, entre autres:

- Mettre en œuvre les mesures nécessaires pour assurer l'égalité entre les femmes et les hommes et aider à surmonter les difficultés que rencontrent les jeunes femmes pour faire valoir leurs droits dans la société.
- Favoriser l'autonomisation des jeunes femmes pour renforcer leur présence et leur participation dans toutes les sphères de la société, grâce à un leadership transformationnel.
- Promouvoir les associations féministes.
- Favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes femmes.
- Rendre visible et prévenir la violence sexiste chez les jeunes et travailler pour l'éradiquer.
- Promouvoir la représentation des jeunes femmes dans les médias de manière plurielle et dénoncer les images stéréotypées et sexistes.
- Exiger la coéducation en tant que formation non sexiste, tant dans le domaine de l'éducation formelle que dans le domaine de l'éducation non formelle.



## Ressource

---

# 13

## Projet ReGrup-ART

---

### Acteurs / Destinataires

Les jeunes de 12 à 16 ans regroupés et leurs familles (Santa Eugènia et Sant Narcís de Gérone)

### Responsables

Fondation SER.GI

### Année de création

2013

### Col·laboració

Mairie de Gérone

### Mots-clés

Regroupement familial ; autonomisation sociale.

### Lien

Fondation Campus Arnau d'Escala (2018)

Disponible sur:

<https://scur.cat/270ANM>

Fondation SER.GI

Disponible sur:

<https://scur.cat/CL7ABD>

### Contact

Nia Farreres, [ffarreres@ajgirona.cat](mailto:ffarreres@ajgirona.cat)

### Résumé

Le projet ReGrup-ART s'adresse principalement aux familles des quartiers de Santa Eugènia et Sant Narcís de Gérone qui, au cours de la dernière année et demie, ont organisé un regroupement familial composé de jeunes de 12 à 16 ans, identifiés actuellement comme ayant un risque de vulnérabilité sur le plan relationnel. Le projet vise à améliorer les processus de croissance personnelle et de pouvoir social des familles et des jeunes participants.

ReGrup-Art est né avec le désir clair et stratégique d'accompagner les mineurs regroupés dans le processus d'adaptation à leur nouveau contexte familial et relationnel, en particulier dans les cas où des difficultés sont identifiées concernant la socialisation et l'adaptation familiale. Par l'art, un travail est effectué auprès des jeunes et de leurs familles en tutorat individuel et collectif.

## Ressource

---

# 14

## Projet Vitamine-Mpowerment!

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 12 à 18 ans du quartier Can Rull de Sabadell (Barcelone)

### Responsables

Atelier Art, Culture et Création (TACC)

### Année de création

2017

### Col-laboració

—

### Mots-clés

Autonomisation par l'art.

### Lien

Fondation Campus Arnau d'Escala (2018)

Disponible sur:

<https://scur.cat/80DD40>

Atelier Art, Culture et Création.

Disponible sur:

<https://www.taccbcn.com/>

### Contact

Alba Fernández López,  
[alba.fernandez@taccbcn.com](mailto:alba.fernandez@taccbcn.com)

### Résumé

VITAMINE-Mpowerment! est un projet visant à encourager la pensée critique et les compétences d'autogestion des jeunes à travers des disciplines artistiques telles que la danse et le rap. Il promeut également le rôle actif et protagoniste de la femme dans les relations de groupe et dans le monde encore très masculin de la culture urbaine, et améliore la connaissance du territoire en consolidant le lien avec l'Espace jeunesse de Can Rull (Sabadell).

La population cible est constituée de jeunes entre 12 et 18 ans du quartier Can Rull de Sabadell, principalement des étudiant.e.s du lycée Sabadell et de l'école d'éducation spécialisée Xaloc, des usagers de l'Espace jeunesse de Can Rull et des jeunes liés au tissu associatif du quartier. La participation des jeunes à risque d'exclusion sociale est promue en coordination avec les services sociaux, toutefois les ateliers ne sont pas exclusivement destinés à ce profil.

## Ressource

---

# 15

## Programme Start Noves Oportunitats (Programme Start Nouvelles Possibilités)

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 16 à 24 ans

### Responsables

Fondation Intermedia, Fondation Principale, Fondation Formation et Travail, Fondation Oscobe

### Année de création

2015

### Collaborateurs

Garantie Jeunes du Service de l'Emploi de Catalogne (Généralité de Catalogne)

### Mots-clés

Programme complet d'autonomisation ; Programme de garantie pour la jeunesse.

### Lien

Start Noves Oportunitats.  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/X2APB9>

### Contact

Centre de Noves Oportunitats de Gérone: [cnogirona@oscobe.com](mailto:cnogirona@oscobe.com)  
Centre de Noves Oportunitats de Tarragone: [cno@cnotarragona.cat](mailto:cno@cnotarragona.cat)  
Centre de Noves Oportunitats du Maresme-Vallès: [cno@cnomaresmevalles.cat](mailto:cno@cnomaresmevalles.cat)

### Résumé

Le programme Start Noves Oportunitats s'adresse aux jeunes âgés de 16 à 24 ans formant partie de la Garantie pour la Jeunesse et inscrits au Service Catalan de l'Emploi, qui n'ont pas pu terminer leurs études obligatoires et/ou post-obligatoires et qui se retrouvent sans emploi.

Il s'agit d'un programme global qui combine plusieurs actions: actions d'autonomisation, de développement des compétences, services d'orientation, formation professionnelle qualifiante et accompagnement à la formation réglementée, tutorat, actions d'insertion et d'accompagnement scolaire et d'insertion.

Il se situe sur trois territoires: Gérone, le Camp de Tarragone et le Maresme-Vallès. Il propose ses services auprès des jeunes de plus de vingt villes et villages: Gérone, Olot, Figueres, La Bisbal d'Empordà, Santa Coloma de Farners, Blanes, Palamós, Tarragone, Reus, Vila-seca, Valls, El Vendrell, Cunit, Calafell, Mataró, Sabadell, Terrassa, Granollers, Sant Celoni, el Masnou, Barberà del Vallès, etc.

## Ressource

---

# 16

## Projet Empowering for inclusion (E4I)

---

### Acteurs / Destinataires

Lycées et équipements civiques catalans

### Responsables

Direction Générale de l'Action Civique et Communautaire, Fondation Marianao, Association Stop aux Phénomènes Islamophobes (SAFI), Association des Entités Gitanes des Pays Catalans (AGIPCAT) et Tandem Social

### Année de création

2021

### Col·laboració

Commission Européenne et Direction Générale de l'Action Civique et Communautaire de la Généralité de Catalogne

### Mots-clés

Autonomisation pour l'inclusion.

### Lien

DIXIT. Centre de Documentation des Services Sociaux

Disponible sur:

<https://scur.cat/B4P3H5>

Généralité de Catalogne

Disponible sur:

<https://scur.cat/NFNH5Y>

### Résumé

Empowering for Inclusion (E4I) a été sélectionné par la Commission européenne comme l'un des projets bénéficiant de l'appel Rights, Equality and Citizenship (pour les droits, l'égalité et la citoyenneté). L'initiative, présentée par le ministère du Travail, des Affaires sociales et de la Famille, vise à réorienter les jeunes afin d'éradiquer le racisme, la xénophobie et d'autres formes de discrimination, et en particulier l'islamophobie et l'antitsiganisme.

Dans un contexte d'attitudes et de comportements discriminatoires croissants, E4I a travaillé pour insérer directement dans la communauté à laquelle il appartient pour agir directement auprès de 2 000 jeunes et de la communauté à laquelle ils appartiennent, à travers la formation, la sensibilisation et le soutien aux actions organisées par les jeunes eux-mêmes, en utilisant les réseaux communautaires déjà présents sur tout le territoire. Les éléments innovants et les aspects différenciants du projet sont précisément la diversité du groupe cible et des territoires, ainsi que l'approche consistant à responsabiliser et à travailler à travers une perspective communautaire grâce à l'usage des ressources existantes.

A travers des interventions dans une vingtaine de lycées et dans les installations civiques des communes et quartiers dans lesquels ils sont implantés, E4I appliquera une méthodologie pédagogique, à travers la Fondation Marianao, capable d'améliorer l'attitude des jeunes envers la diversité, et ainsi renforcer la cohésion sociale.

## Ressource

---

# 17

## Project Impact

---

### Acteurs / Destinataires

Adolescent.es

### Responsables

Association Jeunesse Solidaire, Académie des Sciences Humaines et Economiques de Lodz (Pologne), Mairie d'Estarreja (Portugal), Bridging to the Future (Royaume-Uni) et, Bureau du Plan Jeunesse de la Députation de Barcelone.

### Année de création

2019

### Collaborateurs

Programme Erasmus+ de la Commission Européenne

### Mots-clés

Auto-évaluation des compétences pour l'entrepreneuriat des jeunes.

### Lien

Députation de Barcelone  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/4K576X>

### Contact

Bureau du Plan Jeunesse, 934 022 556

### Résumé

Cinq partenaires de nationalités différentes participent au projet Impact (Impact of entrepreneurship programs in young entrepreneurs' skills acquisition, c'est-à-dire Impact des programmes d'entrepreneuriat dans l'acquisition de compétences des jeunes entrepreneurs): Association Jeunesse Solidaire (Espagne), Académie des Sciences Humaines et Economiques de Lodz (Pologne), Mairie d'Estarreja (Portugal), Bridging to the Future (Royaume-Uni) et le Bureau du Plan Jeunesse de la Députation de Barcelone (Catalogne).

L'objectif principal du projet est de créer un outil avec lequel les jeunes participant à des projets de promotion de l'entrepreneuriat dans le domaine de l'apprentissage non formel peuvent auto-évaluer leurs compétences transversales (*soft skills*).

## Ressource

---

# 18

## A Tempo - Arts i Formació (Arts et Formation)

---

### Acteurs / Destinataires

Garçons et filles / Jeunes

### Responsables

Fondation La Ciutat Invisible et  
Temporada Alta

### Année de création

—

### Col·laboració

Fondation Banque Sabadell, Groupe  
Cañigüeral, Abertis et Œuvre sociale  
“La Caixa”

### Mots-clés

Participation, culture, communauté,  
espaces culturels

### Lien

Disponible sur:  
<https://scur.cat/X236E3>

### Contact

[info@ciutatinvisible.org](mailto:info@ciutatinvisible.org)

### Résumé

A Tempo – Arts i Formació (*A Tempo - Arts et Formation*) est un projet dont l’objectif est de former une citoyenneté critique qui participe activement à la vie culturelle du territoire. Le projet comprend deux types d’actions: d’une part, des actions de formation dans le domaine des pédagogies artistiques à destination des professionnels, et d’autre part, des activités à l’intérieur et à l’extérieur des centres éducatifs à destination des jeunes, garçons et filles.

Il demeure entendu que le droit de chacun à participer à la vie culturelle est intrinsèquement lié au droit à l’éducation. En effet, les écoles ne sont pas seulement des espaces de formation, mais aussi des espaces culturels, où les garçons, filles et jeunes vivent leurs premières expériences culturelles. En outre, les équipements culturels ont une responsabilité éducative sur le territoire.

A travers ce projet, on s’assure du droit des personnes à participer à la vie culturelle en concentrant son effort sur: le plaisir des arts du spectacle, la promotion des pédagogies artistiques et l’accompagnement des processus créatifs.

## Ressource

---

# 19

## Coopérative de jeunes. Résidence habitat jeunes Perpignan

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 18 à 30 ans logés dans la résidence Habitat Jeunes 66 de Perpignan.

### Responsables

Coopérative Ligues Majeurs: COOP SAINT'A

### Année de création

2005

### Collaborateurs

Coprod.co, Ligue de l'Enseignement 66

### Mots-clés

Activités communautaires, associacionisme des jeunes.

### Lien

Résidence Habitat Jeunes.  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/M6KX09>

### Contact

Résidence Habitat Jeunes Roger Sidou  
5, place Alain Gerbault Édifice A - 66 000 Perpignan  
Contact: 04 68 81 44 37  
[habitatjeunes@laligue66.org](mailto:habitatjeunes@laligue66.org)

### Résumé

La COOP SAINT'A est composée de jeunes logés au sein de la résidence Habitat Jeunes 66 Roger Sidou à Perpignan. Les Habitat Jeunes sont des institutions à but non lucratif qui mettent à la disposition des jeunes éloignés de leur famille un ensemble d'équipements matériels pour leur hébergement, ainsi que des moyens favorisant leur insertion dans la vie sociale.

Au cours de cette phase de transition, il s'agit de rendre possible un parcours résidentiel, de créer les conditions d'un apprentissage de la vie sociale qui mène à l'autonomie et à la citoyenneté.

La transition vers une résidence Habitat Jeunes doit donc être conçue, par définition, comme une étape.

Les objectifs de la COOP SAINT'A sont les suivants:

- Avoir la capacité de décider par nous-mêmes, de faire par nous-mêmes, et de nous mettre en action pour le collectif.
- Proposer des services adéquats, de proximité et de qualité.
- Atteindre un chiffre d'affaires.
- Vivre une expérience concrète, humaine et collective basée sur les principes de gouvernance, de démocratie, de coopération, piliers de l'Economie Sociale et Solidaire.

## Ressource

---

# 20

## Comité des jeunes ODPE Perpignan - Conseil Départemental des Pyrénées-Orientales

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes des Services de Protection de l'Enfance

### Responsables

Aide Sociale à l'Enfance

### Année de création

2017

### Col·laboració

—

### Mots-clés

Accompagnement socio-éducatif

### Lien

La Gazette

Disponible sur:

<https://scur.cat/4MG4PK>

### Contact

Aide Sociale à l'Enfance

### Résumé

« Concernant la Protection de l'Enfance, nous sommes en mesure de donner notre avis car nous sommes les seuls à pouvoir dire ce qui se passe du côté des jeunes. » C'est ainsi que les quatorze jeunes qui composent, depuis 2017, le "Comité des jeunes" de l'Observatoire Départemental de la Protection de l'Enfance (ODPE) du Département des Pyrénées-Orientales présentent cette nouvelle institution.

Objectif: rendre effectif leur droit à la participation, consistant à pouvoir « exprimer librement son opinion » et « être entendu », selon la Convention internationale des droits de l'enfant. Il s'agit de « s'exprimer et donner son avis sur la trajectoire des stages, des activités, du quotidien », des relations entre les jeunes et avec les professionnels, et de « proposer des idées »...



## Ressource

---

# 21

## Repairs! 44

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes issus des services d'aide à l'enfance

### Responsables

Asociación Repairs! 44

### Année de création

2020

### Collaborateurs

Département de Loire-Atlantique

### Mots-clés

Intégration des jeunes, réseau d'entraide

### Lien

Loire-Atlantique

Disponible sur:

<https://scur.cat/N68GCD>

### Contact

Association Repairs! 44

06 18 94 04 54

[adepape.repairs.44@gmail.com](mailto:adepape.repairs.44@gmail.com)

### Résumé

L'association Repairs! Le 44 est un réseau de soutien créé pour faciliter l'autonomie des jeunes issus des services d'aide à l'enfance. L'association bénéficie du soutien du Département de Loire-Atlantique.

Fondées en mai 2020 par 4 femmes, qui ont elles-mêmes fait l'objet d'une mesure de protection dans leur enfance, les Repairs! 44 forment un réseau départemental d'entraide.

La volonté des 4 fondatrices est de faciliter l'intégration des jeunes quittant un foyer, une famille d'accueil ou un lieu de résidence d'aide à l'enfance, au sein de la société, en leur apportant information, orientation et aide à différents niveaux.

Repairs! 44 représente les personnes hébergées par les services de protection de l'enfance de Loire-Atlantique auprès d'organismes départementaux spécifiques. Elle fait également partie du Conseil de la famille, de la Commission d'Etat, de la Commission de sélection des appels à projets, de l'ODPE, etc.

## Ressource

---

# 22

## Repairs

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes issus des services d'aide à l'enfance

### Responsables

Association Repairs

### Année de création

2015

### Col·laboració

—

### Mots-clés

Emancipation, rencontres, accompagnement

### Lien

Repairs  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/BYDB93>

### Contact

[adepape75@gmail.com](mailto:adepape75@gmail.com)

### Résumé

Repairs est une communauté d'entraide qui regroupe des personnes issues d'horizons différents mais qui ont en commun d'avoir vécu en famille d'accueil durant leur enfance. Créé en 2015 à Paris par des jeunes récemment admis à l'Aide Sociale à l'Enfance, Repairs est présent dans 8 départements et rêve d'une société dans laquelle les enfants placés ont la possibilité de devenir des adultes émancipés.

L'association propose aux personnes sur le point de quitter les centres d'accueil:

- Des rencontres inspirantes, pour élargir le cercle d'amis et le réseau professionnel, et qui permettent d'établir de nouveaux liens.
- Un accompagnement, des guides pour réaliser les démarches personnelles, de l'information sur les droits et comment les exercer.
- Un engagement citoyen, leur permettant d'exprimer et de développer leurs compétences, leurs énergies et leurs talents, les mettant au service d'un projet associatif motivant et porteur de sens.

Un accompagnement individuel et collectif est proposé aux anciens pensionnaires de familles d'accueil, ainsi que des activités de groupe pour adolescents et jeunes adultes encore en famille d'accueil, tout comme des actions de promotion pour que les voix et les histoires des personnes passées par les services d'assistance familiale soient entendues.

## Ressource

---

# 23

## Vacances ouvertes

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes, familles et personnes en situation de vulnérabilité ou de précarité

### Responsables

Association Vacances Ouvertes

### Année de création

1990

### Collaborateurs

—

### Mots-clés

Inégalités et exclusions, éducation populaire, projets de vacances

### Lien

Vacances Ouvertes  
Disponible sur:  
<https://scur.cat/DHCY90>

### Contact

14, rue de la Beaune  
Bât. C - 5ème étage  
93100 MONTREUIL  
Tél. 01 49 72 50 30

### Résumé

Vacances Ouvertes est une association nationale qui travaille sur tout le territoire français. Vacances Ouvertes inscrit son action dans le sillage de la lutte contre les inégalités et les exclusions, conformément à la loi de 1998 contre les exclusions. « L'égalité d'accès pour tous, tout au long de la vie, à la culture, aux sports, aux vacances et aux loisirs est un objectif national. Elle garantit l'exercice effectif de la citoyenneté. ». Les exclus des vacances sont les plus vulnérables: chômeurs, travailleurs précaires, familles monoparentales, handicapés, personnes âgées... et jeunes.

Vacances Ouvertes ne travaille pas directement avec les bénéficiaires, mais accompagne les professionnels de l'action sociale, des politiques de jeunesse et d'insertion et de l'éducation populaire dans la construction de projets de vacances individuels ou collectifs pour les familles, les adultes en situation de vulnérabilité et les jeunes. Cet accompagnement s'exprime en termes financiers - à travers les chèques vacances - mais surtout dans la qualité et la rigueur de l'accompagnement apporté tout au long du projet: temps d'instruction des candidatures, organisation de réunions, mise à disposition d'outils, etc.

## Ressource

---

# 24

## GEM Jeunes

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes en situation de souffrance psychique

### Responsables

Asociación Solincite

### Année de création

—

### Col·laboració

—

### Mots-clés

Projet d'entraide, services de proximité, insertion

### Lien

Solincité

Disponible sur:

<https://scur.cat/K08PEG>

### Contact

GEM Jeunes de Tonneins:  
06 40 28 54 06  
gem.jeunes@solincite.org  
1 place Stalingrad 47400  
TONNEINS

### Résumé

Les GEM (Groupes d'Entraide Mutuelle) sont des groupes de personnes en situation de souffrance psychique, animés par un même projet d'entraide qui leur permet de créer du lien social, et de retrouver leur pouvoir d'agir en tant que membres d'une association.

Le GEM Jeunes de Tonneins est lié à Solincite. Solincite est structurée en systèmes et en territoires. Au plus près des habitants et de leurs besoins, l'association développe une offre diversifiée de services de proximité réactifs, flexibles et adaptés. Adhérant à la maîtrise d'ouvrage, engagé dans une démarche d'expérimentation et d'innovation sociale, Solincite travaille en synergie avec l'ensemble des acteurs du territoire.

Son objectif est de favoriser la solidarité, l'accompagnement et l'insertion professionnelle, sociale et citoyenne sur le territoire, des personnes handicapées ou socialement défavorisées à travers le lien et l'échange avec leurs parents, enseignants, personnels spécialisés, entrepreneurs et services officiels ;

- Apporter une aide morale, psychologique et matérielle.
- Organiser leur éducation et leur formation professionnelle.
- Organiser des activités et des événements qui permettent leur intégration.
- Créer des services et des structures d'accueil.
- Créer des activités dont la finalité est l'insertion par l'activité économique.

## Ressource

---

# 25

## GEM ADO

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 16 à 25 ans

### Responsables

Association GEM Ado

### Année de création

2010

### Collaborateurs

—

### Mots-clés

Jeunes en situation d'isolement ;  
association culturelle et sportive

### Lien

GEM ADO

Disponible sur:

<https://www.mda82.org/gem-ado/>

### Contact

Paul-Élie Benhamou

Maison des Adolescents

312 boulevard Montauriol

07 61 99 82 82

05 63 63 72 95

### Résumé

GEM Ado, c'est un lieu qui permet aux jeunes d'être ensemble, avec vos forces et vos faiblesses, afin de mélanger vos idées et de vous accompagner dans la réalisation de vos projets.

Ce dispositif est unique dans la région Occitanie et s'adresse à des jeunes de 16 à 25 ans, ayant ou non des difficultés psychiques, et en situation d'isolement.

Ce « Groupe d'Entraide Mutuelle » permet aux jeunes de mieux s'impliquer dans leur environnement associatif, sportif, culturel et artistique, à travers un programme d'activité organisé pour et par les jeunes, l'animateur socio-éducatif étant présent pour soutenir la mise en œuvre des idées de chacun au service du dynamisme collectif.

C'est avant tout le lieu des possibles, c'est oser se mélanger avec nos différences, nos forces et nos faiblesses afin d'arriver ensemble à mettre en place et à réaliser nos projets.

GEM Ado permet aux jeunes de mieux s'impliquer dans leurs environnements sportifs, artistiques et associatifs.

## Ressource

---

# 26

## ECCOFOR - École de production pour les jeunes

---

### Acteurs / Destinataires

Jeunes de 15 à 18 ans

### Responsables

ECCOFOR

### Année de création

2012

### Col·laboració

—

### Mots-clés

Écoles de Production, formation, économie solidaire

### Lien

ATD Quart Monde France.

Disponible sur:

<https://scur.cat/27E09H>

### Contact

ATD Quart Monde France

Tél: 01.42.46.81.95

63 rue Beaumarchais

93 100 Montreuil

[atd.france@atd-quartmonde.org](mailto:atd.france@atd-quartmonde.org)

### Résumé

ECCOFOR (pour ECUter, COMprendre, FORMer) est une association reconnue d'utilité publique. Elle est à l'origine de la création de Juralternance, une école de production où des professionnels permettent à des jeunes en décrochage scolaire de s'insérer sur le marché de l'emploi.

Guidée par les statuts de la Fédération Nationale des Écoles de Production (FNEP), Juralternance met en place une pédagogie où les jeunes peuvent apprendre un métier à leur rythme, dans des conditions réelles de travail, tout en complétant leurs connaissances de base. L'originalité du service est de faire de la production un levier pédagogique important pour les jeunes de 15 à 18 ans qui cherchent une place dans la société: il s'agit pour les jeunes d'acquérir des connaissances et d'être, de vivre ensemble, de concevoir leur projet de vie, dans le but de donner un vrai sens à leur vie.

Les formations proposées par Jurlaternance sont créées en fonction des besoins locaux en main-d'œuvre et par rapport à l'offre de formation déjà existante sur le territoire.

Ces établissements sont conçus pour les jeunes et pour une clientèle qui dispose d'un service de qualité, soutenu par le professionnalisme des formateurs. Eccofofor intègre les trois dimensions du développement durable (sociale, environnementale, économique) dans ses actions.

Depuis 2012, l'association est reconnue par le Ministère du Travail comme faisant partie intégrante du réseau de l'économie solidaire.

## Ressource

---

# 27

## Sarea

---

### Acteurs / Destinataires

Mineurs non accompagnés et jeunes de 16 à 25 ans

### Responsables

Etcharry Formation Développement, Nazaret Zentroa et le Département du Travail Social de l'Université de Deusto

### Année de création

2022

### Collaborateurs

—

### Mots-clés

Pratiques professionnelles et de formation, échange transfrontalier, jeunes non accompagnés

### Lien

SAREA

Disponible sur:

<http://sareaproiektua.eu/menas/>

### Contact

SAREA

### Résumé

Il s'agit d'un projet compétitif de l'Union Européenne, subventionné par des fonds FEDER dans le cadre de l'appel POCTEFA, réalisé entre 2018 et 2020 par les entités de formation, Etcharry Formation Développement, Nazaret Zentroa et le Département du Travail Social de l'Université de Deusto. Le projet Sarea s'appuie sur l'approche de professionnels du domaine social (protection de l'enfance et personnes âgées dépendantes).

Le projet Sarea repose sur une proposition d'échange professionnel transfrontalier dans le domaine de l'intervention sociale (protection de l'enfance et des personnes âgées dépendantes). Il s'agit de mettre en place des dynamiques et des outils facilitant l'échange de connaissances de part et d'autre de la frontière, de connaître les bonnes pratiques et de permettre les futurs transferts et adaptations, contribuant à harmoniser les techniques professionnelles et de formation, dans le but d'atteindre un meilleur accueil et accompagnement des bénéficiaires.

L'un des axes de travail concerne les jeunes non accompagnés. Le groupe de travail « MENAs » a analysé les interventions réalisées auprès du groupe des Mineurs Etrangers Non Accompagnés au sein des centres d'accueil. Dans ce groupe, de bonnes pratiques ont été échangées de part et d'autre de la frontière et une réflexion a été menée sur les interventions et les potentielles améliorations du service. Un document reprenant les concepts importants a été conçu. <http://sareaproiektua.eu/dinamicas-para-trabajo-con-mnnas/>

Une autre étude a été réalisée à travers le projet « YOUNG ADULTS ». Le travail s'est porté sur les itinéraires d'émancipation des jeunes issus des ressources d'accueil et ayant atteint l'âge de la majorité. Dans ce groupe, des bonnes pratiques ont été échangées de part et d'autre de la frontière et une réflexion a été menée sur les interventions et les améliorations possibles du service pour les jeunes de 16 à 25 ans, dans le but d'améliorer la transition vers la vie adulte. Un document reprenant les concepts importants a été conçu.







## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P., et Soler-Masó, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 51-66. Disponible sur: <https://scur.cat/HXZE7E>
- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Àrea Hackers Cívics (2012). Una aproximación al concepto de empoderamiento. Extracte adaptat de Álvarez, D., Pardo, D., Isnardo, J., Crowdsourcing a new way to citizen empowerment (p. 73-86). A F. Garrigos-Simon, I. Gil-Pechuán, S. i Estelles-Miguel (Eds.) (2015). *Advances in crowdsourcing*. Springer. Disponible sur: <https://scur.cat/45XJJ0>
- Bacqué, M.H., et Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: Éditions La Découverte.
- Bacqué, M.H., et Biewener, C. (2016). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barth, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley and sons. New York.
- Botello B., Palacio, S., García, M., Margolles, M., Fernández, F., Hernán, M., Nieto, J. et Cofiño, R. (2013). Metodología para el mapeo de activos de salud en una comunidad. *Gaceta Sanitaria*, 27 (2). Disponible sur: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.05.006>
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Caminal, M. i Torrens, X. (eds.) (2006). *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castellsagué, A. (2020). La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal. *Disparidades. Revista de Antropología* 75(2): e025. Disponible sur: <https://doi.org/10.3989/dra.2020.025>
- Coll-Planas, G. i Solà-Morales, R. (2019). *Guía per incorporar la interseccionalitat a les polítiques locals. Terrassa: Ajuntament de Terrassa*. Disponible sur: <https://scur.cat/HPJM6Z>
- Cornell University Empowerment Group (1989). Empowerment and family support. *Networking Bulletin*, 1, 1-23.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *A Black Feminist Critique of Antidiscriminatory Doctrine, Feminist Theory, And Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 1, 139-167.
- Crespo, P., de Rham, P., Gonzáles, G., Iturralde, P., Jaramillo, B., Mancero, L., Moncada, M., Pérez, A., i Soria, C. (2007). Empoderamiento: conceptos y orientaciones. *Series Reflexiones y Aprendizaje*, 1-35.
- De la Revilla, L. (1993). *Conceptos e instrumentos de la atención familiar*. Barcelona: Doyma.
- Feixa, C. (1998). De púberes, efebos, mozos y muchachos. A C. Feixa, De jóvenes, bandas y tribus (p. 15-46). Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (1998). De culturas, subculturas y estilos. A C. Feixa *De jóvenes, bandas y tribus* (p.105). Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777-795. Disponible sur: <http://www.jstor.org/stable/1343197>
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and transform: an introduction to conflict work*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gervais, C. (2011). On their own and in their own words: Bolivian adolescent girls' empowerment through non-governmental human rights education. *Journal of Youth Studies*, 14, 197-217. doi:10.1080/13676261.2010.506528
- Gong, J. et Wright, D. (2007). The context of power: Young people as evaluators. *American Journal of Evaluation*, 28, 327-333. doi:10.1177/1098214007306680
- Gramsci, A. (1983). *El Materialisme històric i la filosofia de Croce*. Barcelona: Laia.
- Hennink, M., Kiiti, N., Pillinger, M. et Jayakaran, R. (2012). Defining empowerment: perspectives from international development organisations. *Development in Practice*, 22 (2), 202-215. Disponible sur: <https://scur.cat/XMLMM8>
- Hobbes, T. (2002). *Del Ciudadano y Leviatán*. Madrid: Tecnos.
- Hope, K. R. (2012). Engaging the youth in Kenya: Empowerment, education, and employment. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17, 221-236. doi:10.1080/02673843.2012.657657
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger Messias, D. K., et McLoughlin, K. (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. A B. Checkoway y L. Gutiérrez (Ed.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Graó. (p. 43-74)
- Jennings, L.B., Parra-Medina, D.M., Hilfinger-Messias, D.K., et McLoughlin, K. (2006). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-35. doi: 10.1300/J125v14n01\_03

- Kaplan, S. J., Skolnik, L., et Turnbull, A. (2009). Enhancing the empowerment of youth in foster care: Supportive services. *Child Welfare*, 88, 133-161. doi:0009-4021/2009/0109133-161
- Kretzmann, J.P. et McKnight, J.L. (1993). *Building communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston: Northwestern University. Center for Urban Affairs and Policy Research.  
Disponible sur: <https://scur.cat/K374GD>
- Lardot, N. (2006). *Espai Social de Bourdiéu*. Disponible sur: <https://scur.cat/C5EXJF>
- Lasswell, H. et Kaplan, A. (1950). *Power and Society: A Framework for Political Inquiry*. New Haven: Yale University Press.
- Lindstrom B. et Eriksson M. (2011). *Guía del autoestopista salutogénico: camino salutogénico hacia la promoción de la salud*. Girona: Documenta Universitaria.
- Luthar, S. S. et Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22. Disponible sur: <https://scur.cat/U45BJ9>
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C. et Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.  
Disponible sur: <https://scur.cat/XXFHG7>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30 (3), 1771-1800.
- Maloney, S. (2014). *Positive youth development in a school-based setting: A study of the Los Angeles Police Academy Magnet School program* [Doctoral dissertation]. The Pardee RAND Graduate School.
- Montesquieu, Ch. (2003). *Del Espíritu De Las Leyes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moranta, M. (2020). L'adultocentrisme com a forma de discriminació de les joventuts. *Anuari de la Joventut de les Illes Balears* 2020, 213-231.  
Disponible sur: <https://scur.cat/5FE3ZZ>
- Morgan A. et Ziglio E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion and Education*, 14 (2), 17-22. doi: 10.1177/10253823070140020701x
- Morgan, A., Davies, M. et Ziglio, E. (2010). *Health Assets in Global Context. Theory, Methods, Action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza*. Libro de consulta. Banco Mundial en coedición con Alfaomega Colombiana S. A.
- Pearrow, M. M. (2008). A critical examination of an urban-based youth empowerment strategy: The teen empowerment program. *Journal of Community Practice*, 16, 509-525. doi:10.1080/10705420802514213
- Perkins, D.D. et Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23, 569-579. doi: 10.1007/BF02506982
- Planas, A. et Úcar, X. (2021) Evaluating youth empowerment: the construction and validation of an inventory of dimensions and indicators. *American Journal of evaluation*. doi: 10.1177/10982140211055643
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-148.
- Rodó-Zárate, M. (2021). Interseccionalitat. *Desigualtats, llocs i emocions*. Manresa: Tigre de paper.
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7 (2), 94-111. doi: 10.1207/S1532480XADS0702\_6
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., et Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38, 891-903. doi: 10.1007/s10964-008-9382-8
- Sánchez-Casado, L., Paredes-Carbonell, J.J., López-Sánchez, P. et Morgan, A. (2018). Dinamización de un mapa de activos para la salud desde el sector asociativo. *Comunidad*, 20 (1).  
Disponible sur: <https://scur.cat/X06Y68>
- San Pedro, P. (2006). El individuo como agente de cambio: El proceso de empoderamiento. *Desarrollo "En Perspectiva"*, 01, 1-8.
- Sen, G., et Grown, C. (1988). *Development, Crises and Alternative Visions*. London: Earthscan Publications Limited. doi: 10.2307/1967063
- Severs, E., Celis, K. et Erzeel, S. (2017). Poder, privilegio y desventaja: teoría interseccional y representación política. *Revista de Investigaciones Feministas*, 8 (1), 41-51.  
Disponible sur: <https://doi.org/10.5209/INFE.56400>
- Simonds S. K. (1974). Health Education as Social Policy. *Health Education Monographs*, 2 (1), 1-10. doi:10.1177/10901981740020S102
- Soler-Masó, P., Trilla-Bernet, J., Jiménez-Morales, M. i Úcar-Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30, 19-33.  
Disponible sur: <https://scur.cat/A494M7>
- Soler, P., Planas, A., Ciraso, A. et Ribot, A. (2014). Empowerment in the community. The design of an open indicators system from participatory evaluation processes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, pp. 49-77. Disponible sur: <https://scur.cat/C89XA3>
- Soler, P., Planas, A., et Núñez, H. (2015). El reto del empoderamiento en la Animación Sociocultural: una propuesta de indicadores. *Animación, territorios et prácticas socioculturales*, 8, 41-54.  
Disponible sur: <https://scur.cat/4ZZGMZ>
- Somerville, P. (1998). Empowerment through residence. *Housing Studies*, 13, 233-257. doi: 10.1080/02673039883425

- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Peiikan, J., Slonska, Z. et Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12 (1), 80.  
Disponible sur: <https://scur.cat/4F9NN4>
- Stanton-Salazar, R. D. (2010). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43, 1066–1109. doi:10.1177/0044118X10382877
- Subirats, J. et Gomà, R. (2017). *Canvi d'època i de polítiques públiques a Catalunya*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.  
Disponible sur: <https://scur.cat/ZN0936>
- Travis, R., et Bowman, S. W. (2012). Ethnic identity, self-esteem and variability in perceptions of rap music's empowering and risky influences. *Journal of Youth Studies*, 15, 455–478. doi:10.1080/13676261.2012.663898
- Tromp, M. (2007). *A system of empowerment indicator for a corporate work environment*. Johannes-burg: University of Johannesburg.
- Úcar-Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler-Masó, P. et Trilla-Bernet, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4), 405-418. doi:10.1080/02673843.2016.1209120
- Úcar, X., Soler-Maso, P. et Planas-Llado, A. (Eds.) (2020). *Working with Young people. A Social pedagogy perspective from Europe and Latin America*. New York: Oxford University Press.
- Vallès, J.M. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37, 278–293. doi:10.1080/01488376.2011.564045
- Watts, R. J., et Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35 (6), 779–792.  
Disponible sur: <https://doi.org/10.1002/jcop.20178>
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wiseman, H.V (1966). *Political systems*. London: Routledge.
- World Health Organization. Division of Health Promotion, Education, and Communication. (1998). *Promoción de la salud: glosario. Organización Mundial de la Salud*.  
Disponible sur: <https://scur.cat/ZEJ20B>
- World Health Organization (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization.  
Disponible sur: <https://scur.cat/X22D2M>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. et Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1–2), 100-114.
- Wong, N. (2008). A participatory youth empowerment model and qualitative analysis of student voices on power and violence prevention. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. *Health Behavior and Health Education*. University of Michigan.
- Zambrano, A. X. (2007). *Criterios de intervención en estrategias de empoderamiento comunitario: la perspectiva de profesionales y expertos de la intervención comunitaria en Chile y España*. Universitat de Barcelona.  
Disponible sur: <https://scur.cat/PFLEZM>
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581–599.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. A E. Rappaport i E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, M. A., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A. L., Hutchison, P., Franzen, S., et Rupp, L. (2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education and Behavior*, 45 (1), 20–31.  
Disponible sur: <https://scur.cat/8BL8DY>

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### “ POUR EN SAVOIR PLUS ”

- Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P., et Soler-Masó, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 51-66. Disponible sur: <https://scur.cat/HXZE7E>
- Bacqué, M.H., et Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: Éditions La Découverte.
- Bacqué, M.H., et Biewener, C. (2016). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barth, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Butler, J. (2021). *La Força de la no-violència : un vincle ètico-polític*. Barcelona: Tigre de Paper.
- Cahill, H., et Davvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. Disponible sur: <https://scur.cat/X0E4NJJ>
- Castellsagué, A. (2020). La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal. *Disparidades. Revista de Antropología* 75 (2):e025
- Coll i Planas, G., Platero Méndez, L. et Rodó de Zárte, M. (2019). Les claus fonamentals del sistema sexe/gènere. A *Capacitació per a l'abordatge de les violències masclistes*. Escola d'Administració Pública de Catalunya. Disponible sur: <https://scur.cat/EH8DNK>
- Coll-Planas, G. i Solà-Morales, R. (2019). *Igualtats-connectades. Guia per incorporar la interseccionalitat a les polítiques locals*. Ajuntament de Terrassa. Disponible sur: <https://scur.cat/HPJM6Z>
- Cortright, D. (2011). *Gandhi avui: noviolència per a una nova era política*. Barcelona: Pagès.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and sex. A Black Feminist Critique of Antidiscriminatory Doctrine, Feminist Theory, And Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Deusdad, B. (2003). El concepto de liderazgo político carismático: Populismo e identidades. *Opción*, 19 (41), 9-35.
- Feixa, C. (1999). De púberes, efebos, mozos y muchachos. A C. Feixa, *De jóvenes, bandas y tribus* (p. 15-46). Barcelona: Ariel.
- Fortunati, L. (2014). Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma? *The Information Society*, 30 (3), 169-183. Disponible sur: <https://scur.cat/XC35XL>
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: siglo XXI.
- García, I. (2008). *Entrevista a l'Ignasi Terradas: «Els joves no són immadurs, són immadurs els sous que cobren»*. CCMA. Disponible sur: <https://scur.cat/X2N96F>
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., et Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute. Disponible sur: <https://scur.cat/GE05L6>
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S. et Vila Mumburú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. Disponible sur: <https://scur.cat/2J39EN>
- Parsons, T. (1963). On the Concept of Political Power. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 10 (3), 232-262. Disponible sur: <https://scur.cat/YEG8G7>
- Pineda-Herrero, P. Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A. et Soler-Masó, P. (2018) In Their Own Words: Elements of Youth Empowerment in Spain. *Journal of Social Service Research*, 44 (5), 601-613. Disponible sur: <https://scur.cat/8FZDY9>
- Rodó-Zárte, M. (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Manresa: Tigre de paper.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford: Oxfam GB.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 8 (30), 95-145. Disponible sur: <https://scur.cat/A5XZF7>
- Severs, E., Celis, K. et Erzeel, S. (2017). Poder, privilegio y desventaja: teoría interseccional y representación política. *Revista de Investigaciones Feministas* 8 (1), 41-51.
- Soler-Masó, P., Trilla-Bernet, J., Jiménez-Morales, M. et Úcar-Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30, 19-33. Disponible sur: <https://scur.cat/A494M7>
- Úcar-Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler-Masó, P. et Trilla-Bernet, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4), 405-418. doi: 10.1080/02673843.2016.1209120
- Weber, M. (1964) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: F.C.E.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. et Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1-2), 100-114.





Document préparé par l'Université de Gérone



Projet ReTsaso EFA341/19 cofinancé par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER) dans le cadre du programme Interreg V-A-Espagne-France-Andorre (POCTEFA 2020-2022).



Le projet ReTsaso a pour objectif de créer un réseau transfrontalier d'acteurs de l'intervention sanitaire et sociale à travers une plateforme de travail collaboratif et d'une offre de formation transfrontalière. Partenaires de l'Université de Gérone pour ce projet:



Universidad Zaragoza

upna  
Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa