

Le Bossé, Y., Chamberland, M., Bilodeau, A. et Bourassa, B. (2007). Formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA) : étude des modalités optimales de supervision. *Revue Travailler le social*, 38-39-40, 133-157.

Formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA): étude des modalités optimales de supervision

Yann Le Bossé, Manon Chamberland, Annie Bilodeau & Bruno Bourassa

De plus en plus invoquée, mais encore insuffisamment approfondie, la perspective centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités doit gagner en précision et faire notamment la démonstration de sa viabilité. En effet, au-delà de l'idée généreuse qu'elle porte, cette conception des pratiques sociales pose un certain nombre de défis lorsqu'on tente de l'appliquer concrètement. Deux de ses plus importants défis concernent les nécessaires ajustements relatifs à la posture professionnelle et à la formation des praticiens. Le présent texte propose quelques pistes de réflexion en ce qui concerne plus précisément l'enjeu de la supervision des futurs praticiens. Il tente de répondre à la question : *Quelles seraient les modalités optimales d'une supervision compatible avec l'adoption d'une posture professionnelle¹ centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ?*

1. Quelques éléments de contexte : la crise des pratiques sociales

Les pratiques sociales sont en crise². Pourquoi en crise ? Parce qu'elles se retrouvent au cœur d'une évolution socio-économique plus générale qui a pour triple effet d'augmenter la demande d'aide professionnelle, de diminuer les ressources disponibles pour offrir ce soutien et de remettre en question la pertinence des pratiques fondées sur le modèle médical. Cette crise appelle la formulation de propositions cohérentes et articulées susceptibles de remobiliser les praticiens autour d'une finalité qui fait sens. C'est dans ce contexte qu'au cours des dernières années, le modèle de pratique centré sur « l'empowerment », expression à laquelle nous préférons celle de « développement du

pouvoir d'agir des personnes et des collectivités »(DPA)³, est apparu comme une des finalités alternatives possibles de la crise actuelle.

La perspective centrée sur le DPA repose sur une critique globale des pratiques sociales dont les fondements reposent sur un constat général : les problèmes sociaux sont une conséquence directe des modalités d'accessibilité et de distribution des ressources collectives. Par ailleurs, les pratiques privilégiées pour accompagner les personnes en difficultés ne traitent que les effets de ce dysfonctionnement et tendent à faire de la conduite du changement une source d'expertise exclusivement professionnelle. Pour cette raison, on peut avancer que de manière globale, la structure actuelle des pratiques sociales est souvent dommageable pour les personnes accompagnées. La solution proposée consiste à concevoir des pratiques sociales aptes à traiter simultanément les facteurs structurels et les composantes individuelles des problèmes sociaux tout en redonnant aux personnes accompagnées une place centrale dans la conduite des changements qu'ils recherchent.

Concrètement, cette critique conduit à proposer une modification de la mission des pratiques sociales. À la question « qu'est-ce qu'aider ? » la réponse n'est plus *soulager* la souffrance comme dans les approches caritatives, ni *guérir* de la souffrance comme dans les approches professionnelles fondées sur le modèle médical ou de *dénoncer les causes* de la souffrance comme les approches strictement militantes, mais plutôt de *s'affranchir* de la souffrance. Pour accompagner l'affranchissement de cette souffrance, il est proposé d'œuvrer systématiquement au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités⁴. Le fait de proposer le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités comme le moyen privilégié de contribuer à l'affranchissement de la souffrance repose sur un ensemble de convictions dont l'exposé nous écarterait trop du propos de ce texte^{5,6}. Disons simplement que la finalité du DPA apparaît comme un objectif potentiellement capable de fédérer les efforts des différents acteurs désireux d'endiguer les problèmes sociaux. Ceci, notamment parce qu'elle consiste à concilier l'optimisation des ressources collectives et l'épanouissement de la

condition humaine en les articulant de manière à ce qu'ils permettent la réalisation d'un changement précis et concret *qui fait sens* pour les personnes accompagnées.

Au plan des pratiques quotidiennes, l'adoption d'une telle finalité s'accompagne d'un repositionnement important de la posture professionnelle des praticiens. En effet, il nous apparaît que l'intervenant qui choisit d'adopter une telle perspective est conduit à opérer un déplacement de posture professionnelle sur quatre axes principaux. Ces « axes de pratiques » ont été élaborés suite à une série d'études théoriques et empiriques menées au cours des dernières années⁷. Ils constituent la matrice fondamentale d'une pratique centrée sur le DPA telle que nous la comprenons.

1.1 L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte »

On l'a vu, adopter une perspective centrée sur le DPA revient dans les faits à appréhender les situations concrètes en examinant simultanément ses composantes individuelles et structurelles. Par exemple, il n'est plus question « d'aider un chômeur, un RMIste ou une personne handicapée » mais bien d'accompagner une personne particulière à avoir plus de contrôle sur ce qui est important pour elle dans sa situation précise. De plus, cette personne particulière n'est pas appréhendée à partir de ses supposées carences, mais des forces et des atouts dont elle dispose pour entreprendre le changement qu'elle désire. De la même manière, la situation n'est pas appréhendée comme une donnée immuable et statique à laquelle il faut s'adapter, mais bien plutôt comme une réalité dynamique qui constitue un contexte particulier au sein duquel il existe des opportunités et des obstacles (factuels ou perçus) à la conduite du changement. Les programmes sociaux ou « dispositifs » disponibles, de même que les cibles de performance qui y sont associées, sont appréhendés comme des caractéristiques particulières de la situation au même titre que celles relatives à la personne accompagnée. Pour le praticien, cela revient à dire que son champ d'intervention s'élargit concrètement pour englober l'ensemble des déterminants individuels et situationnels qui font obstacle à la démarche d'affranchissement de la personne qu'il accompagne.

1.2 La prise en compte du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème des solutions envisageables.

Du point de vue d'une approche centrée sur le DPA, un professionnel, quand bien même il serait l'équivalent d'un prix Nobel dans son domaine, ne peut accompagner efficacement une personne s'il ne prend pas systématiquement et explicitement en considération la manière dont celle-ci définit ce qui lui pose problème et le type de solutions qui lui paraissent acceptables. L'adhésion à ce postulat revient à mettre fin au monopole de l'expertise professionnelle quant à la définition du problème et des solutions. La fonction diagnostique est ici ramenée au statut d'un outil technique dépouillé de toute prétention à une légitimité immanente. En adoptant une telle perspective, la compétence du praticien ne peut plus reposer uniquement sur l'application d'une expertise unilatérale et la prescription des solutions qui en découlent.

1.3 La conduite contextuelle des interventions

Le développement du pouvoir d'agir d'une personne ou d'une collectivité ne peut être conduit que dans un contexte singulier avec une personne spécifique ou un groupe particulier. La prétention à l'universalisme des solutions, propres à de nombreuses approches traditionnelles, est ici battue en brèche. Du point de vue de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir, le général s'exprime dans le particulier. Cela revient à dire que la véracité d'une proposition théorique ou la pertinence d'un programme social ne se vérifie que par la viabilité de son application concrète. L'ambition actuelle de standardisation des pratiques se trouve ici prise à contre-pied tout comme le modèle de l'intervenant technicien, reproducteur de procédures éprouvées. En adoptant la perspective centrée sur le DPA, le praticien est donc amené à renoncer à fonder son sentiment de compétence sur la seule adoption d'une ou de plusieurs méthodes réputées efficaces.

1.4 L'adoption d'une démarche d'action conscientisante

Selon l'approche centrée sur le DPA, les problèmes sociaux sont engendrés par des causes structurelles et manifestées par des difficultés individuelles ou collectives. En conséquence, une intervention strictement « réparatrice » constitue une manière indirecte

de perpétuer un système pathogène de distribution des ressources. Au plan de l'intervention, une telle affirmation conduit à associer une finalité de transformation sociale à toute démarche d'accompagnement d'aide professionnelle. Là où c'est possible, de la manière dont ça lui est possible, le praticien centré sur le DPA intègre à son intervention des actions qui éliminent ou contribuent à l'élimination des obstacles structurels auxquels la personne accompagnée s'est confrontée. Il s'agit là d'une logique de changement émergent⁸ dans laquelle l'intervenant, comme la personne accompagnée, sont invités à contribuer à « changer le monde au quotidien » sans que cela ne constitue pour autant une forme directe ou indirecte de prescription.

2. L'approche centrée sur le DPA est-elle viable?

L'étendue et l'ampleur du repositionnement que cette approche conduit logiquement à poser la question de sa viabilité. L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ne serait-elle finalement qu'une idée sympathique, un replâtrage conceptuel de propositions éculées, une perspective généreuse, mais concrètement inapplicable ? Certains auteurs le soutiennent sans détour⁹. D'autres se contentent d'appeler à favoriser « l'empowerment » sans trop s'engager à préciser les modalités concrètes d'une telle injonction¹⁰. D'autres enfin assimilent cette perspective à ce qu'ils font dans leur milieu sur la seule base qu'ils le font *dans l'intention* de soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes qu'ils accompagnent¹¹. Alors que la perspective centrée sur le développement du pouvoir d'agir exerce un attrait croissant, il apparaît clairement que cette approche doit gagner en précision pour devenir une alternative réellement crédible. Cette priorité propose notamment sur la capacité de cette approche a clarifié les bases optimales de sa mise en pratique. Pour y parvenir, il est tout d'abord nécessaire de préciser le type de posture professionnelle le plus compatible avec une approche centrée sur le DPA.

2.1 Ni policier ni sauveur, une posture professionnelle à redéfinir

Dans le domaine des pratiques sociales, les pièges du contrôle social et ceux du modèle médical sont connus depuis plusieurs décennies¹². Même si la solution « d'agir comme un agent de changement » est régulièrement invoquée, rares sont les auteurs qui

proposent une manière précise d'assumer ce rôle au quotidien. Encore plus rares sont les modèles d'intervention qui intègrent explicitement les enjeux relatifs à la posture professionnelle des praticiens. Pourtant, aucun changement de pratique n'est envisageable sans que l'on fournisse aux praticiens de nouveaux points d'ancrage pour fonder leur posture professionnelle. À quoi bon en effet, promouvoir le « pouvoir d'agir » des personnes accompagnées si cela ne permet pas aux professionnels de développer le leur ? Qui accepterait, au nom d'une injonction morale, aussi vertueuse soit-elle, de se placer concrètement en situation d'impuissance ?

Les structures actuelles qui encadrent la pratique quotidienne placent constamment les professionnels en situation d'impuissance¹³. À défaut d'une alternative crédible, la posture professionnelle a tendance à se replier sur l'expertise relationnelle, la gestion technique des situations ou encore l'application stricte d'un ensemble de directives¹⁴. Nous avons vu plus haut, que ce repli est incompatible avec la finalité du DPA. Il est donc essentiel de proposer une posture professionnelle alternative à partir de laquelle l'intervenant peut envisager de soutenir le DPA des personnes qu'il accompagne tout en disposant de repères posturaux et d'indicateurs de compétences précis.

1^{er} repère : *s'affranchir plutôt que s'adapter*

Puisque l'ambition de prise en charge totale, propre à l'archétype du « sauveur » s'avère à la fois vaine et nuisible aux personnes accompagnées, il ne saurait donc être question de chercher à « guérir » ni même à « soigner » celui ou ceux que l'on tente de soutenir. À l'archétype du sauveur, on ne peut non plus substituer celui du « policier ». Même si la préoccupation de l'imputabilité des fonds octroyés aux personnes accompagnées peut paraître légitime du point de vue de la gestion globale des programmes sociaux, ramener la posture professionnelle à cette unique finalité ne pourrait qu'alourdir les difficultés rencontrées par les personnes accompagnées. En effet, il est bien évident que le contrôle tatillon des conditions d'accompagnement et la mise en demeure de résoudre des problèmes dont on ne peut avoir l'entière maîtrise, confine à l'impuissance plutôt que de contribuer à l'affranchissement. Ni policier, ni sauveur, qu'elle est la posture professionnelle la plus appropriée au soutien du DPA ?

À l'instar de plusieurs auteurs¹⁵ qui ont approfondi les fondements de la notion d'accompagnement, il nous apparaît que c'est l'archétype du « passeur » qui s'approche le plus de la posture professionnelle inhérente à l'adoption d'une approche centrée sur le DPA. Il s'agit toutefois d'un passeur d'un genre particulier, entièrement voué à l'éradication du statu quo à l'origine du sentiment d'impuissance factuelle ou perçue¹⁶. Le passage dont il est question ici est celui qui permet de quitter une situation vécue comme incapacitante pour aboutir à une autre situation (parfois très semblable en apparence) où l'horizon des possibles est dégagé. Co-créateur de solutions ponctuelles pour des situations uniques, le praticien se conçoit comme un allié stratégique disponible pour négocier un moment de vie plus délicat. À la différence d'un passeur plus centré sur la dimension symbolique ou rituelle du voyage, l'intervenant centré sur le DPA se préoccupe tout autant de l'aménagement des conditions du passage que la manière dont il est vécu. Entre deux accompagnements, il peut travailler à aménager les berges, à améliorer le confort du voyage ou même à réfléchir à des manières de franchir l'obstacle qui ne nécessiteraient plus son soutien.

Cependant, toute analogie a ses limites et si l'adoption d'une posture professionnelle peut utilement bénéficier d'un point d'appui archétypal, la formation des praticiens nécessite un cadre de référence plus détaillé. Une première étape consiste à préciser la nature du changement recherché, les particularités de l'accompagnement suggéré et le type de performance souhaitée.

Dans l'approche centrée sur le DPA, tant que la personne n'a pas le sentiment de disposer d'un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elle dans la situation à laquelle elle fait face, le travail du praticien n'est pas terminé. De manière encore plus précise, on peut avancer que la finalité du praticien centrée sur le DPA consiste à faire en sorte que la situation initialement perçue comme incapacitante *ne constitue plus un problème insoluble*. Ceci, soit parce que cette situation aura concrètement changé, soit parce que le renouvellement de la perception de cette situation permettra d'envisager de nouvelles de solutions ou, le plus souvent parce que ces deux formes de changement se

seront réalisées simultanément. Étant donné l'importance accordée ici à l'appréhension simultanée des difficultés d'ordre personnel et structurel, il apparaît que la notion « d'affranchissement » est plus conforme au type de changement recherché que la finalité traditionnelle de « l'adaptation ». En effet, le terme « affranchir » contient l'expression « franchir » qui lui-même évoque l'idée que la restauration d'un mouvement initial interrompu suite à un ensemble de circonstances particulières. Alors que l'adaptation réfère à un ajustement unilatéral des individus à leurs conditions de vie, la finalité de l'affranchissement renvoie plutôt à la suppression de l'obstacle quel que soit son origine. Au plan de la posture professionnelle cela signifie que le praticien cherchera avant tout à répondre à la question « en quoi puis-je « ici et maintenant », soutenir la capacité de la personne à exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elle ? ». Comme on peut le constater, la réponse à cette question n'implique aucune forme d'uniformisation des comportements non plus qu'un changement structurel préalable. La personne est appréhendée telle qu'elle se présente, avec ses forces et défis à relever et la situation est également reconnue telle qu'elle se manifeste sans qu'il soit a priori nécessaire de poser un jugement sur sa légitimité. Une telle posture professionnelle suppose une grande capacité d'ouverture et à un renoncement pragmatique à toute référence normative qu'elle soit d'origine nosographique, économique ou culturelle. C'est là un premier défi important à relever pour les futurs formateurs de ce type de praticien.

2° repère : *Une négociation continue des modalités d'accompagnement*

La démarche centrée sur le développement du pouvoir d'agir exclue toute forme de prescription d'où qu'elle vienne. Dès lors, tout est un objet potentiel de négociation. Qu'il s'agisse du mandat, des ressources mobilisables ou encore des cibles de changement envisageables, tout doit pouvoir être soumis à discussion. Cette approche n'accorde aucune prérogative statutaire immuable. Le praticien comme la personne accompagnée doivent pouvoir mettre l'ensemble de la marge de manoeuvre dont ils disposent au service du DPA recherché tout en tenant compte des contraintes à laquelle elles doivent composer. Au plan de la posture professionnelle, cela signifie que l'expertise du praticien n'a qu'une valeur pragmatique. Elle n'est pertinente que dans la mesure où elle permet de dégager des marges de manoeuvre supplémentaires. Tout comme la situation de la

personne accompagnée n'a pas besoin d'être qualifiée *a priori* (exemple : juste/injuste, heureuse/malheureuse, normal/anormal, etc.) pour justifier le soutien du praticien, l'expérience ou le statut professionnel de ce dernier ne constitue pas en soi une garantie d'efficacité. Dans une approche centrée sur le DPA, l'art de l'accompagnement réside dans la capacité à optimiser la contribution de chacun des acteurs. Ceci, *quelle que soit la situation initiale et les ressources a priori disponibles*. Dans cette logique d'intervention, le praticien est constamment mis au défi d'inventer des solutions novatrices (c'est-à-dire susceptible de permettre un affranchissement concret) à partir de la situation telle qu'elle se présente. Le deuxième défi des formateurs consiste donc à soutenir la capacité du praticien à dégager des marges de manoeuvre (ressources administratives, matérielles, financières, d'informations ou de réseautage) nécessaires au déblocage de la situation.

3^e repère : *le dépassement du statu quo comme unique critère de performance*

Étant donné que l'approche centrée sur le DPA est enracinée sur la prise en compte systématique des contextes, aucune forme de compétence générique n'est à même de garantir le succès de l'intervention. En adoptant une telle approche, le praticien n'est plus en mesure d'apprécier sa performance à partir de la maîtrise de telle ou telle technique d'entrevue, de la précision avec laquelle il applique les procédures prévues ou encore de ses habiletés relationnelles générales. Même des critères plus interactifs, tels que la satisfaction de la personne accompagnée, l'appréciation des collègues ou de l'employeur ne constituent pas en soi un indicateur de succès fiable. Ceci, parce que la seule performance d'un praticien centré sur le DPA se résume à faire en sorte qu'après l'intervention la personne accompagnée dispose concrètement d'un plus grand pouvoir d'agir sur la situation initialement vécue comme incapacitante. Le reste, *tout le reste*, est de l'ordre des moyens. Aussi impressionnants soient-ils, ces moyens n'ont ici qu'une valeur instrumentale. Une telle redéfinition de la performance constitue un défi supplémentaire pour les formateurs d'intervenants centrés sur le DPA. En effet, de manière naturelle, le praticien en début de carrière (et parfois même pendant de longues années) cherchera spontanément à fonder son sentiment de compétence sur ses habiletés techniques et relationnelles¹⁷.

Qu'il s'agisse de la finalité, du mode d'accompagnement ou de la performance recherchée, l'approche centrée sur le DPA s'avère suffisamment distincte pour justifier la mise au point d'un cadre de formation pratique, plus généralement désigné par le terme « modèle de supervision », qui lui soit spécifique. D'un autre côté, plusieurs composantes des modèles de supervision actuellement disponibles sont potentiellement très pertinentes dans le cadre d'une formation pratique spécifique à la poste entrée sur le DPA. L'enjeu consiste donc à examiner les propositions disponibles et à en évaluer le potentiel au regard de l'élaboration d'un modèle supervision adapté à l'accompagnement de praticiens centrés sur le DPA.

3. L'accompagnement d'un praticien centré sur le DPA: première esquisse d'un modèle de supervision.

L'essentiel de la littérature sur la formation des praticiens provient du champ de l'intervention psychothérapeutique. Elle porte plus spécifiquement sur les techniques de supervision les plus appropriées en relation avec les modèles théoriques qui les fondent. Selon Neufeldt¹⁸, on peut définir la supervision comme « un processus interactif entre deux individus ou plus qui ont pour but le développement professionnel du supervisé » (p.X). Ce processus peut être efficacement analysé à partir d'un certain nombre de caractéristiques communes à l'ensemble des approches. Suite à l'analyse de la littérature sur le sujet, il semble que les composantes les plus centrales de la supervision sont : la méthode pédagogique, le but de la supervision, le rôle octroyé au superviseur et au supervisé, les sources d'expertise et les critères de performance. Le tableau 1 présente un portrait synthétique qui compare les caractéristiques des 6 modèles de supervision (psycho-dynamique, centré sur la personne, cognitif-béavioral, systémique, constructiviste-narratif et constructiviste centré sur les solutions) les plus fréquemment utilisés dans l'encadrement des intervenants psychosociaux¹⁹ avec celles que nous proposons dans le contexte d'une pratique centrée sur le DPA. Pour chaque composante de la supervision, nous présenterons tout d'abord les caractéristiques des six modèles mentionnés plus haut et par la suite celle que nous suggérons de retenir si l'on vise le DPA²⁰.

3.1 La méthode pédagogique

L'analyse de la première colonne du tableau 1 permet de constater qu'il faut et la méthode pédagogique elle-même du type d'apprentissage recherché. Ainsi, les modèles psycho dynamique et cognitif comportemental utilise une méthode formelle didactique de transmission des connaissances mais repose sur un mode d'apprentissage différent. Dans le premier cas, on s'attend à ce que l'étudiant apprenne par observation alors que dans le second on lui demande plutôt d'appliquer directement les consignes du superviseur. Dans les autres modèles présentés dans le tableau, la méthode pédagogique est essentiellement axée sur une pédagogie réflexive. Dans la pédagogie de la découverte, ce travail est essentiellement auto-réflexif soit sur le vécu intracognitif (dans le cas de l'approche centrée sur la personne) soit sur la compréhension rétroactive des relations familiales de l'étudiant (dans l'approche systémique). L'apprentissage se réalise par le raffinement des interprétations successives au moyen d'une démarche d'essais et d'erreurs. Dans les modèles constructivistes, la pédagogie est plus co-réflexive. Superviseur et le supervisé partagent leur compréhension mutuelle d'un objet spécifique. Dans le cas des approches narratives, il s'agit d'aider l'étudiant, par une démarche de questionnement systématique, à reconstruire le sens de son parcours de vie pour lui permettre de dégager une nouvelle compréhension de sa situation actuelle. Dans le cadre des approches centrées sur les solutions, la démarche de questionnement s'accompagne d'un impératif de mise en pratique concrète. Superviseur et le supervisé développe ensemble une compréhension commune de la situation à l'étude et des marges de manœuvre dont l'étudiant dispose pour conduire la démarche de changement visée. Ces deux approches reposent sur une logique d'apprentissage expérientiel dans laquelle l'étudiant est invité à donner un sens concret à l'approche qui lui est enseignée en l'appliquant à sa réalité personnelle.

En matière de modalité pédagogique, l'approche centrée sur le DPA part de l'hypothèse que la possibilité donnée au praticien de faire personnellement l'expérience d'un processus d'affranchissement constitue un vecteur d'apprentissage très puissant²¹. Pour les étudiants, l'opportunité d'expérimenter par eux-mêmes ce passage d'un sentiment d'impuissance factuelle ou perçue sur un aspect de leur réalité qui les préoccupe à un

sentiment de pouvoir agir constitue un point d'appui très opportun pour opérer l'ajustement de la posture professionnelle qu'exige cette perspective d'intervention. De plus, l'expérience montre qu'une telle opportunité pragmatique constitue également un matériel très pertinent pour appuyer la démarche praxéologique inhérente à cette approche. Pour ces raisons, il apparaît que la pédagogie expérientielle, interrogative ou maïeutique soit la plus adaptée à l'approche centrée sur le DPA.

En ce qui concerne la méthode d'apprentissage, la modalité expérientielle semble à nouveau la plus pertinente. Elle permet au praticien d'ancrer sa réflexion sur un champ d'action enraciné dans sa réalité quotidienne. Notamment parce qu'elle leur donne une opportunité d'expérimenter *in vivo* la manière dont s'articule et se complètent les changements structurels et individuels dans une démarche d'affranchissement centrée sur le DPA.

3.2 Le but de supervision

Quelle est la fonction de la supervision dans une formation pratique? La réponse à cette question dépend de la conception que l'on a ce que Neufeldt, appelle « le développement professionnel des étudiants ». Dans les approches psycho dynamiques, cognitives comportementales, centrée sur la personne et systémique, ce développement semble clairement passer par l'acquisition d'un certain nombre de compétences spécifiques. Les compétences visées varient selon les approches (*psycho dynamique* : dynamique de résolution de conflits ; *cognitif comportemental* : renforcement des comportements thérapeutiques adéquats et élimination des comportements inappropriés ; *centrée sur la personne* : connaissance de soi et compréhension du processus thérapeutique ; *systémique* : capacité à discriminer l'information pertinente dans la dynamique du système relationnel et maturité émotionnelle) mais ont toutes une valeur générique (elles sont requises indépendamment des contextes). Ces approches ont également en commun de considérer la maîtrise de ces compétences comme une condition nécessaire et suffisante pour garantir le futur professionnalisme de l'étudiant. Les approches constructivistes, qu'elles soient narratives ou centrées sur les solutions distinguent clairement le professionnalisme de l'acquisition de compétences. Du point de vue constructiviste, c'est beaucoup plus la

manière dont le praticien comprend la situation dans laquelle il intervient qui déterminera le caractère professionnel de ses gestes. Il ne s'agit pas tant de viser une compréhension spécifique que de s'assurer que l'étudiant tient compte de l'ensemble des points de vue subjectifs en présence, des spécificités du contexte et que les gestes qu'il pose sont cohérents avec la manière il perçoit la situation. Dans cette perspective, l'acquisition de compétences est certes utile mais secondaire. Elle joue un rôle essentiellement instrumental, un peu à la manière d'une boîte à outils. Pour exécuter ces tâches correctement, l'ouvrier a évidemment besoin d'outils de bonne qualité et doit savoir comment s'en servir. Mais, particulièrement en matière de pratiques sociales, la différence entre un bon et un mauvais ouvrier réside moins dans sa maîtrise de tel ou tel outil que dans sa compréhension du problème à résoudre et dans le choix des instruments appropriés. Cette différence dans la conception du rôle des compétences dans le professionnalisme se traduit logiquement dans la manière de définir la finalité de supervision. Les approches s'appuient essentiellement sur l'acquisition de compétences attribuent principalement une fonction de transfert des connaissances à la supervision. Comme le montre la deuxième colonne du tableau 1, la formation pratique devient alors un lieu d'enseignement (approche psycho dynamique et cognitive comportementale) ou encore d'intervention thérapeutique (approche centrée sur la personne et systémique). Dans le cas des approches constructivistes, la supervision est avant tout une occasion de provoquer un travail réflexif systématique susceptible d'aider l'étudiant à clarifier la manière dont il appréhende les situations. Les principaux enseignements viennent de l'étudiant lui-même. La formation pratique est ici conçue comme une opportunité offerte à l'étudiant de développer sa réflexion et ses propres modèles d'action avec le soutien du superviseur. Dans le cas des approches narratives ce soutien est essentiellement suggestif alors que dans les approches centrées sur la résolution de problèmes il peut prendre des formes plus didactiques.

En ce qui concerne l'approche centrée sur le DPA, chaque intervention s'inscrit dans un contexte particulier qui exclut le recours systématique à des méthodes standardisées. La supervision proposée dans le cadre de la formation pratique d'intervenants centrés sur le DPA n'échappe pas à ce principe. Elle doit poursuivre une finalité suffisamment globale pour intégrer toutes les variations inhérentes aux différences individuelles et

contextuelles. À l'instar des approches constructivistes, l'acquisition de compétences y joue donc un rôle secondaire et essentiellement instrumental. De manière plus spécifique, on peut avancer que le but général d'une formation pratique de praticiens centrés sur le DPA consiste à *soutenir le développement d'un cadre conceptuel et opératoire personnel compatible avec le DPA*.

Cette proposition comprend plusieurs volets. Dans un premier temps, elle cible clairement une finalité cognitive. En effet, l'adoption d'une posture professionnelle compatible avec l'approche centrée sur le DPA constitue une forme de recadrage cognitif. Mais, à la différence des approches comportementales et cognitives, ce recadrage n'est pas déterminé à l'avance mais plutôt progressivement élaboré par l'étudiant en fonction de sa propre compréhension de l'approche proposée. Il s'agit donc moins d'appliquer une manière précise de raisonner que de clarifier la manière dont on traduit personnellement la finalité du DPA. Le seul cadre de référence constant est celui des axes de pratique présentée plus haut. Ces axes délimitent les frontières du territoire conceptuel qui caractérisent l'approche centrée sur le DPA telle qu'elle est présentée ici. L'étudiant est ainsi à même de développer son propre modèle de pratique tout en se réclamant de cette approche dans la mesure où sa manière d'intervenir est compatible avec chacun des quatre axes.

Dans un deuxième temps cette proposition implique que le superviseur se donne la responsabilité d'accompagner l'étudiant de manière à ce qu'il produise un changement concret dans sa réalité. L'accompagnement va donc au-delà de la seule réflexion abstraite pour intégrer une démarche d'action précise. De la même manière qu'il aura à le faire avec les personnes qu'il accompagnera, le praticien est invité à poser des gestes ciblés pour produire le changement recherché. L'accompagnement du superviseur porte donc tout autant sur les modalités opératoires de changement que sur leur articulation conceptuelle.

Enfin, et peut-être surtout, cette proposition de définition insiste sur le caractère éminemment individuel de la supervision. La finalité abstraite du DPA n'a d'intérêt que

d'un point de vue théorique. Dès qu'il s'agit de la mettre en pratique, elle est forcément spécifique à la personne qui la poursuit. Autrement dit, l'ambition d'appliquer une modalité ou des techniques prédéterminées de DPA constituerait un non-sens. Chaque contexte d'accompagnement est spécifique et doit être appréhendé dans sa globalité. Le superviseur est notamment invité à s'intéresser aux particularités idiosyncratiques de l'étudiant en formation comme à celles de la situation dans laquelle il se trouve. C'est seulement lorsque l'ensemble de ses spécificités sont pris en compte qu'il devient possible de déterminer la nature du DPA recherché.

3.4 Le rôle du superviseur et du supervisé

À nouveau, l'analyse du tableau 1 (3^e colonne) conduit à constater une distinction nette entre la perspective adoptée par les approches psycho dynamique, centrée sur la personne, cognitive comportementale ainsi que systémique et les approches constructivistes. Les quatre premières accordent une place prépondérante au superviseur dans la relation avec l'étudiant. Que ce soit à titre d'expert, d'enseignant ou de thérapeute, il est souvent appréhendé comme le principal auteur de la formation pratique. De manière générale, c'est lui qui détermine les modalités d'apprentissage et qui est à l'initiative des démarches qu'entreprennent les étudiants. Dans les approches constructivistes, le superviseur se contente de participer à la démarche d'apprentissage. Celle-ci n'a lieu que dans la mesure où l'étudiant en est l'initiateur. Le superviseur constructiviste attend que les questions émergent par elles-mêmes. Comme il ne cherche pas à vérifier l'acquisition de telle ou telle compétence, il n'éprouve aucunement la nécessité d'être intrusif. Il se contente d'être disponible aux demandes des personnes supervisées. Si elles veulent réaliser des apprentissages, celles-ci n'ont alors d'autre choix que de prendre en main leur formation pratique et d'utiliser le superviseur à titre de consultant. Dans le cas contraire, elles s'exposent au risque de ne pas pouvoir rencontrer les critères de performance nécessaires à la validation de leur formation pratique. Le rôle de consultant superviseur constructiviste peut être plus ou moins spécifique selon le but d'intervention. Dans les approches narratives, le superviseur est à la fois consultant et « éditeur » dans la mesure où son rôle consiste à faire en sorte que la personne supervisée puisse se raconter ou éventuellement réécrire des passages de son histoire et en inventer de nouveaux. Dans le

cas des approches centrées sur les solutions, le superviseur est plutôt consulté à titre « d'interlocuteur » dont le rôle consiste à faire en sorte que la personne accompagnée développe sa propre compréhension de situation et des manières possibles de la résoudre.

L'approche centrée sur le DPA attribue un double rôle au superviseur qui s'inscrit clairement dans la logique des approches constructivistes. Le premier consiste à agir comme *interlocuteur privilégié*²² dans le but de faire émerger la manière dont le praticien développe son propre cadre conceptuel de l'approche centrée sur le DPA. Il utilise une pédagogie interrogative ou maïeutique qui, à l'aide de questions appropriées, amène progressivement le praticien à formuler explicitement le modèle de raisonnement implicite qu'il utilise. Le second rôle concerne le volet plus opératoire de l'accompagnement. Le superviseur se retrouve ici dans la même situation que l'étudiant lorsqu'il accompagne les personnes en difficulté. Il assume alors le rôle de *porteur* dont nous avons parlé plus haut.

Ce double rôle et l'oscillation qui l'accompagne n'a cependant aucune propriété prescriptive. Tout comme dans le domaine de l'intervention, la posture du superviseur doit sans cesse pouvoir faire l'objet d'une négociation. Le dosage entre le questionnement critique et le soutien opératoire doit pouvoir être ajusté au contexte dans lequel se déroule l'intervention. Il est en effet très probable, que la nature des demandes du supervisé oscillent en fonction des événements quotidiens. Auteur et acteur de sa propre démarche de changement (y compris celle liée à la formation pratique centrée sur le DPA), le supervisé est tout à fait légitimé de négocier la manière dont se déroule sa supervision en fonction du soutien qu'il désire recevoir. Toutefois, comme dans toute négociation, ce processus est bilatéral. Le superviseur peut donc tout à fait chercher à obtenir des concessions de la part du supervisé en fonction de ses propres priorités pédagogiques.

3.5 Les sources d'expertise

Dans les approches psycho dynamiques, centré sur la personne et cognitive comportementale, c'est le superviseur qui est réputé posséder l'essentiel de l'expertise dans la

formation pratique. Le supervisé y joue un rôle plus ou moins passif selon les orientations particulières et le bon vouloir du superviseur. Les attentes à son égard sont essentiellement centrées sur sa motivation à intégrer les contenus, à reproduire les attitudes appropriées et à la qualité de sa participation au processus de supervision (généralement appréciée à partir de sa capacité à se remettre en question). Dans l'approche systémique, le supervisé a plus d'occasions de faire valoir son expertise personnelle dans la mesure où il ne constitue qu'une partie de l'objet de l'analyse et que sa compréhension personnelle des interactions systémiques à l'étude constitue un objet central de la supervision. Les approches constructivistes partent du principe que l'étudiant possède une expertise indispensable à la réussite du processus de supervision. Il est le producteur de ses propres apprentissages. Aucune supervision n'est possible sans le recours actif à « l'expertise expérientielle » du supervisé. Cette expertise comprend : son mode personnel d'appréhension des réalités complexes, ses principaux enjeux dans la formation qu'il poursuit ou encore ses propres indicateurs de performance. L'expertise du superviseur constructiviste réside dans son habileté à soutenir la démarche d'apprentissage du supervisé. C'est essentiellement une expertise de processus qui consiste à poser les questions pertinentes au bon moment, à réaliser un recadrage cognitif efficace lorsque l'étudiant se perçoit dans une impasse ou encore à pousser ce dernier dans ses retranchements lorsqu'il se limite à une appréhension superficielle de la situation.

Comme dans les approches constructivistes, l'approche centrée sur le DPA accorde une place importante à l'expertise expérientielle du supervisé. Celle-ci est constituée des enseignements plus ou moins formalisés qui ont été tirés des situations vécues antérieurement. Cette expertise expérientielle s'opérationnalise notamment dans la manière dont l'étudiant est en mesure de valider la définition du problème et d'évaluer la viabilité des solutions envisagées. Toutefois, dans l'approche centrée sur le DPA la reconnaissance de la compétence initiale du supervisé s'applique également au processus de la supervision. Dans cette conception de la formation pratique, le supervisé est non seulement un expert de sa réalité personnelle mais il est également en mesure d'intervenir sur les modalités d'apprentissage qui lui sont proposées au nom du fait qu'il est en mesure

de savoir ce qui « fonctionne ou ne fonctionne pas avec lui ». Il est donc explicitement encouragé à négocier un mode d'accompagnement optimal avec le superviseur. L'expertise de ce dernier réside essentiellement dans son habileté à ajuster son accompagnement aux particularités du profil et du parcours de l'étudiant. Ceci, tout en optimisant la probabilité que le supervisé rencontre les critères de performance attendus.

3.6 Les critères de performance.

Comme l'on peut s'y attendre, les critères de performance des approches psychodynamiques, centré sur la personne, cognitive et comportementale et systémique sont entièrement fondés sur l'acquisition d'attitudes, d'habiletés ou de comportements ciblés. Quel que soit leur nature précise, ces savoir, savoir faire ou savoir-être sont considérés comme des gages de compétence professionnelle. Cela implique notamment qu'ils sont réputés avoir une efficacité constante quel que soient le contexte et le profil particulier des étudiants supervisés et que leur utilisation systématique constitue une condition suffisante au succès de l'intervention du praticien supervisé. En corollaire avec cette conception universaliste de la compétence, les systèmes d'évaluation de ces approches reposent essentiellement sur l'appréciation, par le superviseur ou un autre observateur spécialement mandaté, du degré d'acquisition des attitudes, habiletés ou comportements ciblés attendus. La reproduction adéquate des gestes, paroles et autres signes observables recherchés par l'évaluateur constituent la base concrète de l'appréciation de la performance du supervisé. En ce qui concerne les approches constructivistes, les critères de performance sont fondés sur la productivité concrète du processus de supervision. Dans les approches narratives cette productivité prend la forme d'un récit de vie actualisé. Dans les approches centrées sur les solutions, la conduite effective, par le supervisé, d'une ou de plusieurs démarches de résolutions de problèmes constituent l'indicateur principal de productivité. Ces différentes productions sont considérées comme des indicateurs suffisants du développement, par chaque étudiant supervisé, d'un cadre d'intervention personnel explicite et structuré. C'est la mise au point et la maîtrise de ce cadre qui constitue, du point de vue constructiviste, la meilleure garantie de compétence professionnelle. Pour rencontrer les attentes spécifiques à ce type d'approche, les cadres d'intervention produits par les étudiants doivent être ajustables en fonction du contexte et au profil particulier de chaque personne accompagnée. Les attitudes, habiletés ou

comportements ciblés que l'étudiant intègre à son cadre d'intervention sont considérés comme des choix personnels correspondant au style particulier de l'étudiant et ne font donc pas l'objet d'une évaluation spécifique. Quel que soit la nature des techniques retenues, l'étudiant doit les appréhender comme des outils à l'efficacité relative et en faire un usage circonstancié.

Dans le contexte d'une supervision destinée à former des praticiens centré sur le DPA, la performance recherchée prend la forme de la production d'un cadre d'intervention personnel compatible avec l'approche centrée sur le DPA. Cette production s'actualise d'une part, par une description explicite du cadre d'intervention adoptée et d'autre part, par la conduite supervisée d'une ou plusieurs démarches de changement en cohérence avec ce cadre. Cette performance est de nature dialectique dans la mesure où, pendant toute sa formation pratique, l'étudiant procède à un aller-retour constant entre la formulation de son cadre d'intervention et son application à une situation concrète. Le DPA recherché par le supervisé peut concerner indifféremment sa vie professionnelle ou personnelle. En effet, du point de vue de l'approche centrée sur le DPA, *les acteurs sont des personnes*. Concrètement, cela signifie que lorsqu'un praticien intervient auprès un individu en difficulté, il le fait avec toute sa personne. De ce fait, les distinctions généralement appliquées entre les aspects personnels et professionnels de l'expérience du supervisé apparaissent purement académiques. Pour cette raison, toutes les opportunités de DPA, quel que soit l'aspect de l'expérience de l'étudiant à laquelle elles réfèrent, constituent une opportunité d'apprentissage pertinente. La compatibilité du cadre d'intervention développée par l'étudiant avec l'approche centrée sur le DPA est évaluée par la présence directe ou indirecte des quatre axes de pratiques mentionnés plus haut (voir section 1 dans cet article). Le critère du « changement » est apprécié en comparant la situation initiale associée au sentiment d'impuissance factuelle ou perçue avec la situation qui résulte de l'intervention du supervisé. Outre la présence ou l'absence de changements concrets, on apprécie également l'affranchissement effectif qu'a permis l'intervention de l'étudiant.

Pour atteindre une telle performance, le supervisé doit inévitablement disposer d'un certain nombre de compétences conceptuelles, d'habiletés opérationnelles et

introspectives. Toutefois, ces acquisitions ne sont pas conçues comme un préalable à la supervision. Il s'agit plutôt d'un ensemble d'outils utiles pour produire la performance recherchée. Les parcours de vie de chaque supervisé (formation antérieure, expérience professionnelle, etc.) font en sorte que plusieurs de ces outils sont déjà disponibles au début de la formation pratique. Les autres s'acquièrent généralement à l'occasion de la supervision. Chacun y complète ses acquisitions en fonction ce qu'il estime nécessaire pour produire la performance recherchée.

Discussion

L'analyse comparée des différents colonnes du tableau 1 permet de constater que l'approche centrée sur le DPA est plus compatible avec les modèles qui privilégient « une pédagogie de la question ». Contrairement aux approches psychodynamiques, centrée sur la personne, cognitive comportementale et systémique, cette perspective d'intervention n'est pas fondée sur la maîtrise d'habiletés relationnelles ou de techniques spécifiques. Le rôle attribué au superviseur est plus proche de celui de l'accoucheur que de l'enseignant. Ce permis est considéré comme le principal acteur de sa formation. L'acquisition de connaissances préconstruites, si elle peut être utilement complémentaire, n'est pas essentielle à son apprentissage. La supervision de l'intervenant centré sur le DPA s'appuie sur la double expertise du superviseur et du supervisé. Elle est donc clairement incompatible avec les modèles qui fondent l'essentiel de leur contribution sur le transfert des connaissances du superviseur au supervisé. Dans cette approche, la performance du supervisé consiste à faire la démonstration qu'il maîtrise les fondements de sa manière personnelle d'intervenir et que celle-ci est compatible avec la finalité du DPA. En conséquence, les modèles fondés sur une conception normative de la performance s'avèrent inadéquats.

Il semble donc qu'à beaucoup d'égards, les modèles de supervision constructivistes s'avèrent les plus compatibles avec l'approche centrée sur le DPA. Toutefois, celle-ci comporte également une dimension proche de la logique de la découverte des modèles systémiques est centré sur la personne. Mais à la différence de ces modèles, elle ne détermine pas *a priori* la nature des découvertes à réaliser. Tout comme certaines approches systémiques, elle utilise une logique stratégique pour analyser les interactions.

Elle n'accorde toutefois aucune fonction causale déterminante à la dynamique du système relationnel au sein de la famille actuelle ou d'origine. Même si elle est clairement de nature constructiviste, cette approche se distingue du modèle narratif dans la mesure où la performance recherchée implique une dimension opératoire. Elle se distingue aussi l'approche centrée sur la résolution du problème dans la mesure où elle détermine de manière prescriptive que la solution doit produire du DPA.

Conclusion

Dans cet article nous avons tenté de dégager des modalités optimales de supervision pour la formation de praticiens désireux de contribuer au DPA des personnes qu'ils accompagnent. Cette initiative tente de répondre à la nécessité, maintes fois soulignée, de dégager plus nettement les contours d'un cadre de pratique qui puissent soutenir concrètement les intervenants intéressés par cette approche. Bien évidemment, les suggestions présentées plus haut n'ont aucune prétention universaliste. De notre point de vue, les praticiens sont avant tout des créateurs constamment en court de théorisation, comme l'a si joliment dit Arduino²³. Ce qui est vrai pour les praticiens, est aussi vrai pour les superviseurs et autres concepteurs des programmes de formation pratique. Nous considérons qu'ils sont les mieux placés pour développer leurs propres modalités d'accompagnement des futurs intervenants dans une perspective centrée sur le DPA en fonction de leur contexte spécifique. Le seul but de ce texte est de leur offrir un ensemble de suggestions articulées autour d'une prise de position explicite dont la pertinence repose uniquement sur son utilité pragmatique.

¹ Dans le cadre de ce texte, l'expression « posture professionnelle » réfère à un ensemble de dispositions (émotives, intellectuelles et corporelles) que le praticien adopte pour appréhender la personne accompagnée. Elle s'applique donc à la fois aux intervenants rémunérés qu'aux pairs aidant qui agissent à titre bénévole.

² LE MONDE (29/10/2004). Débordés, des travailleurs sociaux s'inquiètent de la crise des systèmes de solidarité. Journal *Le Monde*. Paris.

³ Le Bossé, Y. (2004, printemps). Vous avez dit « empowerment »? De « l'habilitation » au « Pouvoir d'Agir » vers une définition plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16 (2),

⁴ Le DPA réfère précisément à la possibilité concrète d'influencer ou de réguler les événements de la vie quotidienne qui ont une importance particulière pour nous, soit d'un point de vue individuel ou dans le cadre d'une démarche collective

⁵ Le lecteur intéressé peut consulter Rappaport, J., & Seidman, E. (2000). Pour avoir un aperçu de la conception des problèmes sociaux qui fonde la perspective d'analyse retenue dans ce texte.

⁶ Rappaport, J., & Seidman, E. (2000). *Handbook of Community Psychology*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.

⁷ Le Bossé, Y. & Dufort, F. (2001). Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire : vers une épistémologie du changement social. Dans F. Dufort & J. Guay, (Eds.), *Agir au coeur des communautés : la psychologie communautaire au coeur du changement social* (pp. 33-70). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K., & Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Canadian Journal of counseling/Revue canadienne de counseling*, 36 (3), 180-193

Le Bossé, Y., Bilodeau, A. & Vandette, L. (2006). *Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ?* *Revue des Sciences de l'éducation*, 32,(1). 183-204.

Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006) *Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement*. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*. #9, (3). 35-47

⁸ Gélinas, A. (1996). Recherche-Action : Susciter le changement émergent. *Réseau*, 8-11.

⁹ Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual oecumenism. Dans J. E. Maddux (Eds.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment* (pp. 347-375). New York: Plenum.

Stufflebeam, D. L. (1994). Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it need to go. *Evaluation Practice*, 15 (3), 321-338.

¹⁰ Prilleltensky, I. (1994). Empowerment in Mainstream Psychology : Legitimacy, Obstacles and Possibilities. *Canadian Psychology/psychologie Canadienne*, 35 (4), 358-376.

Wilson, S. (1996). Consumers Empowerment in Mental Health Field. *Canadian Journal of Community Mental Health/ Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 15 (2), 69-86.

¹¹ Ouellet, F., Dufour, R., Durand, D., René, J-F, & Garon, S. (2000). Intervention en soutien à l'empowerment dans Naître égaux, Grandir en santé. *Nouvelles pratiques sociales*, 13 (1), 85-102.

Jurkowsky, E. T., Gammon, E. A. (2002, juillet). *The KVS Model: Utilising the Recipient Community to Developed Social Work Practice Curriculum*. Conférence présentée dans le cadre de la conférence de l'association internationale des écoles de travail social: citoyenneté et formation des travailleurs sociaux dans la mondialisation. Montpellier, France.

¹² Brickman, P. , Rabinowitz, V.C., Karuza, J.Jr, Coates, D., Cohn, E., & Kidder, L. (1982, April). Models of helping and coping, *American Psychologist*, 37 (4), 368-384

¹³ Castel, R. (1998). Du travail social à la gestion sociale du non-travail. *Revue Esprit*, 28-47.

Leveridge, M. J. (2003). Mac-Social Work: The Routinisation of Professional Activity. *Social Work/ Maatskaplike Werk (Stellenbosch, S. A.)*, 38 (4), 354-362.

¹⁴ Breton, M. (1994, avril). *Plaidoyer contre les monopolisations professionnelles*. Communication présentée dans le cadre des journées Simone Paré, Québec, Qc.

Rappaport, J., & Seidman, E. (2000). *Handbook of Community Psychology*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.

¹⁵ Goguel D'allondas, (2004). *Anthropo-logiques d'un travailleur social. Passeurs, passages, passants*. ÉditionsTéraèdre, Paris.

Paul M, (2004). *L'Accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan

Ardoino, J. (2000). De l'" accompagnement ", en tant que paradigme. *Revue Pratiques de Formation/Analyses* (Université Paris 8, Formation Permanente),4.

¹⁶ Seidman, E. (1988). Back to the future community psychology: Unfolding a theory of social intervention. *American Journal of Community Psychology*, 16 (1) , 3-24.

¹⁷ Bernard, J.M. & Goodyear, R. (2004). *Supervision Models*. In Fundamentals of Clinical Supervision
Montréal : Pearson / Allyn and Bacon.

¹⁸ Neufeldt, S.A. (1997). A Social Constructivist Approach to Counseling Supervision. Dans Sexton, T.L.
et Griffin, B.L. (Eds), *Constructivist Thinking in Counseling Practice, Research and Training* (pp.191-
211). New York : Teachers College Press.

¹⁹ Bernard, J.M. & Goodyear, R. (2004). *Supervision Models*. In Fundamentals of Clinical Supervision
Montréal : Pearson / Allyn and Bacon.

²⁰ La description des différentes méthodes pédagogiques est tirée du site educnet.education.fr ». Les autres
caractéristiques ont été élaborés à partir des travaux de Bernard & Goodyear (2004)

²¹ Le Bossé, Y, & Vallerie, B. (2005). La formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir
d'agir des personnes et des collectivités (empowerment) : quelques exemples d'application. Politiques
Sociales.

²² L'expression « interlocuteur privilégié » réfère à l'idée que la situation de supervision, dans la mesure où
elle est acceptée par tous les acteurs, autorise le superviseur à questionner explicitement et de manière
critique les prises de position du supervisé et permet à ce dernier de solliciter un soutien explicite aussi
approfondi que nécessaire. De part et d'autre, on bénéficie donc de « privilèges » particuliers dont on
dispose rarement dans les interactions quotidiennes.

²³ Ardoino, J. (2000). De l'" accompagnement ", en tant que paradigme. Revue Pratiques de
Formation/Analyses (Université Paris 8, Formation Permanente),4.