

# LA CÉRÉMONIE IDENTITAIRE : une approche narrative et participative de supervision de groupe

MARC-ANTOINE GINGRAS

Thérapeute conjugal et familial

Doctorant, Département de psychologie, Université du  
Québec à Trois-Rivières

mag29@sympatico.ca

CARL LACHARITÉ, PH. D.

Professeur titulaire

Département de psychologie

Directeur du Centre d'études interdisciplinaires sur le  
développement de l'enfant et la famille Université du Québec  
à Trois-Rivières

Le présent article décrit un modèle de supervision en groupe inspiré d'une pratique narrative mise au point par Michael White et intitulée cérémonie identitaire. Transposée à la supervision, elle soutient les supervisés à adopter une posture d'auteur. Elle leur permet d'aller au-delà de la résolution de problèmes ou de la simple absorption de savoirs hiérarchisés. Elle les invite à emprunter la voie de la dissolution de problèmes par la reconnaissance et la création des savoirs théoriques et cliniques émergents. Elle offre ainsi un cadre aux intervenants pour les aider à répondre aux exigences sociopolitiques d'une pratique participative d'empowerment (développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités) en interventions. Pour ce faire, l'article décrit le déroulement intégral de la cérémonie identitaire en supervision de groupe et met en évidence ses dimensions éthique et esthétique. Il démontre la façon dont le concert des voix et des résonances multiples soutient l'émergence des savoirs dans un espace de liberté, d'égalité et de solidarité.

[...] il faut chercher la clairière d'un problème si on veut trouver sa résolution.

Tout comme les forêts les plus denses cachent en leur sein des clairières,

les questions insolubles cachent elles aussi des clairières.

La clairière d'un problème est le lieu

où se trouvent des mots pour le formuler autrement...

(Mouawad, 2008)

## INTRODUCTION

Le but de cet article est de présenter un modèle narratif de supervision de groupe. Ce modèle s'inspire des travaux du travailleur social Michael White (2007) qu'il appelle *definitional ceremony*. Dans le cadre de notre propre travail, nous avons décidé de traduire ces termes par l'expression « cérémonie identitaire » plutôt que par la traduction littérale « cérémonie définitionnelle ». À la lecture de l'article, le lecteur comprendra les raisons de ce choix. Nous allons

également faire ressortir la façon dont cette approche de supervision soutient les intervenants non seulement dans leurs besoins de résolution de problématiques cliniques et dans l'approfondissement des divers savoirs essentiels à la vie professionnelle, mais aussi et surtout dans une pratique participative d'empowerment. Nous appelons « pratique participative d'empowerment » une pratique fondée sur le dialogue et la réciprocité ayant comme intention première l'émergence de la capacité de la personne à définir, à organiser et à diriger sa vie. Pour bien faire ressortir la pertinence de ces éléments, nous rappellerons que la pratique de la supervision prend place dans un contexte plus large que le simple espace de rencontre entre le superviseur et les supervisés. Nous situons donc le contexte politique, social, clinique et institutionnel dans lequel s'inscrit la demande d'intervention afin de faire ressortir les enjeux et les défis qui en découlent, pour ensuite montrer leurs incidences sur les offres de supervision. Cela nous permettra de présenter la cérémonie identitaire comme une pratique répondant à un besoin bien ancré dans l'univers de l'intervention participative d'empowerment et de situer ce modèle de supervision dans un contexte plus large que celui d'une simple succession de concepts et de gestes stratégiques passant du superviseur vers les supervisés.

## CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE ET CLINIQUE DES PRATIQUES D'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE

### **L'émergence d'un nouveau contexte de l'offre et de la demande en intervention**

Ce début de siècle est marqué par un tournant majeur dans la manière de pratiquer l'intervention psychosociale. En cette ère d'interrelation, d'incitation au dialogue et de valorisation de l'autonomie, nous sommes à la recherche d'un mode d'intervention qui favorise le développement de l'empowerment des personnes et des communautés (Ninacs 2008). Par ailleurs, les enjeux sociaux font de plus en

plus pression sur la collectivité et sur les intervenants du réseau, ce qui a pour conséquence un accroissement des sentiments d'impuissance et de détresse tant chez les utilisateurs que chez ceux qui offrent les soins (Lacharité, 2009).

Afin de répondre à ce nouveau contexte social, politique et clinique, il est désormais proposé à l'intervenant d'avoir une pratique qui favorise la participation des usagers à l'intérieur des dispositifs institutionnels et de donner une place plus active aux personnes et à leur milieu social et communautaire (Ninacs 2008 ; Lemay, 2009). Or, pour qu'une pratique soit participative, il faut que tous les membres du système relationnel participent au dialogue d'empowerment (Lacharité et coll. 2005). Mais une telle pratique exige une nouvelle posture relationnelle entre l'aidant, l'aidé et les membres de la communauté. Cette posture d'empowerment doit privilégier la dimension éthique et esthétique des rapports humains et de ses activités ce qui implique que l'intervenant doit avoir un souci fondamental autant pour ce qui est utile à chacun que pour la qualité intrinsèque des valeurs personnelles à chacun. Pour réaliser cela en intervention, il faut viser un élargissement de l'espace relationnel fondé sur la reconnaissance de l'ensemble des dimensions de l'expérience humaine. Une des thèses fondatrices des travaux de White (2007) est justement que cet élargissement se réalise en soutenant les outils d'apprentissage qui président au développement social de l'identité, elle-même pierre angulaire de l'apprentissage d'une autonomie-en-relation (Anderson 2005 ; Gingras et Lacharité, 2009).

Pour ce faire, Lacharité (2009) met en évidence la façon dont l'intervenant doit aborder la personne, dont lui-même, s'il vise une pratique participative d'empowerment. Il insiste sur le fait que l'intervenant doit considérer la personne dans une perspective d'empowerment soit en fonction de sa capacité :

- à définir, en fonction d'elle-même et non d'une norme étrangère, le vrai et le faux, le bon et le mauvais, l'utile et l'inutile, l'acceptable et l'inacceptable, le normal et l'anormal ;

- à définir les termes de sa propre vie, de son identité et de ses projets en mobilisant le pouvoir de diriger sa vie tant personnelle que relationnelle et sociale;
- à mobiliser ses dynamiques de changement, de création, de guérison.

### **Les défis d'une pratique participative d'empowerment en intervention psychosociale**

Un tel paradigme d'intervention entraîne de multiples défis à relever tant par l'utilisateur que par l'intervenant et l'institution (Lacharité et coll. 2005). En effet, même si l'utilisateur y est perçu comme une personne aspirant à transformer sa vie, de nombreuses difficultés viennent interférer avec ce désir, telles que l'habitude de voir les autres le prendre en charge et le doute d'y parvenir lui-même. Cela est source de multiples interférences dont les sentiments de disqualification et les attitudes de démission ou de révolte.

De son côté, l'intervenant vivra un bouleversement dans ses habitudes stratégiques et dans la perception de son rôle. En effet, il a appris à influencer le système client, à identifier les résistances, à les contourner ou à les neutraliser. Or, lorsqu'il est coincé entre ses habitudes d'expert et les impératifs d'empowerment, ses bonnes intentions participatives n'arrivent pas à circuler de manière fluide et les doubles messages risquent d'abonder : « Sois ! Mais je vais te dire comment et où... » Dans le paradigme participatif d'empowerment, la position objective doit être relativisée, car la subjectivité y est reine ; l'intervenant doit donc trouver de nouveaux repères. La question à résoudre n'est plus : « Comment être un expert à résoudre les problèmes de la personne ? », mais « Comment être un expert participatif afin de favoriser l'empowerment ? » Cela revient à dire : « Comment permettre à l'autre de conduire sa vie à partir de son propre savoir ; comment enrichir le savoir de l'autre sans le coloniser ? » (Parry et Doan 1994 ; Gingras et Lacharité, 2009).

De son côté, l'institution devra relever le défi de réévaluer les anciennes modalités du cadre professionnel afin qu'elles ne viennent pas paralyser le changement de pratique ayant cours sur le terrain. L'intervenant doit avoir un espace pour soutenir les expériences participatives d'empowerment. Il doit avoir un cadre qui rend visibles les initiatives et les activités qui vont au-delà des déficits et des devoirs de la personne.

Il ressort de ce survol que, dans une perspective d'empowerment, l'intervenant est appelé à soutenir la personne à soutenir sa propre vie, plutôt que de soutenir lui-même la vie de l'autre. Pour ce faire, l'intervenant a besoin de bénéficier d'un espace de reconnaissance de son travail d'expert-participatif : une expertise qui se vit « avec la personne » et non « à propos » de la personne (Hoffman 2007 ; Shotter 2007). En effet, l'intervenant a besoin d'un espace bien à lui qui lui permette de témoigner de ses actions participatives, d'y réfléchir, et ce, bien entendu, de façon participative. Cet espace le soutiendra dans ses efforts à relever sans cesse le défi d'une telle pratique et le nourrira de manière à soutenir, chez les personnes mêmes, le laborieux travail de développement d'apprentissage identitaire. Car pour qu'il y ait véritablement un effet d'empowerment, il faut que le changement issu de l'apprentissage soit « identitaire ». Nous entendons ici par « identitaire » le fait qu'un apprentissage, quels qu'en soient le vecteur ou le résultat, touche l'ensemble de l'identité et donc l'ensemble des pouvoirs constitutifs de la conscience humaine (Vygotski 1996, 2003 ; Andersen 2007). Ainsi, l'intervenant qui vise une telle pratique a besoin d'un espace privilégié où il peut lui-même transformer la réflexion sur les situations difficiles en un laboratoire expérientiel d'apprentissage identitaire. Cela demande un contexte différent que celui qui convient à l'apprentissage de théories et de stratégies objectives de recadrage, ou à l'apprentissage qui consiste à isoler certains aspects subjectifs de la communication pour en faire des outils objectifs d'intervention (Shotter 2007 ; Gingras et Lacharité, 2009).

## Les défis d'une pratique participative d'empowerment en supervision

Cela met en évidence que les nombreux défis suscités par ce paradigme participatif ont une incidence autant sur la supervision que sur l'intervention. En effet, si l'intervenant fonde sa pratique sur un paradigme d'intervention participative d'empowerment, on ne saurait lui proposer une supervision dont la philosophie reposerait essentiellement sur une pratique d'expert. En effet, la pratique participative ne s'assimile pas à une posture d'expert visant à résoudre les problèmes des personnes ou encore à résoudre les problèmes qui empêchent l'intervenant de résoudre les problèmes des personnes.

Jusqu'ici, nous avons identifié certains points de repère conceptuels permettant de nous situer au regard des enjeux suscités par ce paradigme participatif d'empowerment. Il nous faut maintenant identifier des points de repère issus de l'expérience clinique elle-même et qui pourraient confirmer la pertinence d'un type spécifique de supervision qui favorise une approche participative, l'empowerment.

Nous pouvons trouver des éléments de réponse à ce questionnement en explorant les conditions associées à la réalisation des pratiques exemplaires en intervention que l'on appelle communément « bons coups ». Avant les années 2000, il y avait peu de recherches scientifiques sur ces pratiques. Au Québec, une recherche d'envergure, tant quantitative que qualitative, faite dans 26 établissements de trois territoires du Québec auprès de 203 professionnels et de 438 parents, a permis de dégager les paramètres sur lesquels repose une pratique participative d'empowerment (Lacharité et coll. 2005). Cette recherche met en évidence que, lorsqu'une intervention est perçue comme étant utile à la fois par les usagers et par leurs intervenants, on y trouve cinq dénominations communes à tous les intervenants et à toutes les interventions :

1. *La transparence dans l'application du mandat.* Bien qu'il soit responsable de son mandat, l'intervenant est focalisé sur la personne. En jouant

à « jeu découvert », il rencontre l'autre dans l'expression de son identité. Cela ouvre un espace de créativité elle-même source de pratiques inédites. Or, ces pratiques ont la caractéristique d'être « sur mesure » et leur caractère d'originalité fait que l'intervenant n'en divulguera la teneur qu'aux collègues en qui il a une grande confiance.

2. *Une action éthique qui transcende l'inscription institutionnelle de l'usager et une capacité de répondre à l'autre.* L'intervenant agit de manière à être le plus pertinent et le plus utile possible à la personne en fonction de sa propre définition de la réalité. Il « répond » à la personne même avec qui il interagit et non à la façon dont l'institution et la société définissent la personne ni à un code diagnostique ou stratégique.
3. *Une curiosité esthétique suscitant l'ouverture et la confiance mutuelle.* Le respect et l'appréciation de l'expérience de l'autre permettent l'émergence d'un espace dont la surface de résonance est plus large et plus riche que l'espace conféré par les mandats et les pratiques de recadrage ou les autres pratiques focalisées sur le résultat.
4. *Une reconnaissance mutuelle des valeurs identitaires et des intentionnalités.* Les valeurs servent de tremplin à la différenciation, elles peuvent être exprimées de manière à soutenir le pouvoir d'autodétermination puisqu'elles sont explorées dans un rapport de coopération et non de compétition. Les échanges dialogiques ne sont pas saturés par la collision de monologues stéréotypés et hiérarchisant sur le sens, le but et la conduite de la vie.
5. *L'intervenant se maintient lui-même dans un rapport dialogique de soutien.* Il compte sur un réseau qui lui assure de ne pas s'isoler ou s'enfermer professionnellement. Il se protège ainsi de l'épuisement qui serait consécutif au fait de se sentir seul dans l'accomplissement de son travail ou au fait de se percevoir comme le seul dont l'autre a besoin.

En résumé, les intervenants en situation de bons coups font l'expérience d'une relation dialogique et non monologique. Soit une relation où l'intervenant pense et agit « avec » la personne et non une relation où il pense et agit « à propos » de la personne. Cela permet une exploration qui favorise l'ensemble des pouvoirs d'expression identitaires de la personne. Cette posture relationnelle de l'intervenant émerge spontanément lorsque les conditions dialogiques existent, et ce, peu importe l'approche utilisée par l'intervenant. La reconnaissance des savoirs émergent de cette posture dialogique permet d'apprécier la capacité des intervenants à être créateurs de savoirs qualitativement et quantitativement multiples. Or, ce sont justement ces savoirs qui vont permettre de soutenir l'autre à soutenir sa propre vie.

Par ailleurs, il arrive que cette posture s'aminçisse et que les dialogues tournent en monologues. Cela a pour conséquence la perte de la posture participative et le risque d'apparition de doubles messages qui contredisent les bonnes intentions d'empowerment. L'intervenant fera alors la douloureuse expérience de ne plus rencontrer une personne mais un « cas », de voir l'être humain disparaître derrière l'écran de fumée que forment les symptômes et de se surprendre à taxer l'utilisateur de mauvaise volonté, ou pire, d'incapacité identitaire : la personne « est » le problème. Que faire alors ? Dans la perspective que nous venons d'aborder, la réponse est à la fois simple et complexe. L'intervenant doit retrouver les conditions lui permettant d'adopter à nouveau une posture dialogique qui accompagne implicitement les bons coups puisqu'elle génère intrinsèquement la véritable participation identitaire de chaque personne durant l'intervention. Voilà qui détermine certaines caractéristiques d'un processus de supervision essentielles au soutien d'une pratique participative d'empowerment.

Abordons maintenant ce qu'est la cérémonie identitaire, sa nature, son fonctionnement et ce en quoi elle représente une des solutions intéressantes pour soutenir une exploration dialogique des situations cliniques difficiles.

## LA CÉRÉMONIE IDENTITAIRE

La cérémonie identitaire a d'abord été élaborée par White (1995) en intervention avec les individus, les familles et les groupes afin de favoriser le déploiement des résonances sociales identitaires. Nous en présentons ici une version intégrée à la supervision.

Parmi divers modèles de supervision en groupe (Andersen 1992 ; Anderson 2005) issus du paradigme constructionniste social, la cérémonie identitaire est un modèle de supervision qui offre aux intervenants un contexte privilégié pour explorer des situations cliniques complexes de façon participative, et ce, peu importe leurs écoles de pensée respectives. Elle favorise une posture dialogique qui permet à l'intervenant :

- de se soustraire à l'emprise du problème et de vivifier le sentiment que les personnes sont les auteurs de leur vie et non des marionnettes réagissant à la souffrance ;
- de libérer le discours des monologues dominants et d'ouvrir l'ensemble du champ relationnel à la présence de nouvelles histoires aux voix multiples ;
- de favoriser un rapport de liberté, d'égalité et de solidarité entre les protagonistes des situations cliniques évoquées ;
- d'utiliser l'ensemble des ressources d'apprentissage et de développement de tous les participants soit : 1) l'expression personnelle ; 2) la mise en relation sociale ; 3) la volonté de choix et d'action et 4) la conceptualisation identitaire de sa vie, de ses valeurs, de ses rêves et de ses orientations.

Ainsi, la cérémonie identitaire vise l'émergence de l'ensemble des dynamismes identitaires qui permettent aux humains d'apprendre et de se développer ensemble. Elle favorise l'émergence d'une « zone de proche développement » soit un espace où chacun peut faire l'expérience, qu'avec l'aide de l'autre, il peut réaliser des apprentissages supérieurs à ceux qu'il

ferait s'il était seul mais tout en accroissant son autonomie (Vygotski 1986, 1997).

Une originalité fondamentale de la cérémonie identitaire est qu'elle offre un cadre narratif qui permet à l'ensemble des participants de faire l'expérience d'être tout à la fois unis et uniques. Elle repose sur la mise en résonance de tout ce qui est exprimé par les participants. Elle fait ressortir la dimension phénoménologique des expressions et la dimension identitaire des réflexions. Elle met donc les participants en lien avec la musique sous-jacente à toute expression humaine (Andersen 2007). En effet, pour l'être humain, la voix et le geste sont d'abord musique et danse, présence et intentionnalité, avant d'être des signifiants et des signifiés, des contenus et des analyses de contenus (Shotter 2005 ; Gingras et Lacharité 2009).

## **Les acteurs qui composent la cérémonie identitaire**

Pour bien faire ressortir cette dimension, il est intéressant de comparer le déroulement de la cérémonie identitaire au jeu d'un orchestre symphonique qui serait composé d'un chef d'orchestre, d'un soliste et d'un quatuor, qui selon les cas peut être un duo ou un quintette, et si le groupe est assez nombreux, d'un grand orchestre. Chaque instrument est fait de touches qui activent les ondes sonores lorsqu'elles sont percutées, et d'une caisse de résonance de formes diverses. Durant le concert, chaque instrument résonne mais sans envahir l'espace de l'autre, leur jeu et l'amplification de leurs échos sont médiatisés par le chef d'orchestre qui donne à chacun, tour à tour, un espace d'expression.

Dans la distribution des rôles, lors de la supervision, le superviseur est le chef d'orchestre et sa fonction est d'être un expert participatif et non un expert en résolution de problème. Il prend la responsabilité éthique d'être utile à la création d'espaces et de résonances dialogiques, et la responsabilité esthétique d'inviter chacun à porter un regard appréciatif, intègre et authentique sur sa propre vie et celle des autres.

Le soliste, soit le supervisé, est la personne qui présente une situation clinique. Il est au cœur de la cérémonie. Durant l'exploration de sa problématique, sa musique est improvisée. Elle est l'expression de son expérience, de ses difficultés, de ses aspirations et de ses compréhensions. Elle sera rythmée par les questions du chef d'orchestre, le superviseur.

Les membres du quatuor, soit de deux à six, seront en posture de témoins externes. Après avoir laissé réverbérer les expressions du soliste, ils seront invités par le chef d'orchestre à répondre à ces résonances. En tant que participants du groupe de supervision, ils n'ont pas à juger ou à résoudre les problèmes du supervisé. Il n'est pas demandé de faire comme si les partitions étaient écrites d'avance ou qu'il fallait trouver la partition idéale. Ils sont plutôt invités à exprimer ce qui les touche et les inspire mais en lien avec les propos du supervisé.

Les membres du grand orchestre, soit le reste des participants au groupe de supervision, feront office d'auditoire jusqu'à ce que, en fin de processus, ils partagent à leur tour leurs résonances et leurs questionnements. Nous verrons comment, dans le déroulement de la cérémonie, ces acteurs utilisent la voix humaine pour élargir et approfondir sans cesse la surface de résonance et de réverbération du tissu identitaire qui les relie (Shotter 2005, 2007). Le but est de laisser émerger, ensemble, une musique identitaire, dialogique et participative d'empowerment dont divers savoirs émergeront organiquement.

## **Le déroulement de la cérémonie identitaire en quatre phases**

Le jeu de l'orchestre, soit le jeu des conversations, va se déployer en quatre boucles de résonance qui, de réflexivité subjective en réflexivité subjective, vont s'interpénétrer pour se déployer en de multiples directions et toucher des « surfaces » identitaires inattendues. Ces quatre boucles sont déployées par :

1. l'expression du supervisé, le soliste, qui est interviewé par le superviseur, le chef d'orchestre,

pendant que le reste du groupe est témoin de la conversation ;

2. l'expression du groupe de témoins externes, le quatuor, qui est interviewé par le superviseur, le chef d'orchestre, qui résonne au soliste pendant que le reste du groupe est témoin de la conversation ;
3. l'expression du soliste qui est interviewé à nouveau par le superviseur, le chef d'orchestre, qui résonne à l'expression du quatuor pendant que le reste du groupe est témoin de la conversation ;
4. l'expression de l'ensemble de l'auditoire, le grand orchestre, qui résonne à l'ensemble du processus. À ce stade la conversation est ouverte, mais toujours par l'intermédiaire du superviseur.

Les instruments de musique sont donc les personnes en narration. La touche de l'instrument est la voix humaine, verbale et non verbale ; la caisse de résonance est la vie tout entière, la corporéité de chacun. Ainsi, les échos sont produits par la rencontre entre quatre niveaux de narration, qui chacune sont des renarrations. Pour favoriser le déploiement maximal de ces échos, chaque niveau de conversation se fait en boucle avec le superviseur. Ainsi, chaque sous-groupe va, tour à tour, s'exprimer et être écouté librement sans contrainte d'infiltration monologique.

### ***La préparation aux quatre étapes de la cérémonie identitaire***

Un soliste, le supervisé, et un quatuor, les témoins externes, vont se porter volontaires. Le sous-groupe de témoins externes, pour des raisons pratiques, se limitera en général à cinq personnes afin d'avoir suffisamment de temps pour compléter l'ensemble du processus.

Le superviseur proposera aux témoins externes une posture d'écoute dialogique spécifique. Il leur demandera d'écouter le supervisé en s'intéressant aux expressions du supervisé, aux images que cela suscite, aux souvenirs auxquels cela le renvoie, et aux dimensions de sa vie où cela le conduit. Un contenu

détaillé est présenté à la section : *Deuxième étape, la renarration.*

### ***Première étape, la narration : conversation entre le supervisé et le superviseur***

La cérémonie débute. Le superviseur interviewe le supervisé à propos de son expérience de la problématique. Les autres participants restent en auditoire. Le but de la conversation diffère des objectifs poursuivis à l'intérieur d'un paradigme moderne ou post-moderne constructiviste (Anderson 2005 ; Gergen 2009 ; Parry et Doan 1994). Elle ne vise ni à trouver la vérité sur les problèmes de la personne qui reçoit les services, ni la meilleure voie de communication entre elle et le supervisé, pas plus qu'une objectivation, une modélisation ou une résolution des problèmes (Shotter 2007 ; Gingras et Lacharité 2009). Elle vise à soutenir l'intervenant pour que lui-même soutienne son exploration, et ce, afin de mettre en résonance l'ensemble des dimensions de l'expérience pour favoriser l'émergence des savoirs (savoir-savoir, savoir-être, savoir-faire) dans leurs pleines dimensions identitaires. Cette exploration emprunte un protocole particulier que White (2009) nomme un échafaudage ou étayage narratif (*narrative scaffolding*). Inspiré des travaux de Vygotski (1997) sur l'identité sociale de la personne et le développement de l'enfant, la mise en échafaudage vise une exploration selon quatre dimensions de l'expérience humaine que nous transposons au processus de supervision.

Ainsi, durant cette échafaudage, le superviseur va interviewer le supervisé sur : 1) les caractéristiques et les effets du problème : cela est en lien avec la dimension phénoménologique de l'identité ; 2) les conséquences de cela en relation avec d'autres personnes significatives : cela est en lien avec la dimension relationnelle de l'identité ; 3) l'autoévaluation de ces conséquences : cela est en lien avec la dimension intentionnelle de l'identité et 4) les concepts spontanés émergeant de ces autoévaluations : cela est en lien avec la dimension conceptuelle de l'identité.

Cette première narration permet au supervisé et aux témoins d'adopter une posture dialogique et d'ouvrir l'ensemble du champ des résonances. Le superviseur va arrêter la conversation avant qu'une forme de conclusion n'émerge: l'essentiel du travail dialogique se fait par l'amplification des échos due aux trois autres narrations de narrations.

### ***Deuxième étape, la renarration: conversation entre les témoins externes et le superviseur***

La deuxième étape fait place à une renarration. La parole sera donnée aux témoins externes. En partageant leurs résonances, ils vont élargir l'histoire en de multiples dimensions. Le superviseur va poser quatre questions:

*Expression:* « Parmi tout ce que tu as entendu et vu, identifie une expression de la vie de ces personnes qui t'a particulièrement touché; une expression qui te donne une idée de ce à quoi la personne accorde comme valeur dans la vie. »

En commençant par nommer une expression littérale du supervisé, le témoin garde le supervisé explicitement au centre du processus. Mais puisqu'il reprend l'expression sans y attribuer de connotation ni positive ni négative, il souligne explicitement que son intérêt transcende les jugements et que c'est à l'expression de la vie de l'autre qu'il attribue de la valeur, qu'il se laisse habiter par l'autre. Implicitement, il confirme la nature sociale de l'identité, car nul n'existerait comme être humain s'il n'était construit par le langage (Vygotski 1997; Gergen 2009; Gingras et Lacharité 2009). Tout en laissant le supervisé au centre, tous sont maintenant reliés à cette histoire où circule la vie dialogique.

*Image:* « Associe une image (visuelle, auditive, kinesthésique) en rapport avec cette expression. Qu'est-ce que cela évoque à propos des valeurs, des buts, des croyances, des espoirs, des rêves, des aspirations ou des engagements de la personne? »

En associant cette expression à une image symbolique, le témoin, tout en gardant le récit du supervisé au centre du processus, va amplifier et élargir par

cette réverbération le réseau de résonances. Le lien entre les mots, les significations et les images ouvre le processus aux caractéristiques de l'imaginaire soit à la sensibilité et à la complexité. En effet, une image peut porter plusieurs couches de signification sans en renier aucune comme elle peut marier la sensibilité et la rationalité sans en disqualifier aucune. De témoin en témoin, ces effets se multiplient de façon exponentielle. Le fait d'être solidaire d'une expérience tout en ayant des expériences diverses à son propos suscite un sentiment de liberté, d'égalité et de fraternité (Gingras et Lacharité 2009). L'histoire de base n'est plus une histoire à propos de ce qui est adéquat ou inadéquat, mais une histoire humaine d'expériences partagées. L'effet de dynamisation identitaire de ces récits multiples va soutenir les participants à être créateurs de leur devenir.

*Histoire personnelle:* « Associe à cette image une expérience provenant de ta propre vie passée ».

Lorsque le témoin associe cette image à une expérience passée, il continue à élargir le récit originel et témoigne implicitement du fait que son écoute dépasse une écoute partielle, partielle, ou pire, stérilisée. Il dépasse l'écoute polie d'une conversation anodine; il traverse les frontières que l'on pose souvent entre l'objectif et le subjectif, entre le rationnel et le sensible; il ne reste pas isolé dans le rôle de juge ou d'interprète de l'autre, rôle qui le contraindrait à imposer une opinion, une évaluation ou une hypothèse.

Explicitement, le récit historique de chaque témoin va enrichir l'histoire du supervisé en la reliant à des thèmes partagés par les autres, thèmes d'où émergent des valeurs concordantes même s'ils proviennent de contextes différents. Le supervisé est ainsi soutenu par le sentiment vivant de valeurs communes et partagées.

Durant tout le processus, le supervisé, bien qu'il soit témoin des récits des autres, reste au centre du processus. En effet, le superviseur aura pris soin de souligner le fait que les histoires de chacun sont inspirées par celle du supervisé et que ces récits témoi-

gnent de la richesse du récit originel et du fait que chacun s'est laissé visiter voire habiter par l'expérience du supervisé.

*Transport*: « Si tu considères l'ensemble de ce à quoi tu es témoin, où cela te transporte-t-il en toi-même? Qu'est-ce que cela dynamise, stimule, suscite, inspire en toi? Où cela te conduit-il dans tes réflexions sur ta propre existence, sur ta conception de la vie et de tes relations avec les autres? ».

Le témoin conscientise les effets d'avoir participé à une histoire qui a résonné en lui sous forme de musique, de symbole et de souvenir. Tout cela, telle une fresque historique, va insuffler un dynamisme vivant tissé de constats, de compréhensions, d'élaborations, d'espairs, d'aspirations, de déterminations etc. selon les fluctuations du moment présent. Le partage de cette conceptualisation identitaire viendra s'ajouter à l'ensemble des résonances qui réverbèrent parmi les participants.

### ***Troisième étape, la re-renarration : conversation entre le supervisé et le superviseur***

Le supervisé a entendu ces témoignages. Ces partitions complémentaires et ajoutées à la sienne sont à la fois différentes de ses propos quant à leur texte et à leur contexte, tout en étant proches par la trame de fond et le souffle qui les porte. Il a été sensible à la façon dont l'expression de sa vie a touché, inspiré et transporté l'auditoire. Il va maintenant partager la façon dont ces histoires, à propos de son histoire, l'ont visité. Il répondra, en s'adressant au superviseur, aux quatre mêmes questions que celles posées aux témoins externes.

En répondant à ces quatre questions, le supervisé rendra compte de la façon dont il aura été touché par certaines résonances des témoins. Il va créer de nouvelles images, évoquer de nouveaux souvenirs, revisiter ses valeurs fondamentales. Il va réactualiser des savoirs pratiques, éthiques, esthétiques ou conceptuels qui l'ont soutenu durant toute sa vie. Il va être transporté vers de nouvelles conceptualisations et applications de ses savoirs. L'ensemble de

ce matériel dialogique lui servira à créer des histoires supplémentaires à celles qu'il a racontées au départ et qui ont motivé la demande de supervision, celles où il s'est retrouvé en situation d'impuissance comme s'il était en perte d'imagination créatrice, de souffle ou de direction.

### ***Quatrième étape, la re-re-renarration : conversation entre le superviseur et le grand groupe***

Le processus se termine par une conversation entre le superviseur et l'ensemble du groupe. C'est l'occasion pour ceux qui ne se sont pas encore exprimés de le faire. Ils vont parler des effets de la cérémonie et poser des questions au supervisé sur son expérience. Ce sera aussi l'occasion pour les supervisés de discuter des pratiques du superviseur. Cela confère au processus un statut égalitaire. Le superviseur n'occupe pas le centre en hiérarchisant la valeur des contenus émergeant, il l'occupe en soutenant la participation dialogique. Il est donc légitime que le groupe discute des pratiques non seulement pour mieux les comprendre et s'en inspirer, mais aussi pour faire une autoévaluation de leurs pertinences.

### ***Les effets***

Tout au long de la description de la cérémonie, nous avons abordé les effets d'une telle forme de supervision. Ainsi, au regard des difficultés cliniques abordées, le supervisé et les participants font l'expérience d'une dissolution de problème et non d'une résolution de problème. Cela s'accompagne du retour à une posture dialogique et à un état de créativité qui les soutiendra dans la rencontre clinique à venir. Ils retrouveront la confiance en leur capacité de se relier à l'autre, d'avoir des intuitions au moment opportun, dans l'immédiat de la relation. Parfois de nouvelles compréhensions et de nouvelles façons de faire émergeront durant la cérémonie elle-même. Mais le but visé n'est pas d'arriver à des solutions mais de retrouver l'état qui les fera apparaître au moment opportun. Le but visé est de soutenir une pratique participative d'empowerment.

---

## CRITIQUE ET PISTE DE RECHERCHE

Lors d'un colloque sur l'approche narrative en Nouvelle-Écosse, en juin 2010, David Paré a formulé une critique relative la cérémonie identitaire en supervision. Il considérait qu'elle n'apporte pas suffisamment d'éléments de résolution stratégique au regard de la problématique clinique. Or, il nous semble que cette perspective sous-estime la portée des effets de la résonance dialogique sur la création implicite de savoirs. Toutefois, nous sommes en accord avec le fait qu'il est possible d'aller beaucoup plus loin dans l'utilisation de la résonance dialogique pour créer des savoirs, conceptuel et clinique.

Une piste de recherche qui nous semble déjà fort prometteuse repose sur le fait d'ajouter une étape à la cérémonie identitaire, étape au cours de laquelle le superviseur invite les participants à créer formellement de nouveaux savoirs. Cela se fait en soutenant les participants dans la transformation de certaines résonances en concepts spontanés (Vygotski 1997). Ces concepts deviennent alors des théories personnelles à propos de l'intervention en général d'abord et ensuite à propos de la situation clinique difficile en particulier. Ensuite, ces concepts spontanés sont mis en relation avec les concepts scientifiques et cliniques qui leurs sont apparentés.

Certaines préexpérimentations laissent voir que cela peut favoriser : 1) la consolidation des savoirs existants ; 2) l'élaboration et l'intégration de nouveaux savoirs, car le savoir scientifique est issu du savoir spontané ; 3) la reconnaissance de la capacité de créer des savoirs, à la fois personnels et scientifiques, ce qui augmente le sentiment d'empowerment et 4) la capacité de créer sur mesure des conditions de bons coups au sein même de situations difficiles ce qui développe l'habileté d'une pratique participative d'empowerment. Des études qualitatives à venir permettront de mieux documenter ce processus et d'en élargir la pratique et la portée.

---

## CONCLUSION

La supervision est d'importance majeure pour soutenir une pratique participative d'empowerment en intervention psychosociale. Cependant, plusieurs facteurs en déterminent les effets, dont la posture relationnelle du superviseur et les propositions qui en émergent. S'il adopte une position monologique d'expert, le groupe subira une expérience sociale d'adaptation, voire de soumission. S'il adopte une position dialogique de mise en résonance des divers paliers de l'expérience, le groupe vivra une expérience collective de soutien identitaire qui enrichira chaque participant, personnellement et professionnellement. C'est le but de la supervision de groupe en cérémonie identitaire.

Elle offre un cadre narratif qui favorise le déploiement des résonances à la manière dont le ferait un orchestre. Le soliste, soit la personne qui présente une situation clinique, est au cœur de la cérémonie ; elle est soutenue dans l'expression de ses difficultés, de ses espoirs, de ses compréhensions, etc. Les participants répondent en résonance : au lieu de chercher à juger ou à résoudre des problèmes, ils sont invités à exprimer ce qui les touche et les inspire.

Cette démarche contribue à soutenir l'expression et la reconnaissance des divers savoirs du supervisé ; elle invite l'ensemble du groupe à reconnaître et à célébrer la vie ; elle harmonise les voix multiples en un concert de résonances. Et, de ce tissu vivant, pourront jaillir organiquement des réflexions stratégiques et conceptuelles en lien avec la complexité et la globalité de la situation clinique complexe.

Finalement, chacun quittera la scène, soutenu par cette trame polyphonique implicitement transmuée en sa propre voix. Chacun pourra ainsi faire l'expérience de la construction sociale de l'identité, de ses histoires et de ses chants. Chacun sera soutenu dans sa recherche d'une véritable pratique participative d'empowerment.

(...) comment sait-on que nous sommes arrivés dans la clairière?

Lorsque l'on cesse d'être obsédé par le problème.

Nous ne sommes jamais au cœur d'un problème.

Nous sommes au cœur de sa clairière.

(Mouawad, 2008)

## RÉFÉRENCES

- Andersen, T. (1992). *The Reflecting Team: Dialogues and Dialogues about Dialogues*. New York, Norton.
- Andersen, T. (2007). « Human participating: human « being » is the step of human « becoming » in the next step ». Dans Harlen Anderson et Diane Gehart (dir.), *Collaborative therapy, relationships and conversations that makes a difference*. New York, London, Routledge.
- Anderson, H. (2005). *Conversation, langage et possibilité*. Bruxelles, Satas.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: beyond self and community*. New York, Oxford.
- Gingras, M-A. et C. Lacharité, C. (2009). « Trois perspectives sur la personne, la famille et le changement ». Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier, *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 129-154). Montréal, Gaétan Morin, Chenelière Éducation.
- Hoffman, L. (2007). « The art of « Withness »: a new bright edge ». Dans Harlen Anderson et Diane Gehart (dir.), *Collaborative therapy, relationships and conversations that makes a difference*. New York, London, Routledge.
- Lacharité, C., F. de Montigny, J. M. Miron, A. Devault, H. Larouche, S. Desmet et coll. (2005). *Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté: Modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents*. Trois-Rivières, QC.
- Lacharité, C. (2009). « L'approche participative auprès des familles ». Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier, *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 129-154). Montréal, Gaétan Morin, Chenelière Éducation.
- Lemay, L. (2009). « Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir (empowerment): un cadre d'intervention auprès des familles en situation de vulnérabilité ». Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier, *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 129-154). Montréal, Gaétan Morin, Chenelière Éducation.
- Mouawad, W. (2008). *Seuls - Chemin, texte et peintures*. Actes Sud - Léméac, 98.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Paré, D. (2010). *Beyond « Have you tried...? »: Adopting reflective supervision practices*. Workshop at the Conference « Catching the Winds of Change 3 ». Halifax.
- Parry, A et R. E. Doan (1994). *Story re-vision. Narrative therapy in the postmodern world*. New York, Londres, Guilford.
- Shotter, J. (2005). *Persons: points of condensation in a sea of living interactions*. Conceptualization of the Human Person in the Social Sciences. Paper for XI Plenary Session of the Pontifical Academy of Social Sciences, Rome, du 7 au 12 avril, 2005.
- Shotter, J. (2007). *Getting it: Withness-Thinking and the dialogical ... in practice*. London. [En ligne] sur Shotter [http://pubpages.unh.edu/~jds/], le 7 septembre 2010].
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- White, M. (1995). *Re-authoring Lives: Interviews and essays*. Adelaide, Australie, Dulwich Centre Publications.
- White M. (2009). *Cartes des pratiques narratives*. Bruxelles, Satas.