

Le plus du tiers

Le superviseur et la supervision collective

Véronique ALBERT, Anne ANCIA, Gérard PIROTTON.

Ce texte a fait l'objet d'une communication lors du deuxième Congrès de l'AIFRIS¹ (Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale), qui s'est tenu à Namur en juillet 2007. Il a ensuite donné lieu à une publication dans la revue : *Travailler le social* »². La communication et l'article est le fruit d'une collaboration avec Véronique Albert et Anne Ancia³.

Merci de citer la signature et les références : < <https://gerardpirotton.be> >

Introduction

Cet article traite de la supervision collective et plus exactement du superviseur. Pour être plus précis encore, il s'agira de la place de cette personne extérieure à une équipe de travailleurs sociaux, et du dispositif qu'il met en place pour accompagner ce groupe de professionnels dans sa réflexion sur ses pratiques.

Partons de cette interrogation formulée par une équipe au terme d'une séance de supervision : « *Comment se fait-il que, seuls, nous n'arrivions pas à faire la même chose ?* » Cette interrogation initiale peut se déployer en une série d'autres interrogations. Comment expliquer ce surcroît de qualité d'analyse et de propositions ? S'agit-il d'une question de cadre et de méthodologie ? Quelles seraient les propriétés particulières des dispositifs de supervision ? Faut-il chercher du côté des qualités personnelles et professionnelles du superviseur ? Qu'est-ce qu'apporte la présence de tiers à cet égard ? En quoi cela stimule-t-il la réflexivité dans le chef des professionnels ? La notion d'émergence peut-elle éclairer cet ensemble ? Tels seront les principaux accents qui seront développés ici.

¹ <https://aifris.eu>

² <http://travailler-le-social.be> - N°38-39-40 - 2007

³ Véronique Albert : Assistante sociale et licenciée en sociologie. *Maître-Assistant, HECE-Institut Cardijn, Superviseur au de Centre de Formation Permanente de l'Institut Cardijn (L.L.N)*

Anne Ancia : Assistante sociale et licenciée en Sciences du Travail. *Maître Assistant, HEMES-ESAS, Liège – Superviseur auprès de la CRAMIF (Caisse Régionale D'assurance Maladie d'Ile de France), Paris.*

Nous avons voulu donner à cet article, écrit à trois mains, une structure qui se veut en cohérence avec le processus de supervision, dont il traite. Les trois auteur.es se présentent tout d'abord, dans leur parcours personnel en rapport avec la supervision. Nous exposons ensuite le récit d'une supervision, ou plus spécifiquement les actes et les réflexions de la personne qui a exercé la fonction de superviseur dans cette situation. Cet exposé est assorti de considérations plus générales, et d'apports théoriques, à l'image du cheminement qui fut celui des auteur.es de l'article, lors de leurs rencontres et de leurs échanges préparatoires.

Trois histoires, une rencontre...

Cette contribution repose sur le croisement de trois points de vue : celui de deux superviseurs – l'une exerçant en Belgique, l'autre en France – et celui d'un observateur critique averti. Le point commun des trois auteurs est d'avoir été associés : d'une part, à une démarche de recherche et de réflexion autour de la supervision collective dans le non-marchand, initiée par le CFP Cardijn, le CESEP et le CIEP⁴ ; d'autre part, au travail d'élaboration d'un référentiel du métier de superviseur mis en chantier par l'APEF⁵.

Ce qui nous anime est donc une volonté de poursuivre cette démarche de réflexion croisée qui, comme dans le cadre de la supervision, peut permettre l'émergence de nouvelles idées.

Nous voulons raconter tout d'abord trois histoires, en l'occurrence celles de notre intérêt pour la supervision. Raconter une histoire, c'est une manière très humaine

de faire tenir les choses ensemble, comme le suggère Jérôme Bruner⁶. N'est-ce pas aussi la matière première de toute supervision, même si elle n'est pas à confondre avec la démarche du récit de vie. Raconter nos histoires, c'est permettre au lecteur de nous situer et de percevoir la spécificité de nos positions et la complémentarité de nos points de vue.

Si Gérard a une position d'observateur averti comme son histoire va le montrer, Véronique et Anne sont superviseurs. Le chemin qui les a conduites à devenir superviseurs sera la première étape de cette présentation, afin de faire apparaître le rapport qu'elles entretiennent avec la supervision et comment elles se situent en tant que superviseurs.⁷

Pour chacune d'elles, l'entrée comme professeur en école sociale et spécifiquement comme professeur dans le cadre des activités d'intégration professionnelle leur a conféré un nouveau titre : celui de superviseur. La formation initiale a été leur porte d'accès à la supervision.

Le parcours de Anne

« Je n'ai pas choisi de devenir superviseur comme j'avais choisi – à dix-huit ans – le métier d'assistante sociale. C'est le résultat d'un parcours personnel qu'il est utile d'interroger pour en comprendre les ressorts. Expériences professionnelles sur le terrain de l'entreprise et de l'action communautaire, fonctions pédagogiques, formations continuées, prises de conscience, remises en cause et ruptures du sens de mon action...autant de circonstances et d'événements qui m'ont conduite à la

⁴ ALBERT V., PIROTON G., SKA V. (coord.) (2006), *Supervisions collectives, Croisements des pratiques, des regards et des savoirs*, Nivelles, CFP, CIEP, CESEP, 2006.

⁵ APEF : Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation.

⁶ BRUNER J, (2002) « *Pourquoi nous racontons-nous des histoires* », Retz, Paris (Making Stories : Law, Literature, Life, 2002.)

⁷ ALBERT V., ANCIA A., « Etre ou ne pas être superviseur », in : « *La supervision éco-systémique en travail social* », place du tiers LEBBE-BERRIER P. (dir.) Erès, 2007.

supervision. Je ne vais pas m'étendre ici sur le détail de cet itinéraire personnel ; je voudrais seulement isoler quelques déterminants qui, me semble-t-il sont de nature à éclairer les questions du « pourquoi et du comment devient-on superviseur ? »

Après quelques années d'expériences de travail social dans des conditions statutaires relativement précaires, j'ai postulé d'initiative au CFS (actuellement HEMES-ESAS) et j'ai été engagée pour assurer la fonction de superviseur, avec, pour tout bagage, quelques années de travail « sur le terrain », un diplôme universitaire en Sciences du Travail et l'agrégation pour l'enseignement.

Rien de bien utile, a priori, pour exercer une fonction que je n'avais apprise nulle part. Sauf, à considérer qu'être soi-même supervisé constitue un apprentissage !

Cela signifie qu'en réalité, dans les écoles de service social en Belgique, la supervision – largement utilisée comme encadrement pédagogique de proximité – ne fait l'objet d'aucune exigence de formation spécifique.

Ayant découvert que j'étais « superviseur » je me suis rapidement demandé, ce que j'étais sensée faire vis à vis des étudiants: transmettre mon expérience, aider, soutenir, intervenir, conseiller, enseigner, évaluer, ... ? Et comment me situer en regard des attentes divergentes –voire parfois contradictoires– de l'école, des milieux professionnels d'accueil des stagiaires, des étudiants ?

Il me semblait indispensable d'éviter deux écueils extrêmes : soit d'agir comme une assistante sociale chevronnée au travers d'un étudiant en formation ; soit, considérer celui-ci comme un « client » en demande d'une relation d'aide. L'enjeu était d'inventer une dynamique capable de conjuguer de multiples ressources – dont celles de ma propre expérience, mais aussi celle de mon extériorité – pour permettre aux futurs professionnels de se découvrir capables de s'engager et d'agir professionnellement.

C'est après plusieurs années d'acrobaties pédagogiques, une certaine frustration et des questions existentielles sur le sens de mon travail que j'ai appris l'existence –en France– de formations à la supervision et à l'encadrement technique en travail social. Je m'y suis inscrite avec un enthousiasme qui n'était pas nécessairement partagé par mon employeur, qui ne jugeait pas cette formation particulièrement utile.

A la faveur de ces quelques dix-huit mois d'un parcours de formation exigeant, mais passionnant, j'ai redécouvert – ou plus exactement découvert – ce que peut être la supervision : un espace de constructions et de développement professionnel, grâce à la mise en perspective du métier d'AS dans ses différentes dimensions. Par la suite, j'ai saisi toutes les opportunités d'exercer les compétences acquises en proposant mes services comme superviseur de professionnels, tout en gardant une activité pédagogique en formation initiale.

Je pense pouvoir affirmer qu'en entreprenant une formation à la supervision - et plus tard en exerçant cette fonction – j'ai singulièrement cherché un moyen de répondre au besoin de renouer avec le métier d'assistante sociale. Bien qu'il soit conçu dans un souci de proximité avec les réalités et les acteurs de la vie professionnelle, le travail pédagogique qui entoure la formation initiale appréhende ces réalités et ces acteurs de manière distanciée. Avec les étudiants, on se situe davantage dans l'expérimentation que dans l'expérience. Il en résulte pour celui qui exerce exclusivement des fonctions pédagogiques un sentiment –ou un risque réel– de perte de ses propres repères en terme d'identité professionnelle : « Suis-je travailleur social ou suis-je enseignant ? ». Il n'est pas évident de trouver un équilibre satisfaisant lorsque l'on ne sait plus très bien quel est le moteur de son action, ni quel est le carburant susceptible de l'alimenter.

L'écart qui s'installe entre la formation théorique et méthodologique, d'une part et

l'exercice de la profession, d'autre part est inévitable. Il est à mon sens nécessaire. Le rôle d'un cadre pédagogique ne peut être celui d'un modèle d'identification professionnelle. Alors comment faire, lorsque l'on exerce cette fonction, pour entretenir une véritable imprégnation du métier sans y être immergé ? C'est en devenant superviseur que j'ai réalisé cet équilibre ; en pratiquant la supervision que j'ai trouvé ma propre « ligne de flottaison ».

Le superviseur se trouve en relation professionnelle avec des praticiens, réfléchit avec eux sur des situations aux enjeux réels, participe à l'élaboration de l'action, envisage sa mise en œuvre, l'évalue. Dans ces moments d'échange, nous sommes entre intervenants sociaux. Comme superviseur j'occupe une place distincte – et d'ailleurs singulière – mais je partage avec eux, des interrogations, des hésitations, des doutes, des convictions et des valeurs. Cette activité de réflexion et d'analyse, menée avec des professionnels est devenue une source indispensable pour mon travail auprès des étudiants. Outre les bénéfices d'une « mutualisation » des savoirs, j'y puise de quoi entretenir légitimement une pensée critique sur l'intervention et l'action sociale. »

Le parcours de Véronique

« Comme nouvelle enseignante en charge de supervisions, je me suis retrouvée plongée dans ce travail en ayant, comme Anne l'a déjà souligné, peu de balises pour le construire et ne sachant pas toujours clairement ce que ces espaces de supervision avaient comme finalités. Il me revient en mémoire ma première rencontre de supervision avec un étudiant. Comment m'y prendre ? Quelles questions lui poser ? Et surtout pourquoi les lui poser ? Qu'attendait-on de moi et de l'étudiant ? Le côté positif de cette situation peu balisée a été de laisser place à la créativité.

Je me découvrais une véritable passion pour la réflexion et la construction de ce dispositif

qui devait permettre à l'étudiant, selon moi, de décrire les expériences rencontrées, de les analyser et d'ouvrir des pistes pour intervenir. Le plaisir rencontré dans la création de cet espace de supervision avec les étudiants m'a rendu sensible à cette thématique et des portes se sont ouvertes à moi pour faire mes premiers pas comme superviseur de professionnels. Dans ce nouveau défi, c'est d'abord en duo - avec un superviseur plus chevronné- que j'ai débuté. Ce compagnonnage a été précieux. Ces rencontres et ces partenariats m'ont permis d'expérimenter de nouvelles manières de faire, d'élaborer et de construire des repères méthodologiques.

À la question de savoir comment suis-je devenue superviseur apparaît une réponse qui fait écho d'un parcours allant d'une approche empirique à l'élaboration de repères et de balises tant de manière individuelle que collective. Ce sont les différentes expériences rencontrées et le travail de réflexivité sur celles-ci qui m'ont progressivement construite. La réflexivité était déjà au rendez-vous.

C'est aussi le goût de l'aventure et de la découverte qui m'a conduit à me passionner pour cette démarche. Il y avait un espace à construire et surtout chaque supervision est toujours une nouvelle histoire à écrire. De plus, dans le cadre de la supervision, la relation aux supervisés est essentielle. La tisser, la construire, la réfléchir, la sentir... quel plaisir ! Ce fut et cela reste un des moteurs de mon choix.

Dans la réalisation des démarches de supervision, j'expérimente combien une position de tiers est intéressante : être à la fois proche et extérieure, avec et en dehors. Cette position - qui est toujours à construire et à questionner- permet d'accompagner les professionnels dans un travail de réflexivité. Ouvrir au développement de la réflexivité est à l'origine une de mes motivations à investir le métier de superviseur, de même que ma représentation des professionnels. Je

les vois comme porteurs de savoirs, de compétences mais aussi de questionnements, d'incertitudes. Ils sont pour moi des partenaires sans lesquels aucune démarche n'est possible. L'isolement qui caractérise souvent leurs interventions donne un sens à des démarches de travail collectif où le croisement de savoirs est possible et où l'intelligence collective peut être mobilisée.

Me retrouver dans la position de superviseur, c'est permettre qu'un espace puisse se créer pour que ces échanges et ces constructions voient le jour ; c'est entendre les besoins et les demandes des professionnels ainsi que leurs questionnements, leurs difficultés et développer avec eux une analyse des situations qu'ils traversent afin d'ouvrir le champ des possibles. C'est aussi avoir le souci des professionnels, de ce qu'ils vivent pour qu'ils puissent à leur tour avoir le souci des personnes avec lesquelles ils travaillent.

Je reprends pour le compte de la supervision les propos de Max Pagès quand il dit : *"Je rêve d'une pensée vigoureuse et simple, hardie bien qu'enracinée dans les émotions personnelles, mobile où l'erreur, où l'ignorance ne fut plus une faute que l'on cherche à camoufler ou à éliminer mais un risque affronté sans crainte."* Que la supervision puisse faire émerger cette pensée, voilà mon rêve. Un peu fou mais comme le dit William Faulkner : *"Le suprême degré de la sagesse, c'est d'avoir des rêves suffisamment grands pour ne pas les perdre de vue pendant qu'on les poursuit"*.

Pour clôturer cette histoire, force est de constater qu'au cœur de mon parcours, il y a la nécessité d'échanger sur mes pratiques de superviseur et de construire avec d'autres qui m'a motivé à participer à des lieux collectifs. Ces participations m'ont donné l'occasion de rencontrer mes deux partenaires et ont souligné - si cela était encore nécessaire - l'importance de travailler ensemble pour qu'émergent de nouveaux possibles. »

Le parcours de Gérard

Un peu comme le ferait un de mes maîtres à penser, Gregory Bateson⁸ je pourrais raconter moi aussi une histoire, en l'occurrence, celle de mon intéressement pour la supervision.

Anne et Véronique viennent de raconter l'histoire de leur entrée dans le monde de la supervision, ou plus précisément dans la fonction de superviseur. Je pourrais brièvement raconter la même chose, moi qui ne suis pas superviseur.

Je m'en souviens très bien. Il y a plus de quatre ans, maintenant, j'ai reçu un coup de fil d'un ami : *« Dis donc, tu connais la supervision ? Un peu ? Pas grave, de toute façon, ce n'est pas pour cela que je t'appelle. Tu pourrais animer un séminaire d'échanges de pratiques entre superviseurs ? Voilà les dates. T'es libre ? Super, alors, ça marche ! »*

Je me suis retrouvé dans le monde de la supervision, non en vertu du fait que je serais un super expert de la supervision, mais davantage parce que j'étais connu de quelques-uns des initiateurs de ce séminaire d'échanges, parce que j'ai quelques compétences en conduite de réunion et animation de groupes de formation, en analyse organisationnelle et politique inter organisationnelle, par ce qu'une part de mon temps professionnel est inscrit dans une université, parce que j'ai défendu une thèse en communication et formation des adultes, que sais-je encore...

Cela me fait venir à l'esprit cette autre histoire, bien plus ancienne. Au cours d'un séjour d'études d'un an au Québec, il y a un quart de siècle, j'ai passé quelques jours d'hiver dans une région appelée Les Laurentides, au nord de Montréal, une région connue pour ses innombrables lacs. Un matin, le groupe avec lequel j'avais loué un

⁸ BATESON G., (1977-1980), *« Vers une écologie de l'esprit »*, Tomes 1 et 2, Seuil, Paris. (Speps to ecology of mind, 1972)

chalet décide de faire le tour d'un de ces lacs. Nous chaussons raquettes et skis de fond et nous partons. Nous nous trouvons bientôt arrêtés par une petite rivière alimentant le lac en question. Que faire ? Un arbre couché en travers, tel un pont pour franchir l'obstacle, se présente à quelques mètres de nous. J'étais en tête de la petite troupe. J'enlève mes raquettes et je m'engage sur ce pont providentiel, d'une largeur suffisante à mon estime et encouragé par mes coéquipiers et équipières. Je fus rapidement de l'autre côté, cherchant des yeux une longue perche susceptible de servir de rampe aux suivants, puis je la tends vers l'autre rive. C'est alors que je vois le pont que je venais de franchir. Sous mes pas, la neige qui le recouvrait était tombée, faisant apparaître sa réelle largeur -je veux dire, sa réelle étroitesse- sur laquelle, sans doute, je n'aurais jamais osé m'aventurer si je l'avais vue telle avant d'entamer cette traversée. Pendant ce temps, mes compagnons d'aventure -ils me l'ont dit après- me trouvaient à la fois bien hardi et se trouvaient eux-mêmes « bien chanceux » d'avoir un coéquipier tel que moi, capable de les aider si facilement à franchir cet obstacle qui barrait la route à leur projet.

J'ai alors eu l'impression que plusieurs éléments avaient concouru à cette réussite. Sans doute y-avait-il mon impression de ne pas tenter là quelque chose d'impossible -au contraire, j'y voyais quelque chose ne nécessitant pas des vertus particulières de funambule. Mais on pourrait ajouter que le fait d'avoir été regardé par les autres comme capable de réaliser cette traversée de quelques mètres qui m'a permis de la faire. En revanche, si j'avais visé l'exploit fanfaron, paradant comme un européen arrogant, s'instituant en donneur de leçon de coureur des bois à des québécois de souche, leur regard sur moi aurait davantage été un plus ou moins silencieux : « J'espère qu'il va se ramasser, ce prétentieux ! ».

N'y aurait-il pas là une métaphore de ce qui s'est joué pour moi lorsque j'ai répondu positivement à la demande qui m'était adressée par téléphone ? Faut-il n'y voir qu'une ressemblance fortuite avec ce qui peut se jouer entre un groupe et une personne investie du rôle de superviseur ? »

* *
*

Au terme de la présentation de ces trois parcours, ne nous hasardons pas à établir une synthèse entre eux. Toutefois, l'idée de modestie apparaît comme un des points communs. La modestie de celui ou de celle qui est considéré.e par les autres comme tiers serait une des conditions de l'exercice de cette fonction, quand sa prétention dans sa manière de l'exercer serait au contraire une prémisse à son prévisible échec. Formulé en ces termes, cela fait penser à ce beau titre qui, dans le courant systémique, a fait connaître l'école de Milan : « *Le magicien sans magie* ». ⁹ Cette image évoque assez bien la manière dont nous envisageons le métier de superviseur.

Une séance de supervision

Examinons maintenant une séance concrète de supervision. On rend compte ici, moins de la situation problème, telle que rapportée par une participante, mais davantage du processus de supervision, tel qu'il est mis en place par le superviseur. Cet exemple sera l'occasion de brefs commentaires plus distanciés, notamment sur la notion de tiers.

⁹ SELVINI PALAZZOLI M., CIRILLO S., D'ETTORRE L., GARBELLINI M., GHEZZI D., LERMA M. LUCCHINI M., MARTINO C., (1980) *Le magicien sans magie*, ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école, ESF, Sciences Humaines Appliquées, Paris. (Il mago smagato, 1976)

Un cadre

Mardi matin, une petite salle, une équipe de 4 assistantes sociales et un superviseur.

Voilà quatre ans que cette équipe d'AS d'un service d'aides familiales est inscrite dans un processus de supervision à raison d'environ cinq rencontres par an. Dès le début du dispositif, un cadre a été négocié, des règles de fonctionnement ont été nommées. A titre d'exemple :

- le souci que la personne qui dépose sa pratique soit écoutée, accueillie, non jugée et trouve des pistes par rapport aux questions qu'elle se pose
- le respect, l'écoute, le non-jugement de chacun des participants quand il prend la parole
- la non-compétition entre les participants, chacun étant présent pour apprendre ce dont il a besoin sans être dans un esprit de comparaison
- l'engagement : chaque participant s'engage pour l'ensemble de la démarche et est d'accord de déposer une situation et/ou de réagir à celles déposées par d'autres
- la confidentialité des échanges : ce qui est partagé dans le groupe et qui concerne les membres du groupe ne peut être divulgué en dehors du groupe
- le respect du secret professionnel : les informations déposées pour décrire la situation, respecteront le secret professionnel afin de protéger le client et le travail réalisé avec lui. Si des informations recueillies sous le secret devaient être communiquées, alors les membres du groupe seraient liés par le secret partagé
- le respect de l'incompris et la volonté de comprendre
- la transformation des critiques en propositions
- la non-sanction : il doit être clairement stipulé que les expériences travaillées ne feront pas l'objet de sanction
- le droit à l'erreur comme faisant partie des réalités professionnelles.

Ces différentes règles ont permis au superviseur de mettre en place avec cette équipe, au départ très réservée par rapport à l'engagement et à l'implication dans un processus de supervision, un cadre « protecteur », où chacun peut prendre le risque de déposer des situations qui lui posent questions et les soumettre aux regards de ses collègues.

Lors des premières séances de travail avec cette équipe, des critères pour aider au choix de la situation, de l'expérience avaient été communiqués.

Il s'agira de retenir :

- Une expérience vécue par le professionnel qui la propose. Il n'est pas question de travailler une situation rencontrée par un collègue. Cela peut paraître comme allant de soi et pourtant il est bon de le préciser. Être acteur de l'expérience est fondamental tant pour la description qu'il faudra en faire que pour la portée du travail d'analyse.
- Une expérience qui interpelle le professionnel et par rapport à laquelle il a une demande à formuler.
- Une expérience factuelle, que le professionnel peut localiser dans le temps et dans l'espace car celui-ci sera amené à la raconter, à la situer, à nous faire entrer concrètement dans celle-ci. Cela permet d'éviter de discuter de manière générale sur une question générale. Cette façon de faire alimente souvent l'impuissance des intervenants
- Une expérience « proche » dans le temps pour éviter de faire de "l'archéologie" au moment de poser le contexte de la situation.
- Une expérience « utile » pour la réflexion du professionnel et du groupe. Cette notion d'utilité peut être déclinée de multiples façons. C'est toute la question du sens que cela prend pour le professionnel et le groupe qu'il faut définir.

- Une expérience racontable c'est-à-dire que le professionnel accepte d'exposer aux autres Chacun peut par rapport au groupe avoir des limites et en tenir compte.

Dans le dispositif de la supervision, le cadre est le premier élément tiers. On notera aussi que ces règles de fonctionnement et les critères pour le choix d'une situation ne concernent pas encore les contenus. Elles apparaissent davantage comme des conditions d'émergence permettant la qualité des échanges.

Une situation, une question.

Face à la situation précise qui interpelle une participante, elle est invitée à formuler une question qui constituera la demande faite à l'équipe. Ce matin-là, Françoise pose la question : « *Comment reprendre une intervention quand un usager a précédemment annulé ?* » Les autres membres de l'équipe marquent leur accord pour la travailler, dans la mesure où elle fait sens pour eux.

Cette interrogation prend sa source dans une situation concrète, que Françoise prend le temps de décrire.

*"Une dame a sollicité le service d'aides familiales. Après évaluation par l'AS de cette demande, celle-ci propose et organise le passage d'une AF deux fois par semaine pour soutenir madame dans l'entretien de son appartement. La veille du passage des AF, l'intéressée annule. Ensuite, quelques semaines plus tard, elle réitère sa demande rappelle en faisant part d'une urgence. Elle reproduira le même scénario trois fois en quelques semaines."*¹⁰

¹⁰ Françoise décrit bien davantage sa visite au domicile et donne des informations sur la situation, la personne, et sa relation avec elle. Notre volonté étant de nous centrer sur le processus de la supervision, nous avons décidé de ne pas développer davantage ces aspects pour éviter de noyer le lecteur.

La retranscrite de l'expérience que Françoise réalise dans le cadre de la supervision lui permet des prises de conscience. Elle se rend compte que, dès le départ, des informations sont venues parasiter la manière dont elle prend et traite la demande - Madame est une ancienne aide familiale du service.

En décrivant des moments de sa rencontre au domicile, elle met en évidence combien la communication a été difficile. Elle évoque la fragilité psychique de Madame comme piste de compréhension.

Le récit permet le passage du général au particulier. Si au départ, la question est posée de manière globale, le passage au concret de la situation permet à Françoise, avec le soutien et le questionnement du superviseur, de préciser sa difficulté. « *Comment faire si Madame appelle demain ?* ».

À ce moment, à la fois dans l'expression verbale et non verbale de Françoise, le superviseur observe une tension, un malaise. Il formule pour lui-même l'hypothèse que c'est une perspective qui suscite une tension, qui crée chez elle un inconfort et des inquiétudes.

Le travail de réflexivité permet de transformer une expérience vécue par un professionnel en objet de pensée. Le récit permet une « mise à distance ». N'est-il pas, au même titre que le cadre, un élément tiers ?

Focus sur une séquence de cette supervision

Le superviseur soumet à Françoise l'hypothèse selon laquelle celle-ci appréhende le moment où cette dame retéléphonerait et lui demande son accord pour travailler ce « moment-objet ».

L'option prise à ce moment par le superviseur est de se centrer sur le professionnel, avec le soutien du reste de l'équipe. Ce qui est enjeu

c'est -au sens où Guy Ausloos¹¹ l'entend- le confort du professionnel pour lui permettre de mobiliser au mieux ses compétences.

Pour travailler son ressenti, le superviseur suggère à Françoise de se projeter dans la situation et d'être attentive à ses pensées, à ses sentiments, à ses besoins, face à l'idée qu'elle pourrait recevoir un appel de sa cliente. Il lui laisse le temps de les noter. Ensuite, le superviseur lui propose de creuser ce qui se passerait en elle, si on lui annonce : « *Madame est en ligne* ». Le superviseur demande à Françoise de conserver pour elle ses réflexions, ce qui lui permet de rester centrée sur elle et de se préparer à un jeu de rôle, sans se dévoiler.

Le superviseur propose la mise en scène de l'appel téléphonique. Un membre de l'équipe joue le rôle de la cliente et Françoise son propre rôle.

Après les présentations d'usage au téléphone, Madame formule à nouveau une demande d'aide.

Françoise reste sans voix et fait des signes d'impuissance. Le non-verbal est encore une fois très significatif : des mains qui s'agitent pour dire son dépassement, la tête qui se secoue de gauche à droite, les yeux qui se lèvent au ciel, etc.

Le superviseur stoppe le jeu pour permettre à Françoise d'explorer avec le soutien du groupe ce qu'elle a ressenti à l'idée de l'appel, à l'annonce et au moment du coup de fil.

Françoise va se sentir soutenue dans ce travail car les membres de l'équipe vont lui renvoyer combien elles aussi auraient été prises au dépourvu et combien elles sentent dans cette situation la tension. La manifestation de ces signes de reconnaissance permet à Françoise de s'ancrer sur ce qu'elle ressent et de prendre conscience de ses propres besoins. Ce qui est remarquable et essentiel à ce stade, c'est la

¹¹ Ausloos G. 1996, *La compétence des familles* : temps, chaos, processus, Erès.

légitimité accordée par le groupe au ressenti de Françoise.

Autant que le cadre, c'est ici le groupe lui aussi joue un rôle de tiers, permettant à celui qui s'exprime de rejoindre ses propres émotions, lui permettant, ainsi, de rejoindre et d'accepter ce qu'elle vit.

Le superviseur aide Françoise à revisiter les pensées, les sentiments et les besoins qu'elle a ressentis aux différents moments.

Françoise partage entre autres son sentiment d'être submergée par le discours de cette dame, comme si elle était prise dans un tourbillon. Elle se dit frappée par l'intensité des émotions qui l'envahissent et formule explicitement ce dont elle aurait besoin mais qu'elle n'a pu exprimer lors de l'appel téléphonique qui lui a été transmis. Elle aurait eu besoin de prendre du temps, de post-poser l'appel, d'en prendre l'initiative afin de « tenir » le cadre de la relation.

Le superviseur commente cette prise de conscience. Il met en parallèle cette situation avec une métaphore utilisée par Christophe Gaignon¹², « *Quand l'autre nous entraîne dans un récit qui ressemble à un voyage étourdissant, pour écouter et être là, il importe de mettre sa ceinture de sécurité, de reprendre pied, de se recentrer et de mettre le cadre.* » Pouvoir prendre quelques instants et l'initiative de l'appel aurait permis à Françoise de « mettre sa ceinture ». Par cet éclairage, on assiste de la part du superviseur à une forme de validation de la prise de conscience de Françoise, il la transforme en une réponse possible, valable et transférable. C'est en quelque sorte la première étape pour que la communication puisse s'établir entre Françoise et sa cliente.

Vu l'intensité des émotions, le jeu de rôle n'a pas permis l'expression de Françoise. Le superviseur propose à Françoise et à l'équipe

¹² GAIGNON C., « *De la relation d'aide à la relation d'être* », La réciprocité transformatrice, L'Harmattan, 2006.

de réfléchir à la manière d'aborder Madame lors de cet entretien téléphonique et à ce qui pourrait aider Françoise. Cela ne semble pas évident et encore une fois Françoise manifeste par son non-verbal que quelque chose la tracasse.

Le superviseur lui demande alors ce qui la bloque. « *C'est l'impression qu'il n'y a pas de solution à cette situation* », dit Françoise.

Que signifie pour Françoise « pas de solution » et « pas de solution à quoi ? ». Le superviseur confronte Françoise en soulignant qu'une analyse de la demande a été réalisée et qu'un projet était établi. Cela permet à Françoise de nuancer sa pensée: « *Oui, mais... pas de solution par rapport à ce type de profil où il existe une telle fragilité psychique.* »

Cela va permettre à l'équipe d'échanger sur les possibilités et les limites du service d'aides familiales dans ce genre de situation. L'équipe clarifie ce que peut être son mandat dans de ce type d'interventions. Ce qui est vécu par Françoise comme impossible, renvoie à ses représentations de la fragilité psychique et à ses doutes quant aux possibilités de changement de comportement dans un tel contexte pathologique. Cet échange permet à Françoise de recadrer son intervention et celle des aides familiales.

Quelques semaines plus tard...

Plus tard, le superviseur retrouve cette équipe. Comme il est de coutume au début des supervisions, chaque participante peut faire écho d'une situation travaillée lors de séances précédentes pour formuler une nouvelle question ou pour communiquer au groupe les effets ou non du travail réalisé.

Françoise partage qu'il y a deux jours- alors qu'elle est en train de réaliser le planning des aides familiales- la téléphoniste lui annonce que Madame est en ligne. Françoise dit à la téléphoniste qu'elle va la rappeler plus tard.

Quinze minutes plus tard, la téléphoniste lui signifie que Madame est à nouveau en ligne. Françoise communique de manière précise le moment auquel elle va rappeler.

Françoise dit au groupe combien il n'a pas été simple pour elle de tenir cette position car la téléphoniste a eu du mal à comprendre pourquoi elle ne prenait pas l'appel alors que d'habitude...

« *Si je suis arrivée à garder ma position, dit Françoise c'est grâce au travail de supervision et à la prise de conscience de l'importance d'être dans les conditions optimales pour ce coup de fil.* »

A l'heure prévue, Françoise appelle Madame et se centre sur sa demande. Madame veut connaître les tarifs des prestations du service d'aides familiales. Françoise les lui donne. Madame lui explique ce qu'elle traverse comme difficultés pour le moment. Françoise reprend le fil et lui rappelle les tentatives non-abouties qui l'amènent à se poser des questions sur la pertinence et la nécessité du passage des aides familiales. Cette confrontation permet à Madame de s'exprimer sur ses changements de décision : elle appelle quand elle déprime, elle annule quand elle se sent mieux. Une procédure est alors proposée à Madame par Françoise, qui témoigne ainsi de sa vigilance à mettre le cadre.

Ainsi, la « fragilité psychique » de la cliente qui n'avait jamais pu être abordée avec l'AS, a trouvé un espace pour s'exprimer et peut , dès lors, être pris en considération dans l'intervention.

Quand Françoise raconte cet échange téléphonique, elle est calme. Elle argumente ses choix. Elle montre comment elle a mis le cadre en tenant à la fois de ses besoins et de ceux de son interlocutrice.

* *
*

Que démontre cet exemple quant à l'effet de la supervision ? Que dit-il de l'efficacité, de la pertinence de ce travail ? D'aucuns pourraient commenter : « voilà beaucoup de travail pour une banale communication téléphonique »...

Plusieurs éléments significatifs sont le produit du dispositif de supervision :

- Le cadre, tel qu'il est posé, qui favorise l'expression, la contient et lui confère une valeur ;
- Le récit, qui permet une retransmission de l'expérience, qui engage la démarche réflexive ;
- La mise en commun d'une situation « faisant problème », qui témoigne de la capacité de l'équipe à reconnaître la difficulté rencontrée par l'une d'entre elles, à la soutenir ;
- L'empathie du groupe, présente tout au long du travail, qui permet à l'intéressée d'identifier sa difficulté et de la partager ;
- Le bénéfice collectif d'une réflexion portant sur une situation significative pour l'ensemble des participantes, une réflexion sur une situation ;
- La réponse –dans une logique compréhensive plutôt qu'interprétative– à des questions inhérentes à une situation professionnelle concrète ;
- ...

D'ailleurs, à l'issue de la supervision, les participantes exprimeront en quoi l'intervention de Françoise, dans le cadre de cette supervision, leur a permis de rencontrer leur propre questionnement :

- Comment s'écouter pour mieux écouter ?
- Comment être attentif à ses propres besoins ?
- Comment « mettre sa ceinture pour mieux intervenir » ?

- Comment être au clair avec le mandat du professionnel ?
- ...

Il reste à s'interroger sur le « plus du tiers », lorsqu'il s'agit du superviseur. En d'autres termes, quels est l'apport spécifique du superviseur ?

En donnant du relief, de la densité à une situation qui, en dehors d'un contexte de supervision, semblerait anecdotique, il permet d'identifier et de reconnaître la difficulté du professionnel sans le disqualifier ; au contraire, il transforme cette difficulté en ressource, pour l'ensemble de l'équipe.

En présentant une situation qui le concerne, le professionnel cherche à la comprendre pour mieux agir ultérieurement ; le superviseur fait de cet objectif le sien, il en balise l'itinéraire par ses interventions (il cadre, questionne, écoute, reformule, résume, structure,...) et conduit l'ensemble du groupe à définir lui-même le sens de l'action. D'une expérience singulière, il fait un pont pour le futur, utilisable par tous.

Ce qui fait tiers

Cet examen distancié d'une séance de supervision permet de faire apparaître, entre autres choses, les différentes facettes de cette notion de tiers. Si, de premier abord, le tiers semble réduit à la personne du superviseur (ce qui n'est déjà pas si mal), il apparaît que d'autres éléments peuvent jouer cet office et contribuer à complexifier la notion. Ainsi, on a pu voir que l'énoncé des règles de fonctionnement, le « cadre protecteur », l'histoire de la supervision dans ce groupe ou plus génériquement le dispositif de supervision produit du tiers, médiateur entre le groupe et les situations qu'il affronte. C'est également le cas du reste du groupe des professionnels, que le dispositif de supervision place en position de tiers, par rapport à la relation entre la narratrice et la cliente dont elle parle.

Le récit lui-même, en tant qu'objet de travail mis à distance de l'expérience vécue, assure également une fonction de tiers. Plus en filigrane, nous pouvons également percevoir la présence de l'organisation qui emploie les personnes supervisées. Car la supervision intervient également comme tiers entre l'équipe supervisée et l'employeur qui détermine le mandat des membres de cette équipe. Cette identification permet alors d'élaborer une notion plus complexe de la fonction de tiers, au-delà du triangle le plus évident : Supervisés – Superviseur – Bénéficiaire(s). Différents pôles peuvent ainsi tenir la fonction de tiers les uns à l'égard des autres, en un réseau complexe de triangulations reliées.

Cette notion de tiers se prête sans doute à bien d'autres développements. Elle a fait et fait encore l'objet de travaux dans différents champs disciplinaires. Toutefois, nous avons voulu mettre l'accent sur un point : l'importance d'aborder cette question pour comprendre et prendre en considération les « effets de tiers » des différents éléments et acteurs, plus spécifiquement dans le cadre d'une supervision collective.

Réflexivité

La séquence de supervision, présentée dans le cadre de cet article, nous montre aussi que si la formation initiale s'organise principalement autour de l'acquisition de savoirs et de compétences, la pratique professionnelle ne peut se limiter à l'application des théories et à l'intégration des modèles enseignés. L'exercice d'un métier implique d'être en mesure, face à des problèmes nouveaux, de produire des solutions inédites. Mais aussi de prendre la mesure des difficultés que peut poser une situation, a priori courante, mais que les circonstances – ici la répétition, le sentiment d'impuissance ou la pression qui s'exerce – rendent insurmontables en l'état.

Le professionnel construit ses propres stratégies mais aussi son savoir, par la réflexion que lui inspire l'action. Ce sont là les qualités du « praticien réflexif » : capable de « délibérer sur sa propre pratique, de l'objectiver, de la partager, de l'améliorer et d'introduire des innovations. »¹³

En travail social, la complexité singulière des situations rencontrées – comme nous venons de le montrer par l'exemple - sollicite en permanence cette capacité d'agir de manière réflexive. Une situation sociale, même si elle présente des caractéristiques communes avec d'autres, est toujours unique ; par conséquent, l'intervention qu'elle suscite l'est aussi. Cette singularité omniprésente, en particulier au travers de l'intersubjectivité des protagonistes (qui s'exprime de manière plus ou moins lisible, comme dans le cas de la cliente de ce service d'aide à domicile) introduit une part d'incertitude qui se conjugue avec un ensemble de contraintes et de possibles. C'est de cette combinaison incertaine que se dégage le travail social. Bien d'autres activités humaines reposent sur le même schéma. Mais dans le travail social, plus qu'ailleurs, le professionnel est confronté, comme le souligne Bernard Hengchen¹⁴, à une quasi absence de « médiation technique et symbolique », susceptible de légitimer son action et de consolider sa position. Dès lors, c'est peut-être dans sa capacité à prendre en compte et à s'ajuster à de très nombreux paramètres, souvent contradictoires, que s'exprime la compétence spécifique du travailleur social.

Une question se pose : où puiser et comment entretenir les ressources nécessaires à l'exercice d'un métier offrant l'inconfort d'autant d'incertitude, et qui plus est s'attache à apporter des solutions à des problèmes humains complexes, douloureux

¹³ D'après I.N.R.P., « *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation* » - n°36, Paris 2001, (pp5-6)

¹⁴ HENGCHEN B., « Essai sur la méthodologie du Travail Social », in *Travailler Le Social* – n°3 printemps/été 1992

et souvent dramatiques dans leurs conséquences ?

La notion de réflexivité, bien connue des mathématiciens et des informaticiens, est une notion transdisciplinaire. Dans les sciences humaines, c'est principalement dans le champ de la sociologie et dans celui de la pédagogie que l'on s'intéresse à la réflexivité. Sa mise en perspective avec la supervision peut nous apporter des éléments de réponses.

En sociologie ...

Pierre Bourdieu ¹⁵ entend la réflexivité comme « ...le travail par lequel la science sociale, se prenant elle-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler, elle [la réflexivité] est un moyen particulièrement efficace de renforcer les chances d'accéder à la vérité en renforçant les censures mutuelles et en fournissant les principes d'une critique technique, qui permet de contrôler plus attentivement les facteurs propres à biaiser la recherche ». En d'autres termes, pour Bourdieu la réflexivité se définit comme une forme de critique de la pratique sociologique, de nature à éviter « un retour complaisant du chercheur sur sa propre expérience ». Cette approche critique, Bourdieu la situe à trois niveaux, ici brièvement résumés :

- La position dans l'espace social global du sujet de l'objectivation »
- La position des « spécialistes » et de « tout l'ensemble des présumés inscrits dans l'histoire collective de la spécialité »
- L'illusion que le point de vue adopter est « pur, absolu, « désintéressé » »

¹⁵ BOURDIEU P. – Objectiver le sujet de l'objectivation, in *Sociotopie*

En pédagogie...

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, le philosophe et pédagogue américain John DEWEY en définissant la réflexion comme « l'acte de penser » et en affirmant le « principe de la continuité de l'expérience », pose la première pierre du courant de l'approche réflexive. Plus d'un siècle plus tard, Donald A. SCHÖN ¹⁶, s'intéresse à la relation entre le savoir et l'action du praticien. Il démontre qu'en règle générale ce sont les « savoir-faire » issus de l'expérience et non les savoirs scientifiques qui sont le plus souvent sollicités dans l'action. C'est le point de départ du courant – particulièrement développé aujourd'hui – de l'Analyse des Pratiques. Dans ce champ le concept de réflexivité est largement utilisé ; on peut dire qu'il est le pivot de l'analyse des pratiques, dont il contribue à définir la posture.

Gérald Boutin¹⁷ présente l'analyse réflexive comme « ...un processus cognitif continu. A travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle même. Cette approche favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique. »

Ce qui précède est loin d'épuiser l'étude du concept de réflexivité. Cependant cette double approche, à la fois sociologique et pédagogique, peut nous aider à nous recentrer sur des caractéristiques de la supervision, d'une part, et nous éclairer sur la place du superviseur d'autre part.

Dans le cadre de la supervision

Il paraît assez évident que l'on peut d'emblée situer la supervision, qu'elle soit individuelle ou collective, dans le registre de l'analyse réflexive sur l'action. En effet, elle intervient

¹⁶ SCHÖN D. (1994) « *Le praticien réflexif* », Éditions Logiques, Montréal.

¹⁷ « *L'Analyse réflexive* » – Texte communiqué par Gérald Boutin, professeur au Département des Sciences de l'Éducation Université de Québec à Montréal

à posteriori et s'attache à aider le professionnel à prendre distance par rapport à l'action proprement dite, à la soumettre à un regard critique et analytique, à en tirer des enseignements qui constitueront, par effet cumulatif, un savoir issu de l'expérience. Littéralement la supervision est une « vision d'en haut ». On peut s'interroger sur ce que signifie –dans ce contexte– « prendre de la hauteur ». Peut-on reprendre par extension à la supervision en travail social, ce qui préconise P. Bourdieu en ce qui concerne la pratique de recherche, à savoir : interroger les positions respectives des sujets en présence ; prendre la mesure de la relativité et de la subjectivité du point de vue que l'on adopte en tant qu'intervenant ? Ce travail est possible – et sans doute facilité par l'intervention de tiers – pour autant qu'il s'appuie sur une « traversée de l'expérience » où pourront s'exprimer tous les paramètres de celle-ci, y compris l'émotionnel et l'affectif. C'est le rôle du superviseur d'y veiller et de créer les conditions favorables, comme nous avons tenté de le démontrer au travers de l'exemple qui précède.

La supervision est, par essence, un espace d'analyse réflexive où l'enjeu est de mobiliser la pensée pour enrichir le sens donné à l'expérience. Peut-on considérer la supervision comme un simple lieu d'entraînement où s'exerce la réflexivité, pour « muscler », « assouplir » le potentiel psychique qu'il y aura lieu de mobiliser dans l'action ? Ce serait faire peu de cas de la valeur du discours qui s'élabore et se construit, objectivant ainsi la réflexion partagée. Ces questions qui engagent aussi la responsabilité du superviseur, mériteraient d'être débattues : qui est dépositaire des savoirs produits dans ce cadre, sont-ils voués à la confidentialité ? Doivent-ils rester enfouis dans l'action ? Quelle est leur valeur contributive à un champ disciplinaire qui serait propre au travail social ? Où et comment peuvent-ils être reconnus et valorisés ? Par qui ?

Un enjeu pour la supervision

Cette dernière question permet – presque sans transition d'évoquer dans le cadre de cette réflexion, d'autres acteurs. Ils ne sont pas directement impliqués dans la supervision mais se situent au cœur de ses enjeux, il s'agit : des bénéficiaires de l'intervention d'une part, des institutions et des services employeurs d'autre part.

Comme il n'est pas possible de tout développer, on s'en tiendra à une courte réflexion critique sur la relation entre institutions et supervision.

Sans pour autant appréhender délibérément les choses sous un angle polémique, il faut constater qu'il existe une tension entre : d'une part, l'intérêt des travailleurs sociaux pour une pratique stimulée par des espaces d'échange et de créativité, où s'exercent leurs capacités réflexives ; d'autre part, des organisations qui cherchent à rationaliser l'offre de service et à réduire les aléas de l'incertitude de l'action sociale, en définissant au plus près les procédures d'intervention inscrites dans des dispositifs. On observe des démarches institutionnalisées qui vont dans ce sens (ex. certaines formes de « démarches qualité ») ; celles-ci sont directement inspirées du monde industriel où la préoccupation de la production et de la qualité est depuis longtemps sous contrôle. Si on ne peut mettre en doute l'intention d'améliorer la qualité du service rendu et la nécessité d'en évaluer la pertinence, les moyens mis en œuvre par certaines institutions pour atteindre ces objectifs sont sujets à débat.

Tout ce qui vient d'être dit à propos de la valeur de la pratique réflexive est mis en cause lorsqu'il s'agit, pour certains services, de définir des modalités d'intervention standardisées, proposées à des publics ciblés. C'est ignorer qu'une logique de processus ne doit pas être confondue avec une logique de procédure ; qu'en travail social le résultat attendu n'est pas un produit mais un changement dans le respect des valeurs qui le sous-tendent. L'évaluation qui se réduirait

à un contrôle de la conformité d'un *modus operandi* serait vidée de son sens. Au lieu de s'enrichir de la diversité de l'expérience, le métier se scléroserait totalement. Autant remplacer un instrument de concert par un piano mécanique ! Dans un tel contexte, y aurait-il encore lieu de parler de supervision ?

Cette vision particulièrement pessimiste n'est pas inéluctable, mais il faut rester vigilant. Les sirènes de la rationalité toute puissante ne sont jamais loin.

En contre partie, quel est le plus que peut apporter une pratique réflexive, soutenue par une démarche de supervision professionnelle ?

Elle garantit une intervention sociale éthique, respectueuse des différences et adaptée à des besoins diversifiés ; elle maintient un niveau élevé de qualification des professionnels qui se montrent plus engagés et plus performants, mieux armés pour faire face à la charge émotionnelle et aux difficultés inhérentes à leur travail.

Émergence

L'analyse du récit présenté dans la deuxième partie de cet article a permis de poser cette question : comment expliquer que l'intelligence collective s'exprime au sein d'une supervision, alors qu'elle s'exprimerait moins en dehors de ce cadre ? La notion d'émergence peut nous éclairer sur ce point.

C'est Leibniz qui posait cette question philosophique abyssale : « Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? » En toute modestie, elle est également la nôtre, lorsque nous cherchons à répondre sérieusement à cette question fréquente des professionnels au terme d'une supervision et que nous soulevions en introduction : « pourquoi ne réussit-on pas à faire en équipe ce que nous réussissons en supervision ? »

La tentation est grande de prêter à la seule présence d'un élément neuf –en l'occurrence le superviseur– l'explication de cette soudaine performance. Mais cela cadre bien peu avec la modestie pointée comme une des conditions d'exercice de la fonction. Pourtant, on voit apparaître cette intelligence collective à l'œuvre. Quelles sont les conditions d'apparition de cette nouveauté qui semble n'attendre que la supervision pour émerger ?

Le concept

Émergence, le terme est lâché. Tentons de l'explorer brièvement. Il s'agit d'un concept « nomade », comme le dirait Isabelle Stengers, c'est-à-dire un concept qui est utilisé dans des champs disciplinaires très différents. En été 2005, un numéro spécial de « Science et Avenir » y était consacré, montrant tout à la fois que cette idée est dans l'actualité intellectuelle aujourd'hui et qu'il est fécond dans des champs disciplinaires bien différents. C'est quasi autour de lui que s'organise l'archipel de l'auto-organisation¹⁸, concept nomade, lui aussi. Il en est question par exemple en biologie (les insectes sociaux), en informatique (les réseaux...), en physique (les structures dissipatives d'Ilya Prigogine), en intelligence artificielle et dans l'étude des phénomènes sociaux.¹⁹

On va utiliser le terme d'émergence pour désigner le fait qu'apparaissent, au macro-niveau que constitue un ensemble complexe, des qualités et des phénomènes qui n'étaient pas présents au micro-niveau des constituants de cet ensemble et qui ne pouvaient être prédits à partir de l'examen de ces constituants. On s'oppose donc au réductionnisme, qui prétend pouvoir comprendre le tout par l'étude des parties, et

¹⁸ DUMOUCHEL P., DUPUY J.-P. (dir.) (1983), *L'auto-organisation*, de la physique au politique, Seuil, Empreintes, Paris.

¹⁹ DUPUY J.-P., (1992) *Introduction aux sciences sociales*, Logique des phénomènes collectifs, Ellipses, Paris.

l'on soutient ici au contraire qu'il n'est pas possible de retracer linéairement les mécanismes, les étapes successives du processus d'apparition des qualités nouvelles observées au niveau de l'ensemble. Les détracteurs de mauvaise foi diraient que le concept d'émergence est seulement là pour dissimuler notre incapacité à comprendre et expliquer la complexité. Inversement, les avocats de la complexité ²⁰ soutiennent que les phénomènes complexes, c'est-à-dire, par définition, non réductibles à l'addition de phénomènes simples, demandent à être abordés à partir d'autres prémisses intellectuelles, refusant la linéarité des analyses causales et prenant en compte, par exemple l'auto-organisation, les boucles récursives, les différences et l'interdépendance des niveaux, etc.

Et son illustration

Illustrons d'un exemple, connu dans le monde de l'émergence sous le doux nom des « tourbillons de Bénard ». Voici de quoi il s'agit.

Figurons-nous un poêlon, dans un laboratoire, déposé sur un bec Bunsen, ou une casserole d'eau sur une cuisinière, en l'occurrence, c'est équivalent. La chaleur se propage d'abord aux couches de liquide du bas de la casserole, les plus proches de la source de chaleur. À mesure que la température augmente, les couches supérieures, plus froides et plus lourdes descendent vers le fond du récipient tandis que les couches inférieures, plus chaudes et plus légères, rejoignent le haut du liquide. Des circuits apparaissent progressivement, le long desquels s'effectue cette circulation. Dans un apparent joyeux désordre, des remous chaotiques s'intensifient jusqu'à l'ébullition.

Mais la familiarité du phénomène ne doit pas faire illusion. Car si l'on cherche à le comprendre de manière plus fine, les choses apparaissent autrement plus complexes. On observe en effet que les premiers déplacements de molécules d'eau, tout à la fois entraînent des « consœurs » dans leur mouvement mais sont également freinées par d'autres. Ces forces contradictoires semblent produire des phénomènes chaotiques. Mais ce n'est là qu'apparence. Car si l'on pulvérise de la poudre qui restera en suspension à la surface du liquide, afin de mettre en évidence les tourbillons produits, on voit apparaître des formes régulières, des cellules hexagonales, semblables à des alvéoles élaborées par des abeilles.

De l'ordre apparaît donc à partir du désordre. On voit apparaître des formes régulières, sans qu'il soit possible de repérer quel mouvement de quelle molécule donnera le modèle qui sera imité par les autres. Il n'est pas possible de prédire le lieu d'où partirait le signal, le modèle de la forme à « construire ». Comme on l'observe également dans la synchronisation des applaudissements, au terme d'un concert dans une salle de spectacle, les micromouvements des molécules d'eau, au départ désordonnés, finissent par se coordonner, sans qu'il y ait pour cela une entité régulatrice qui structure cette auto-organisation. Si l'on sait que, dans des conditions déterminées, ces tourbillons réguliers vont apparaître, il n'est toutefois pas possible de prédire le détail de leur apparition. On sait que cela va se dérouler ainsi, mais il n'est pas possible de prédire quel mouvement de quelle molécule va servir de modèle au comportement des autres et créer ainsi les structures régulières observées.

²⁰ MORIN E. (1977 à 2004) *La Méthode*, 6 tomes, Seuil, Paris
MORIN E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Communication et complexité, Paris

Émergence et supervision

N'en serait-il pas de même pour la supervision, certes autrement plus complexe qu'un poêlon sur le gaz ? La notion d'émergence, que nous venons d'illustrer par cet exemple quotidien, peut permettre de qualifier ce qui se déroule en supervision. Dans cette approche, l'intelligence collective, à l'œuvre en supervision, n'apparaît pas comme un effet dont l'action du superviseur serait la cause. Elle apparaît davantage comme une émergence, par définition insaisissable, inattribuable à un élément de la supervision, fut-ce le superviseur. Elle peut apparaître, au sein d'une supervision, dans la mesure où le superviseur cantonne sa responsabilité, ce qui n'est déjà pas si mal, à la réunion d'une série de conditions, mais ne cherche pas à s'attribuer la responsabilité de cette apparition.

Conclusions

Les publications sur la supervision semblent aujourd'hui se multiplier. Toutefois, peu d'écrits portent sur la personne même du superviseur. Excès de modestie ? Discrétion maladroite ? Ou au contraire, condition même de l'exercice de cette fonction singulière ? Dans cet article, sans prétention d'exhaustivité, nous avons voulu souligner trois éléments déterminants, à notre sens : d'une part, la notion de tiers, en manifestant l'importance des différentes triangulations, constitutives de la supervision ; d'autre part la réflexivité du professionnel en travail social, que le dispositif de la supervision collective permet d'aiguiser ; de troisième part, le fait que l'intelligence collective manifestée en supervision peut être

considérée comme une émergence, non réductible à des méthodologies étalonnées, avec la part d'incertitude propre à toute situation complexe.

Si le superviseur interprète son rôle dans le « système supervision » en s'instaurant comme cause de ce qui se passe, il risque de faire surgir des forces en sens contraires qui vont hypothéquer la réussite de la supervision. Inversement, s'il se considère, avec ses outils, son expérience, sa position spécifique, comme un des éléments entrant en interaction avec d'autres, alors pourront émerger ces « plus » que nous avons montrés au sein de la supervision et sans doute au-delà.

S'affranchir du besoin d'être reconnu et de se considérer soi-même comme la cause de la réussite d'une supervision deviendrait alors une des conditions d'un exercice adéquat de cette fonction. Prendre cette posture, c'est aussi prendre acte de la complexité de la situation de supervision, que l'on ne peut réduire à un ensemble simple et délimité d'éléments sur lesquels avoir une action mécaniste, instrumentale.

Voilà, à notre sens, ce que les concepts de tiers, de réflexivité et d'émergence peuvent apporter comme éclairage à notre réflexion. Mettons cela à la disposition de notre intelligence collective. En toute modestie.

Véronique ALBERT,
Anne ANCIA,
Gérard PIROTTON.