

h e t s

Haute école de travail social
Genève

Centre de formation
continue (cefoc)



**DAS HES-SO SUPERVISEUR-E-S DANS LE DOMAINE DE L'ACTION SOCIALE,
EDUCATIVE, PSYCHOSOCIALE ET DE LA SANTE 2012-2014**

TRAVAIL DE DIPLOME

L'Approche Biographique en supervision De la réflexivité à la narrativité



Tomas Saraceno, Billions 3

Esther DONNAT
Genève, octobre 2014

Table des matières

Introduction.....	4
● Définir.....	6
• La supervision.....	6
• Des récits.....	7
• L'Approche Biographique.....	8
• De la méthode.....	8
● Chercher.....	10
• Persistance du clair-obscur.....	10
● Parler.....	13
• Ce que les mots font aux choses.....	13
● Raconter.....	16
• La mise en intrigue.....	16
• « L'identité narrative ».....	17
• Le moment narratif.....	17
● Ecouter.....	19
• Des images au récit : nouer les mots et les choses.....	19
• Des pratiques cliniques.....	20
● Articuler.....	21
• De l'acteur à l'auteur : de l'individu au sujet.....	21
● Rencontrer.....	24
• La centralité de la relation.....	24
● Conclusion.....	27
• Entre réflexivité et narrativité.....	27
Post-scriptum.....	29
Remerciements.....	29
Bibliographie.....	30

« *Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée: le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, trans-historique, transculturel, le récit est là, comme la vie ».*¹

Roland Barthes

« *L'histoire de vie est une de ces notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant ; d'abord sans tambour ni trompette, chez les ethnologues, puis, plus récemment, et non sans fracas, chez les sociologues. Parler d'histoire de vie, c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire et que, comme dans le titre de Maupassant, 'Une Vie', une vie est inséparablement l'ensemble des évènements d'une existence individuelle conçue comme une histoire et le récit de cette histoire ».*²

Pierre Bourdieu

1 Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, (8), Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. p. 1.

2 Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. (Vol. 62-63), p. 69.

Introduction

La question de fond qui nous intéresse au premier degré, est celle des articulations entre les différents modes d'existence du sujet humain, et plus précisément, de la place du langage pour saisir, expliciter et élaborer ces articulations et faire ainsi de cet « existant » un récit partageable avec autrui. La supervision en tant que pratique langagière sur une autre pratique langagière – le travail social – nous semble un espace de choix pour faire exister et mettre au travail ce matériau vivant qu'est le récit.

L'une des visées importantes des processus de supervision est de développer une conscience critique de soi dans l'action professionnelle, conscience à la fois réflexive, relationnelle, sensible, étant entendu que la conscience de soi est une donnée indispensable à la perception de l'altérité dans une rencontre. Partant du postulat de la centralité de la relation à l'autre dans les métiers de l'humain pour faire exister l'idée d'altérité, indissociable de celle d'égalité, et pour l'inscrire concrètement dans les pratiques de terrain, nous faisons l'hypothèse que l'Approche Biographique en supervision, en favorisant l'émergence de « l'identité narrative » via le récit de soi dans l'action, permet de nouer ces différents modes d'existence de la conscience de soi et de l'autre dans un contexte donné.

Idéalement, une telle réflexion chercherait à se déployer sur des registres de la plus grande amplitude possible, tant sur le plan disciplinaire en variant les angles d'approche des phénomènes, que conceptuel en construisant des agencements de sens aussi riches et divers que les phénomènes eux-mêmes. Ainsi, le choix de traiter de l'Approche Biographique en supervision, s'il veut répondre un tant soit peu à l'idéal d'ouverture pré-cité, demande à ce que soient clarifiés d'entrée trois écueils qui pourraient l'entraver.

Tout d'abord, celui d'une compréhension purement psychologique de ce que recouvre l'entité « biographique » la réduisant et la reléguant ainsi à la seule sphère de l'intime. Deuxième écueil, celui qui réserverait une réception suspicieuse au concept de « sujet » au motif, là aussi, de l'allure peu collective adoptée par le sujet en question pour faire retour sur la scène des sciences humaines, scène dont l'avait momentanément délogé le courant structuraliste. Troisième écueil enfin, celui qui consisterait à faire de l'activité de penser, une occupation abstraite et désincarnée. Rien ne saurait être plus éloigné de l'acception que nous souhaitons lui donner, à savoir, que pour penser il faut accepter d'éprouver, de ressentir, en un mot, consentir à être affecté afin d'augmenter sa puissance d'agir et le pouvoir d'affecter en retour :

« Et concevoir la pensée comme corporelle, cela veut peut-être dire avant tout que la pensée doit être conçue comme désir ; et le désir, ou l'appétit, justement pas comme quelque chose qui tend toujours vers un manque (...). Et ce désir on pourrait presque dire avec Spinoza qu'il s'agit d'un 'conatus'. Un 'conatus' n'est pas le désir de quelque chose qui manque ; le 'conatus' de Spinoza est une tension vers quelque chose que l'on devient, si je peux dire ainsi, vers un être-davantage ». (Nancy, 2012, p. 52, 53).

La pensée est donc à comprendre et à pratiquer comme un phénomène corporel. A proprement parler, comme une activité corporelle qui engage le désir de tout être de « persévérer dans son être ». Ces trois écueils bien en vue, l'Approche Biographique peut devenir un levier pour nous aider à sortir du rapport agonistique entre, d'une part, donner toute sa place au sujet singulier ; à l'individuel et au subjectif ; à la sphère intime et privée et d'autre part, faire exister le sujet social ; le collectif et l'intersubjectif ; la sphère publique et politique. Et c'est dans un mouvement similaire, comme nous le verrons au chapitre « Chercher », que s'origine le thème du présent travail, passant d'une application de l'Approche Biographique à la trajectoire personnelle de l'auteure à la tentative d'intriquer celle-ci à la pratique de la supervision. En somme, de donner à voir comment la singularité la plus dense rejoint l'impersonnel le plus vaste.

● Définir

« Il n'y a que des mots inexacts pour désigner quelque chose exactement. Créons des mots extraordinaires, à condition d'en faire l'usage le plus ordinaire (...) » (Deleuze, 1996, p.9)

La supervision

Dans les métiers « historiques » du travail social, la supervision occupe une place fondamentale. Obligatoire en formation initiale, elle s'apparente à un rituel de passage et est souvent vécue comme une mise à « l'épreuve » : identité, valeurs, modèles théoriques, méthodologies, etc. sont revisités au fil des séances. Dans le contexte de formation aux métiers du social, la supervision est le lieu où se jouerait une partie de la construction de la posture professionnelle en partant du commun pour aller vers la singularité (et retour). Sur les terrains de pratique, la supervision, en tant qu'espace où le travail social est pensé par les professionnels, serait le lieu où se reconstruit du commun en partant du singulier pour ouvrir vers le collectif (et retour). Dans tous les cas, elle est une scène où se donne à voir et à entendre l'effort de reprise de l'agir dans un autre registre que celui qui a présidé à l'action. Voici la définition de la supervision qu'en donne Rouzel (2007), éducateur, psychanalyste et formateur engagé sur les terrains du travail social depuis de très nombreuses années :

« La supervision extrait le professionnel de ce qui l'affecte, en le propulsant dans 'l'ex-sistance'. Dans la parole il s'en sépare tout en le faisant savoir : au sens où il fabrique un savoir issu du transfert à partir de ce qui le travaille dans la relation. La supervision fait sortir le praticien du registre de l'amour et de la haine, dont évidemment il n'a pas la maîtrise dans la relation, pour l'engager sur le chemin du savoir. Un certain savoir-faire en découle en situation. Le savoir qu'il n'a pas mais que l'usager, du fait du transfert, lui suppose. Cette supposition de savoir induite dans le transfert, il s'agit de s'en dégager, de faire un pas de côté, pour, dans ce qui arrive au coeur de la relation avec un usager, en extraire le point de vérité ». (Rouzel, 2007, p. 56)

Il existe une multitude de définition de la supervision. Celle-ci est résolument du côté d'une perspective clinique (nous y reviendrons), où l'accent se trouve placé sur l'écoute de « Sujets » et sur la rencontre de l'autre là où il se trouve et, parfois, où il s'est perdu. Il se pourrait bien que le récit, soit le fil rouge qui permette de se frayer un chemin jusqu'à cet « Autre » et de s'y retrouver, ensemble, enfin.

Des récits

Selon la définition de base proposée par de nombreux dictionnaires, le récit est un développement oral ou écrit rapportant des faits vrais ou imaginaires. En restant proche du sens commun, la linguistique nous donne une grille de lecture de la structure du récit avec la mise en évidence du schéma narratif contenu dans tous récits, oraux ou écrits, de caractère narratif. Ainsi, dégager le schéma narratif, c'est faire apparaître les moments clés de l'enchaînement des événements. Pour ce faire, on distingue cinq étapes, qui suivent le déroulement chronologique d'une histoire : 1. La situation initiale, 2. Le déclenchement de l'action, 3. L'action, 4. La solution, 5. La situation finale. Une portion de récit qui peut être analysée à travers un schéma narratif complet est appelée une séquence narrative. Nous retrouverons plus avant un découpage similaire des événements dont on cherche à faire le récit avec le concept de « réseau conceptuel de l'action » développé par Ricoeur (1983).

Du récit de vie nous retiendrons, en première approximation, la définition issue du champ sociologique auquel appartient Bertaux (2010) qui le présente comme une forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours tels que les descriptions, les argumentations, les explications:

« Le verbe "raconter" (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative ». Pour Bertaux, « (...) il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». (Bertaux, 2010, p.35)

Il est utile de compléter ce qui précède par la conception que proposent Pineau et Legrand des « Histoires de vie » qu'ils définissent comme : *« (...) recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels. Elle engage un processus d'expression de l'expérience. » (Pineau et Legrand, 1993, p. 4)*

Pour ces deux auteurs, cette acception très large *« (...) ouvre un champ quasi infini des pratiques, aux frontières et structuration incertaines, ainsi qu'aux formes multiples. Cette ouverture déroutante semble cependant rigoureusement inévitable si l'on adopte un point de vue anthropologique et générique. (...) Trouver la forme d'expression est indissociable du contenu à exprimer. » (Pineau et Legrand, 1993, p. 5)*

L'Approche Biographique

Il nous faut préciser que notre propos traitera du récit comme production langagière orale. Malgré la confusion potentielle que peut contenir le suffixe « graphie » dans le terme « biographie », nous avons retenu l'expression « Approche Biographique », précisément pour son caractère générique. L'instabilité terminologique qui continue de persister dans le champ des Histoires de vie, nous autorise avec d'autres (Le Grand, 2002, p.118) à considérer que l'Approche Biographique regroupe une très grande variété de dénominations recouvrant, elles-mêmes, une grande diversité de pratiques. On s'accorde néanmoins sur la distinction qui consiste à considérer que le « Récit de vie » est du côté de la narration, donc de l'oralité, alors que « l'Histoire de vie » est une relecture de ce premier matériau, travaillé et historicisé par le passage à l'écrit.

De la méthode

Dans le contexte des premiers processus de supervision qui est le notre, il nous a semblé plus pertinent pour des raisons de prudence méthodologique, épistémologique et éthique, de nous en tenir à la narration orale comme déjà précisé. La question d'un développement de la narration écrite lors de ces mêmes processus est ouverte et, si elle semble une suite logique à cette démarche, elle demande nonobstant, de poursuivre et d'enrichir la présente réflexion par d'autres apports.

Intégrant donc au mieux ce qui précède, notre méthodologie de travail s'inscrit dans le courant de la phénoménologie et de l'herméneutique. Elle relève de la méthode inductive, qui requiert d'élaborer les hypothèses à partir des observations de terrain ou de l'analyse du matériel recueilli et de réfléchir sur les récurrences, les répétitions, mais tout aussi bien de prendre en compte les éléments dissonants ou surprenants. Il ne s'agit donc pas, comme dans la démarche hypothético-déductive, de produire des hypothèses vérifiables expérimentalement, ayant un caractère explicatif, mais de fournir ce que Bertaux appelle des « interprétations plausibles » (Bertaux, 2013).

Il s'agissait donc de trouver une formulation aux intérêts de recherche, puis de donner une forme à cet objet qui soit cohérente avec la manière de le traiter. A propos de son ouvrage « La méthode de l'égalité », Rancière (2012) a une jolie formule qui souligne à la fois son ancrage épistémologique et sa portée éthique en la définissant comme « Un savoir qui ne se donne pas comme supérieur à son objet ».

Donc, si méthode il doit y avoir, ce serait une méthode qui laisse l'objet dont elle s'empare lui dicter la façon de l'aborder, ou du moins qui arrive comme méthode et observe comment les objets vont se ranger sous les catégories qui ont été forgées au préalable. Mais aussi qui s'autorise à traverser les territoires disciplinaires, considérant que le savoir et la pensée ne sont pas des lieux assignés à certains et pas à d'autres. En somme, une position antinomique de celle défendue par Bourdieu, et toujours d'actualité dans les sciences sociales, pour qui le chercheur, en l'espèce le sociologue, est en position de surplomb en regard de son objet d'étude et seul à même de fournir l'intelligibilité des phénomènes observés.

Antinomique aussi de la position d'expertise de plus en plus répandue dans le travail social. Car, lors d'un processus de supervision, qui suppose un effort commun de reprise de l'agir, et au-delà de fournir la description et l'analyse de ce même processus, il nous importe de comprendre qu'elles sont les conditions à maintenir dans l'espace-temps présent de la séance pour que quelque chose de l'ordre de la pensée partagée puisse se déployer.

La préoccupation qui sans cesse revient est : comment contacter ce qu'il y a d'authentique chez l'autre, non en opposition au factice ou pour débusquer une vérité « vraie » mais, au sens de la capacité vivante à affecter et être affecté. Ou autrement dit, comment s'assurer de la persistance de l'altérité non seulement comme concept mais aussi comme expérience sensible. Comment s'assurer enfin, que la supervision soit l'occasion d'en partager l'éprouvé in situ et d'en transmettre toute la densité. Le récit qui va suivre relate la recherche d'une forme en harmonie avec son objet, mais aussi la découverte d'un objet en quête de forme.

● Chercher

« *Mais qui vous fait croire qu'en perdant les coordonnées d'objet et de sujet, vous manquez de quelque choses ?* » (Deleuze, 1996, p.108)

Persistance du clair-obscur

Etrangement, cela commence par un « oubli » ou plus précisément par une sorte d'amnésie : alors que l'un des premier acte fort de l'entrée dans cette formation à la supervision est l'élaboration et la présentation en grand groupe de la trajectoire biographique de chaque participant, il me faudra en parcourir la durée presque entière avant de pouvoir lier ce geste inaugural du dispositif à la centralité de l'approche biographique dans ma propre trajectoire de formation à la fois intellectuelle et personnelle.

Amnésie, de préférence à ignorance, car l'idée de travailler avec et sur l'approche biographique en supervision m'étant venue très tôt je l'avais donc mentionnée, en début de formation, comme l'un des thème possible du présent écrit. Emergence d'une envie assurément, mais aussitôt enfouie, et recouverte par la vague sensation qu'il me faut aller vers du nouveau en faisant momentanément l'impasse sur le déjà connu et le déjà su. Ainsi, à la faveur d'un autre centre d'intérêt très prégnant, lui aussi lié à une formation précédente (Arts Décoratifs), je bifurque vers l'idée d'explorer l'utilisation d'images représentant des oeuvres d'arts comme outil de médiation lors des séances de supervision.

Cependant, la « question biographique » ne cesse de faire retour : ici, elle affleure sous les images ; là, elle fait irruption au milieu d'un processus de supervision ; ailleurs encore, à la faveur d'une lecture elle prend un sens qui va infléchir mon questionnement. A cet étrange phénomène, que Freud nommait « réminiscences », je fait le choix d'accorder toute son importance : quelque chose essaye de se dire, par bribes, effacements, mais qui cependant insiste, réapparaît, tente de se frayer un chemin dans la conscience, de faire signe. Par un curieux retournement, c'est d'un historien de l'art, spécialiste d'art contemporain, que viendra la forme à donner à mon questionnement.

En 1975, Pasolini, dans un article paru dans le quotidien le « Corriere della Sera », dit « L'article des lucioles », qui entendait faire l'état des lieux du paysage politique italien, soutient l'idée inquiétante d'une résurgence du fascisme des années 30 et 40, sur les ruines duquel un nouveau fascisme encore plus profond s'est reconstitué et que Pasolini décèle dans ce qu'il nomme le « déperissement culturel ».

Revisitant la Divine Comédie de Dante, qui fait du Paradis un lieu d'où irradient les lumières aveuglantes des âmes pures et de l'Enfer celui des maigres lueurs des damnés, Pasolini en renverse la perspective. Il voit dans la médiocrité de la production politique et culturelle qui l'entoure, les projecteurs de la renommée éclairer violemment des personnages et des oeuvres aussi factices les uns que les autres, alors que quelque chose d'authentique, d'humain, scintille faiblement telle une luciole, et tente malgré tout de subsister et de se constituer en contre-pouvoir en échappant à la pleine lumière. Mais le constat est désespéré et filant la métaphore écologique, Pasolini donne sa sombre vision de l'époque qui est la sienne :

« Au début des années soixante, à cause de la pollution atmosphérique et, surtout à la campagne, à cause de la pollution de l'eau (fleuves d'azur et canaux limpides), les lucioles ont commencé à disparaître. (...) Cela a été un phénomène foudroyant et fulgurant (...) Après quelques années, il n'y avait plus de lucioles. Aujourd'hui, c'est un souvenir quelque peu poignant (...) ». (Pasolini, 1975, cité dans Didi-Huberman, 2009, p. 23)

Près de 35 ans plus tard, dans son ouvrage « Survivances des lucioles », Georges Didi-Huberman (2009) en reprenant la métaphore initiée par Pasolini, forge le concept d'« image-luciole » pour signifier, à l'inverse, que les lueurs survivantes des contre-pouvoirs n'ont pas disparu, mais qu'il faut être à la bonne place pour les voir palpiter. Ce fut pour moi la mise en forme, la « bonne image », d'un agglomérat de perceptions, sensations, réflexions à la fois répétitives et diffuses.

Alors, ce que recouvre ce concept, même si on doute de son apparition, où en raison même de la fragilité de celui-ci, on aimerait tant être capable de le percevoir et plus encore de scintiller avec lui. « Être, c'est être rêvé » a dit Borges. Grâce à ce qu'un auteur, un artiste a vu et transcrit du réel, il a gagné en intensité d'existence et en présence. Cela le fait exister comme luciole. Et voilà que ça devient une constellation, car il n'y a jamais une luciole, mais des lucioles. Les lucioles c'est toujours une communauté. C'est vraiment cela « être dans le même paysage », dont Oury (2012, p. 31), en évoquant Blanchot, dit qu'il s'agit d'être au pied du mur de l'opacité de l'autre et de pratiquer « l'épochè » chère à la phénoménologie, à savoir la suspension de ce qui nous préoccupe, du sens préconçu, pour se rendre disponible à la présence de l'autre. Et cette incarnation de soi, encore faut-il la produire dans la juste forme, dans une qualité de présence et un degré d'intensité tels que l'autre puisse sentir que quelqu'un existe qui n'est pas menaçant et nous le faire percevoir comme la lueur d'une luciole. Comme un évènement fulgurant et flou et discontinu et vibrant et évanescent et gai et où l'on entend rire l'enfance du monde car une rencontre, même minuscule, ce n'est pas si fréquent.

Mais comment se connectent entre eux ces deux régimes de l'intelligible et du sensible, de l'ardeur et de la grâce? Comment en oscillant de l'un à l'autre se produit une rencontre ? Est-ce par enveloppements successifs ou comme un ruban de Moebius, par la simultanéité du dedans et dehors ? Le tableau « Les Ménines » de Velasquez, avec sa mise en abîme, où le hors-champ du tableau est représenté dans le tableau, est une image puissante de la difficulté à « être dans le même paysage » en figurant le flottement quant à notre position d'acteur/spectateur et l'incertitude quant au statut de vérité/fiction des énoncés et des perceptions.

« Être dans le même paysage » : cette courte phrase, qui va comme une petite ritournelle m'accompagner tout au long de la formation, est comme dans les contes de fées une sorte de formule magique pour ouvrir ce qui est scellé depuis longtemps. Ainsi, le moment venu de donner une forme à toutes les questions qui précèdent et à d'autres non encore formulées, c'est dans mon propre paysage qu'elle va s'immiscer, précisément à la façon entêtante d'une ritournelle.

Tout au long de cette formation, chemin faisant, j'ai trouvé, tels de petits cailloux blancs, des pans entiers de paysage tantôt oubliés, enfouis, arides ; tantôt étincelants, gorgés de couleurs, vibrants: ma longue pratique intime de la narration vécue dans de longues années d'analyse ; son absence radicale dans ma vie d'avant ; la découverte du récit en formation lors des cours et séminaires en Histoires de vie tout au long de mes études à la FAPSE ; à nouveau la chance de réécrire une trajectoire biographique dans cette formation présente qui fait écho à la formation initiale ; la reprise de mon parcours universitaire resté en souffrance ; la lente prise de forme du « devenir superviseur » chez les uns et les autres dans une sorte de compagnonnage entre pairs ; la guidance de formateurs-passeurs et enfin la latitude dans ce travail même de renouer avec des questionnements et des intérêts qui ont jalonné toutes ces années et d'en donner une version qui intègre dans ma pratique présente et à venir de superviseur, ce qui d'ores et déjà me constitue comme professionnelle du travail social. Ainsi, cet écrit porte la marque du pouvoir organisateur du récit.

● Parler

« (...) il y aura un perpétuel combat entre ce qu'on voit et ce qu'on dit, de courtes étreintes, des corps-à-corps, des captures, parce qu'on ne dit jamais ce qu'on voit, et qu'on ne voit jamais ce qu'on dit ». (Deleuze, 1990, p.146)

Ce que les mots font aux choses

L'existence d'un écart entre l'action imaginée, prévue et l'action réelle, effective est une donnée de l'agir humain bien établie et largement admise dans les divers champs épistémologiques qui s'attachent à comprendre cet agir. L'émergence et l'explicitation de cet écart se heurtent à des difficultés de natures diverses relevant des interactions et des enjeux entre les acteurs et les contextes dans lesquels ils sont engagés. Notre propos se centre sur l'un des obstacles à cette émergence : le langage et sa malicieuse faculté de révéler et d'occulter, de traduire et de trahir. Ainsi, il apparaît que s'en tenir à décrire le cadre de l'action, puis expliciter les raisons d'agir, conduise à laisser dans l'ombre ce que l'on fait réellement. Et ce, dans un premier temps, bien plus que du supposé caractère ineffable de l'expérience, en raison de l'impossible alliance du mot et de la chose dont le langage porte le deuil :

« Les gens s'imaginent que le langage leur fait saisir la réalité des choses, dit Tchouang-tseu. Ils commettent cette erreur parce que, dit-il, 'quand on perçoit, on ne parle pas et (que), quand on parle, on ne perçoit pas'. (...) Quand nous parlons, nous ne percevons plus, de sorte que, n'apercevant pas l'écart entre le langage et la réalité, nous prenons étourdiment le langage pour l'expression adéquate de la réalité. Et quand nous concentrons notre attention sur une réalité sensible (par exemple sur un geste que nous sommes en train de mettre au point), nous oublions le langage et l'écart passe également inaperçu. » (Billeter, 2004, p. 25, 26)

Dans un deuxième temps, plus fondamentalement encore, parce que nous sommes confrontés à deux ordres différents, celui de « l'agir » qui nécessite la présence d'un corps pris dans l'immédiateté et le registre du percept, et celui du « dire » qui nécessite l'exercice d'une pensée déployée dans la temporalité et le registre du concept. Comprendre la nature et la fonction de cette discordance est essentiel car il s'agit d'un élément central dans toute action et donc dans l'agir éducatif. Ainsi, l'effort pour rendre intelligible ce que l'on fait nous soumet à la double opacité de l'ordre de l'action et de l'ordre du discours.

Et l'on pourrait s'étonner qu'il soit nécessaire et suffisant de faire retours sur l'expérience dans l'après-coup pour que s'éclaire l'insu de l'action grâce à une production narrative. Si cela est possible, si l'élaboration est une capacité avérée, c'est précisément à cause et grâce à l'existence de cet écart, à condition d'adopter à son égard une attitude bienveillante et de le comprendre comme l'une des composante inhérentes à l'action.

Ainsi, la fécondité de cette posture réside en grande partie dans le fait que la « dérive » de l'action est pensée comme un phénomène inclus dans l'action même et non pas comme un manquement individuel ou collectif. Comme une sorte de flux traversant l'agir, qui, à la condition d'être explicité le moment venu, devient une source informant les intervenants de l'état du réel.

Cette vision de l'écart, entre deux régimes de production du sens, qui retourne sa faiblesse en une force d'intelligibilité, est du même ordre que le renversement opéré par la psychanalyse à l'égard des résistances qui apparaissent dans la cure analytique. La psycho-dynamique du travail, avec notamment la distinction introduite par Dejours entre le travail prescrit et travail réel, en donne une lecture renouvelée :

«Comment donc se fait connaître, au sujet qui travaille, cet écart irréductible entre la réalité d'un côté, les prévisions, les prescriptions et les procédures de l'autre ? (...) c'est toujours sous la forme de 'l'échec'. (...) par sa résistance aux procédures, aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance, c'est-à-dire par la mise en échec de la maîtrise. Travailler, c'est échouer. Le monde réel résiste. Il confronte le sujet à l'échec (...). » (Dejours, 2003, p. 14)

En somme, l'écart c'est encore de l'action sensée, ce serait même l'effort pour accomplir l'action voulue. Car travailler, c'est précisément combler cet écart. C'est ajouter à la prescription normée une part de subjectivité qui exige une certaine dose de clandestinité, puisque l'action effective en se confrontant au réel va produire un certain nombre de transgressions. Cet écart contient donc une marge d'ingéniosité, de mise en oeuvre de l'intelligence pratique, (que les Grecs nommaient Métis) pour autant que son existence soit bien tolérée, à défaut d'être reconnue comme l'un des ressort de l'action. L'explicitation est un exercice difficile, en raison de la contrainte de clandestinité mais aussi parce qu'il peut constituer un enjeu de pouvoir. La supervision peut être pensée comme un espace de parole, non ou peu contraignant, pour ressaisir dans l'après-coup de l'action le degré de résistance que le réel oppose à nos efforts.

Libre circulation de la parole et de la pensée, mais aussi des silences, rires, affects, digressions, et ce dans un climat de confiance réciproque étayé par la certitude que rien de ce qui est dit ne sera instrumentalisé, qui est la condition, si non suffisante, du moins nécessaire à un tel dévoilement. Cependant, il n'y a pas d'accès direct à la subjectivité et il faut donc en passer par des médiations pour être en contact avec le monde de l'autre. L'approche biographique est l'une des ces médiations tout comme les images reproduisant des oeuvres d'arts, que nous avons utilisées, dans un premier temps, lors de certaines séances de supervision.

● Raconter

« *Ce n'est jamais le début ni la fin qui sont intéressants, le début et la fin sont des points. L'intéressant, c'est le milieu* ». (Deleuze, 1996, p.50)

La « mise en intrigue »

En supervision, comme en formation, comme en travail social et comme ailleurs, nous racontons des histoires afin d'être avec et parmi les autres. Bien plus que la véracité du récit, nous importe le fait de raconter et que cela s'adresse à quelqu'un qui écoute. Cet instant où le récit est tout entier tourné vers l'autre est un instant volé au vide, à l'obscur, au non-sens, en un mot, à l'arbitraire de nos vies.

Dans « *Temps et récit I* », Ricoeur (1983) attribue au récit la faculté d'imiter l'action, (la « Mimésis »). Par la « mise en intrigue », le récit va configurer l'action et produire de la concordance là où le temps provoque de la discordance : en effet, la « mise en intrigue » qui n'est autre que l'agencement des faits, introduit un principe d'ordre - il y a toujours un début, un milieu, une fin -, de complétude et de concordance dans le récit en intégrant les discordances que sont les surprises et les événements. Le récit tire une unité temporelle de la pluralité des temps dans lesquels sont pris les différents éléments survenus et relatés. Le lien est ainsi fait entre narrativité et temporalité :

« (...) *le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle* ». (Ricoeur, 1983, p.105)

Sans aller plus avant dans une théorisation qui nous éloignerait de notre propos, nous pouvons retenir que la « mise en intrigue » est ce qui articule des éléments très hétérogènes pour produire un agencement intelligible des faits par tous les sujets ayant accédé au langage. Dans cette forme primordiale de pré-compréhension du monde de l'action, se déploie le « réseau conceptuel de l'action », qui requiert à la fois une intelligence pratique, celle du langage du « faire » et une intelligence narrative, celle des règles narratives et de la typologie des intrigues propres à une culture donnée. Donc, le « réseau conceptuel de l'action », dans lequel s'enracine toute intrigue et qui forme notre compréhension pratique et narrative de l'action, est précisément ce qui est sollicité devant une situation dont on ne comprend pas les tenants et les aboutissants et à laquelle on va tenter de trouver des réponses aux questions que soulèvent les termes de buts, motifs, agents, circonstances ou encore issues :

« Bref, ces termes ou d'autres apparentés surviennent dans des réponses à des questions qui peuvent être classées en questions sur le 'quoi', le 'pourquoi', le 'qui', le 'comment', le 'avec' ou le 'contre qui' de l'action. Mais le fait décisif est que, employer de façon signifiante l'un ou l'autre des ces termes, dans une situation de question et de réponse, c'est être capable de le relier à n'importe quel autre membre du même ensemble ». (Ricoeur, 1983, p. 110)

En somme, le récit nous « parle » car en imitant l'action, en la re-présentant, il nous fournit des significations communes : il emprunte la compétence de tous les sujets à utiliser le « réseau conceptuel de l'action » pour rendre intelligible et partageable les modes d'existence des événements pour les sujets qui en sont les acteurs et/ou les auteurs, les spectateurs, les narrateurs.

L'identité narrative

Si le récit est, comme nous l'avons esquissé, ce qui fait médiation entre le temps cosmologique et le temps intime, qu'il transforme en concordance les discordances de l'action, il a une autre propriété, qui nous intéresse particulièrement dans le contexte d'une supervision où il s'agit de construire et de complexifier l'identité professionnelle, celle de produire une alliance entre les deux pôles de l'identité personnelle définis par Ricoeur comme « Mémeté » et « Ipséité ».

La « mêmété » est la part objective de l'identité d'une personne, faite de traits stables dans le temps, l'être social pour ainsi dire ; alors que « l'ipséité » est la part subjective de l'identité, irréductible aux traits objectifs de son caractère, l'être dans sa singularité. Dès lors, la question de l'identité est celle de la permanence de l'être dans le temps et il est nécessaire que quelque chose maintienne ensemble ces deux pôles, une sorte de force d'attraction : « l'identité narrative » est ce qui fait médiation et permet d'articuler la partie mouvante de l'identité à la partie permanente pour en réaliser une certaine complétude.

Le « moment narratif »

En supervision, le récit de soi-même dans l'action, qui emprunte les propriétés de tous les récits, se déroule à la fois en direction des événements qui font l'objet de la narration, de soi-même comme sujet narrateur et du superviseur qui en est le destinataire. En racontant ce qui arrive, ce qui lui arrive, le sujet fait exister historiquement, au double sens du terme, les événements dont il fait le récit et se donne à lui-même une existence « historicisée narrativement » (Pineau et Legrand 1993, p. 80). Cet instant où le sujet se manifeste dans sa parole, où il parvient à habiter son discours en passant du descriptif au narratif, nous l'appelons le « moment narratif ».

Ainsi, en quittant le seul registre de l'explication et parfois de la rationalisation, toujours un peu défensive, le sujet laisse paraître la trace de son être dans son récit de toutes sortes de façons, directes ou plus diffuses. En passant de l'exploitation des faits dans leur succession chronologique à l'exposition de soi, le sujet rencontre donc la nécessité d'agencer les faits entre eux. C'est l'émergence de la « mise en intrigue » qui va, à proprement parler, créer un récit partageable avec autrui et désormais infiltré d'éléments personnels que l'on peut nommer « biographiques ».

Favoriser et soutenir l'émergence de ce « moment narratif » dans l'ensemble du processus de supervision ou dans l'unité de temps d'une séance est, de notre point de vue, l'un des enjeux de la supervision. C'est faire l'expérience de la co-création d'un monde commun au sens, déjà évoqué, d'un espace intersubjectif où il est possible d'« être avec l'autre dans le même paysage » (Oury, 2012)). Où superviseur et supervisé vont pouvoir se déplacer, se repositionner de séances en séances ; lier des faits ou événements à d'autres faits et événements ; produire de nouveaux agencements qui vont re-configurer le récit et donc l'être ensemble, les perceptions, les représentations, les points de vue, dans un mouvement de prise et de reprise de sens ; et ouvrir ainsi à une compréhension plus dense de l'exercice du métier.

● Ecouter

« *Mon rêve est d'être (...) imperceptible (...). Avoir des relations imperceptibles avec des gens imperceptibles* ». (Deleuze, 1990, p. 13)

Des images au récit : nouer les mots et les choses

En supervision, le récit permet l'accordage des deux sensibilités en présence en suscitant la curiosité chez l'un, qui écoute et chez l'autre, qui se sent écouté. Écouté, mais aussi reçu dans sa capacité à intéresser, à dire quelque chose d'intéressant, à capter l'attention de l'autre donc à être soi-même digne d'intérêt.

Les images se sont avérées d'excellents embrayeurs de « moment narratif » et nous avons maintes fois pu vérifier la puissance des images pour produire l'alliance des représentations de choses et des représentations de mots, alliage précurseur du passage du descriptif au narratif. Nous avons aussi constaté que les mots, par exemple des métaphores, produisaient le même effet ; nous laissant penser qu'un bon embrayeur pouvait prendre diverses formes pour autant qu'il laisse du champ à l'imaginaire.

En effet, proposer un choix d'images lors d'une séance de supervision, revient à produire une mise en situation qui fait appel à la fiction et qui instaure de manière explicite une distance entre les scènes respectives de l'action et de l'énonciation. Le sujet qui y consent se trouve convoqué en tant que narrateur de tout ou partie d'un événement, qui passé ou à venir, n'en relève pas moins d'une construction et d'un travail sur des représentations. Dans leur recension de ce qui serait le contenu propre de la supervision auprès de divers acteurs de cette pratique, De Jonckheere et Monnier (1999) relèvent que si une majorité d'entre eux considèrent que ce contenu est constitué essentiellement de matériel professionnel, certains en soulignent le caractère fictif :

« *Certaines personnes précisent que ce contenu ne doit pas être considéré comme une situation réelle, mais comme un fiction ou le récit d'une situation ou encore comme un rapport que la personne entretient avec une situation problématique. Dans ce type de définitions, précisant que le contenu de la supervision est une « fiction », on trouve l'idée que le travail de supervision consiste en une mentalisation ou symbolisation de situations, sensations, intuitions, émotions. Pour certains, le contenu de la supervision est ce qu'ils nomment le « vécu professionnel », c'est-à-dire un composé d'éléments objectifs et subjectifs, qui dans le feu de l'action quotidienne, ne peut être exprimé et conceptualisé* ». (De Jonckheere et Monnier 1999, p. 29)

Des pratiques cliniques

L'Approche Biographique, parmi d'autres démarches d'explicitation réflexive d'un savoir enfoui dans les plis de la subjectivité est clairement située du côté d'une perspective clinique qui permet un alliage très subtil entre les sphères de l'intime et du social. Tout du moins, est-ce ainsi que nous avons choisi de l'appréhender, tout comme nous considérons le travail social et la supervision comme des pratiques cliniques :

« Peut-on affirmer aujourd'hui qu'il existe une 'clinique du travail social' qui définirait les contours de l'accompagnement éducatif ? Et si oui quelles en seraient les caractéristiques ? Au plan épistémologique celles-ci paraissent aujourd'hui devoir s'organiser autour d'une approche pluridisciplinaire visant à articuler la réalité subjective du sujet et la réalité objective des faits sociaux. (...) En effet, convenons du fait que le sujet n'est humain que parce qu'il est social, alors que le social n'existe que par les sujets qui le constituent. » (Niewiadomski, 2012, p. 35)

Par extension, une perspective clinique en supervision est ce qui autorise l'alliance du récit de soi et du récit de pratique en articulant un dire à la frontière entre des énoncés formels et une parole affectée déployée dans l'intersubjectivité. L'enjeu est de taille car il relève des capacités d'un sujet à obtenir de la reconnaissance sociale, professionnelle et personnelle. En effet, l'injonction à « être l'auteur de son histoire » est désormais le pendant de celle à « être l'acteur de sa vie », avec les inconvénients que cela représente dans le cours d'une vie lorsque le poids de l'acteur comme facteur causal est toujours plus grand.

● Articuler

« *L'émancipation, elle, commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, quand on comprend que les évidences qui structurent ainsi les rapports du dire, du voir et du faire appartiennent elles-mêmes à la structure de la domination et de la sujétion* ». (Rancière, 2008, p.19)

De l'acteur à l'auteur : de l'individu au sujet

Le « biographique », en tant que système construit de représentations et de savoirs au sujet de l'existence personnelle, est l'objet d'un intérêt renouvelé ces dernières décennies en sciences sociales. Delory-Momberger (2010) fait même de la « condition biographique » la marque de notre époque :

« *L'émergence et le développement de cette 'condition biographique' doivent être restitués dans leur contexte sociétal, qui est celui de 'l'individualisation' et des formes particulières qu'elles prend dans les sociétés de la modernité avancée. Depuis les années 1970, la reconfiguration du modèle sociétal dans le cadre des mutations du capitalisme s'accompagne en effet de formes de socialisation faisant une part de plus en plus grande au processus 'd'individualisation' et de 'subjectivation'* ». (Momberger, 2010, p. 14)

Quel est donc cet adulte assujéti et autonome, cet individu à l'agir normé et subversif, à la fois lui-même et un autre ? En distinguant l'individualisme, comme repli du soi sur soi pour la défense de ses propres intérêts ainsi que l'entend le sens commun, de « l'individualisation sociale » terme forgé par Durkheim, Momberger (2010) tente de liquider avec force l'une des dichotomies les plus éculée et pourtant des plus reconduite, celle qui présente « individu » et « société » comme des antagonismes:

« *Au rebours des approches tendant à opposer comme deux entités séparées et substantielles 'l'individu' et 'la société', l'individualisation sociale, c'est-à-dire la part progressive d'initiative et d'autonomie revenant aux individus dans une société de plus en plus complexe et hétérogène, doit être considérée comme le produit conjoint de la détermination et de la créativité sociale. Individu et société sont dans un rapport de production et de construction réciproque : la société est toujours la 'société des individus' (Elias, 1991) qui la composent, tout comme les individus sont les individus d'une société, sont des 'individus de société'* » (Momberger, 2010, p. 15)

C'est dans ce paysage intellectuel que s'inscrit l'apport original de l'Ecole de Genève aux Histoires de vie impulsé par Pierre Dominicé et Marie-Christine Josso, avec l'élaboration de la « Biographie éducative » et de son introduction au niveau académique comme outil de recherche et de formation. Au travail classique sur les deux dimensions fondamentales du champ de la formation des adultes que sont l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs expérientiels et l'attention portée à la construction de l'identité professionnelle, l'équipe de Genève ajoute une méthodologie qui tente rester au plus près de sa visée ouvertement émancipatrice : garder le narrateur du récit au coeur du processus de formation et de production de connaissance auquel il participe et contribue. Tout comme la supervision est à la recherche des articulations qui donnent un sens à l'action et au ressenti du sujet :

« La biographie éducative fournit ainsi des clefs d'interprétation permettant de saisir les articulations qui s'effectuent, dans le cours d'une vie, notamment entre apports éducatifs et évènements existentiels. Cette démarche d'histoire de vie donne l'occasion à l'apprenant adulte, par le récit de son parcours éducatif, de rendre compte d'éléments sous-jacents à son rapport au savoir. L'originalité des connaissances produites sur la formation tient à ce travail d'explicitation réflexive d'un savoir demeuré le plus souvent enfoui. » (Dominicé, 2001, p. 52)

Cette évocation du caractère ardu que revêt l'émergence, l'articulation puis, idéalement, le transfert de savoirs de nature diverse, semble indiquer que l'un des enjeux majeur de son effectivité est la possibilité ou non pour l'adulte de s'approprier profondément et durablement les acquis de son cursus de formation en tant qu'acteur mais aussi, nous suggère l'Approche Biographique, en tant qu'auteur. Cette question de la trace, puis de l'inscription, ensuite de l'interprétation et enfin de la narration de soi d'un individu devenant le sujet de son histoire, est indissociable de l'autonomie qu'il parvient à s'accorder ou non à l'égard des normes et des modèles qu'il a intériorisés tout au long de sa vie d'apprenant et qui désormais nourrissent ses représentations. Josso (2001), dans un article qui résume sa conception et sa pratique de recherches-formation en Histoires de vie en souligne le caractère extraordinairement persistant et difficile à transformer :

« Chemin faisant, il a fallu se rendre à une évidence : le modèle scolaire de l'enseignement est resté si prégnant chez les apprenants adultes qu'ils éprouvent de grandes difficultés à reconnaître être en possession des compétences d'apprentissage en autonomie, être capables d'identifier des procédures qui leur sont propres ou, lorsqu'ils les identifient, reconnaître qu'elles puissent être, soit des bases intéressantes pour ce nouveau contexte, soit qu'elles sont transférables moyennant les ajustements nécessaires.

Le constat le plus désolant pour notre innovation a été la confrontation récurrente avec leur difficulté à admettre qu'apprendre ce n'est pas seulement mémoriser des informations et des savoir-faire, mais implique une temporalité et un travail sur soi pour mobiliser les ressources indispensables à tout apprentissage ». (Josso, 2001, p. 93)

Ce constat, un peu doux-amer, dit bien la difficulté à déconstruire ce qui chez l'adulte apprenant prend la forme de véritables « pattern » englobants, tout à la fois, la totalité de l'être dans « l'être en formation » et la valeur attribuée aux éventuels remaniements cognitifs et affectifs que cela va engendrer. L'Approche Biographique, en mettant en lumière les ressources et les résistances que peut susciter la situation de formation, puis en autorisant leur nouage permet d'accompagner le double mouvement qui consiste à désapprendre ce qui était intégré auparavant et à recomposer une cohérence identitaire, voir existentielle (Josso, 1996).

● Rencontrer

« (...) tracer son mince chemin (...) qui consiste à être digne de ce qui arrive, à dégager quelque chose de gai et d'amoureux dans ce qui arrive, une lueur, une rencontre, un événement, une vitesse, un devenir ». (Deleuze, 1996, p.80)

La centralité de la relation

Cependant, cette recomposition identitaire n'est pas aisée car, le sujet présente l'inconvénient d'être divisé, notamment, entre ce qu'il cherche à savoir, à connaître et ce dont il essaye de se détourner, contraint qu'il est de faire avec de l'autre, du différent, de l'incertain. Donc parfois, le savoir est aussi ce qui peut faire obstacle à la rencontre. Rencontre entre sujet et rencontre du sujet avec lui-même. La supervision peut devenir un espace où il est possible de converger/diverger de l'histoire déjà écrite ou à venir et de faire l'histoire de cette convergence/divergence, En somme, un lieu où l'autre peut désapprendre à coïncider très exactement avec la place où l'on voudrait qu'il soit.

Comme esquissé dans l'introduction, notre postulat de base sur la place à accorder à la relation dans les métiers du social détermine fortement notre conception de ceux-ci et à fortiori de la supervision. Nous considérons que cette centralité est seule à même de maintenir l'idée d'altérité et d'égalité au coeur de l'exercice de ses métiers et de l'inscrire concrètement dans les pratiques de terrain. Cette sorte d'évidence que nul ne conteste ouvertement nous semble pourtant s'effacer imperceptiblement. Tout du moins, est-ce sur la signification et les modalités de « l'être en relation » que le consensus peine à s'établir, voire est devenu impossible à trouver: bien souvent, la sphère relationnelle est désormais saturée de contacts factuels, voir factices, à tonalité objectivante qui tiennent lieu de rencontre.

Cette érosion silencieuse va de la simple méprise entre liens et contacts, qui existe aussi dans d'autres domaines de la vie sociale, en passant par la méconnaissance de la complexité de « l'être en relation », à la volonté active de faire l'économie de la relation avec autrui. En effet, dans certains contextes professionnels, la rencontre avec l'autre en vient à être considérée comme une variable perturbatrice, par exemple, dans l'application scrupuleuse des protocoles de bonne pratique, où les aspects relationnels sont vécus comme des entraves au bon déroulement des séquences d'apprentissages ou de jeux. Le risque existe que cet effacement progressif, une fois avéré, nous conduise dans une dérive instrumentale et utilitariste à percevoir et traiter l'autre comme une chose.

« Le sujet ne vit et n'existe que dans l'intersubjectivité, celle d'un lien social à tisser, à travers telle ou telle forme de relation.(...) Or les relations intersubjectives dans nos environnements post-modernes se laissent de plus en plus subvertir par les espaces communicationnels : ces derniers valorisent une transparence fictive, celle des informations qui pour être transmises de sujet à sujet recourent à des intermédiaires, les médias. Il n'y a plus affrontement de subjectivités mais un jeu suspect de fausses transparences par intermédiaires interposés, des transparences toujours grosses d'illusions. La communicabilité relationnelle est ainsi supplantée par la communicativité communicationnelle, renvoyant le sujet post-moderne à sa solitude ». (Boutinet, 2003, p. 2)

Face à cette confusion des langues et des menaces possibles que cela fait courir à la pratique de l'égalité dans notre rapport à l'autre et à l'idée même de l'existence d'une altérité, il nous importe de définir la relation comme une rencontre ouverte avec et sur le devenir de l'autre. Ouverte sur le devenir, cela implique de se tenir dans le présent de la relation avec un « outillage » aussi léger et modeste que possible : juste ce qu'il faut pour opérer les réglages nécessaires, avec les médiations que l'on s'est données, celles qui sont déjà là et les contraintes et ressources du contexte.

Car être en relation, c'est peut-être toujours régler des intensités de présence et ce sur au moins deux plans : celui des percepts et celui des affects, c'est nouer ensemble ces deux registres pour créer un lien vivant. Car, si l'on s'en tient aux seuls percepts, on reste du côté du contact ou, autrement dit, des liens opératoires qui produisent des effets très partiels mais qui ont l'avantage d'être observables dans l'immédiateté. Comme dans les protocoles évoqués précédemment, ou encore dans la mise en oeuvre de scripts langagiers et comportementaux standardisés, où il est préconisé de parler et agir en limitant le travail de pensée dans l'espoir, ou l'illusion, d'en maximiser, précisément, l'efficacité opératoire.

A l'inverse, un lien vivant tente de régler des intensités de présence au niveau des percepts et des affects, de se mouvoir tant dans l'action que la pensée de façon « affectée », autrement dit, dans la réciprocité des « affections » mutuelles que produit une rencontre. Cela « ajoute » aux effets immédiats et perceptibles, des effets indiscernables dans le présent de la relation mais qui, inscrits dans une temporalité longue, peuvent resurgir dans l'après-coup d'autres séquences relationnelles.

A cet égard, dans la supervision, il s'agit d'être capable de faire, ou du moins de faire travailler la capacité à, varier les registres de perception et de compréhension de la situation, du supervisé, de l'intrication des deux, mais aussi à incarner comme superviseur cette variation dans l'espace-temps présent de la séance. Potentiellement, cet espace peut être le lieu d'un partage des univers sensibles et d'une véritable création à deux qui redispose d'une façon inédite les éléments de l'expérience relatée à l'aide de l'expérience commune.

Il nous semble que la supervision est un lieu où la « forme pratique du rapport » qui peut s'instaurer à l'autre est plus que propice pour pratiquer, questionner, analyser, etc., la centralité de la relation telle que nous venons de la définir, pour autant que l'on puisse penser ce lieu, lui-même, comme un dispositif d'expérimentation de « l'être en relation ». Pour ce faire, il nous est apparu que l'Approche Biographique pouvait nous fournir un cadre à la fois théorique et méthodologique pertinent pour déployer notre postulat dans le champ de la supervision et tenter ainsi de mettre en oeuvre l'une des visées les plus fondamentale de nos métiers : le traitement égalitaire de chacun et l'émancipation de tous.

● Conclusion

« Tout se joue sous la forme pratique du rapport que nous avons avec ceux qui sont en face de nous. L'égalité se joue dans un rapport effectif entre des individus. Or, ce rapport est toujours décalé par rapport à toute programmation sociale, par rapport à tout système. Cela relève plus de la décision individuelle : partir de l'inégalité ou de l'égalité ». (Rancière, 2005, p. 5)

Entre réflexivité et narrativité

Notre thème est donc issu, à la fois, d'un parti pris sur la centralité de la relation et sa finalité émancipatrice, et d'une volonté d'en réaffirmer la pertinence dans les métiers du social. L'Approche Biographique est ce qui pourrait maintenir vivace cette centralité dans l'espace de la supervision, rendre visible sa persistance et ainsi, diffuser, s'affirmer, resurgir dans les terrains de pratique. Car, si les lucioles n'ont pas disparu, pour les voir, il nous faut tout de même choisir où porter notre regard pour y déceler les évidences aveuglantes :

« D'un point de vue critique, nous pouvons envisager la réflexivité en tant que notion contemporaine conduisant à une forme d'ethnocentrisme dans laquelle la société est abordée en tant que série d'expériences individuelles. (...) La réflexivité est devenue une prescription à laquelle sont soumis les travailleurs sociaux et qu'ils imposent, à leur tour, aux bénéficiaires de leurs interventions. Les uns et les autres sont sommés de trouver les motifs de leurs actions et de leurs conduites qui les renvoient à leurs raisons d'agir, à leurs désirs. À leurs valeurs, comme si ces raisons d'agir, désirs et valeurs leur appartenaient en propre et ne relevaient pas de normes sociales réclamant une simple adhésion ». (De Jonckheere, 2010, p. 363)

La réflexivité est une duplication, elle cherche à expliciter ce qui est ; alors que le récit est une invention il essaye de dire ce qu'il en est de ce qui est. Si la supervision est le lieu de l'intégration des expériences pratiques et théoriques et donc des articulations, elle pourrait être un espace de « survivance des lucioles » à condition que la priorité soit donnée à tenir ensemble ce qui d'ordinaire est volontairement disjoint : l'intelligible et le sensible, le dicible et le visible, le singulier et le commun, les moyens et les fins et surtout le compréhensif et le combatif. Car les paradigmes changent, mais à nouveau menace la reconduction des mêmes vieilles dichotomies comme, par exemple, le partage entre opacité de l'agir et mise en visibilité de l'action.

Et que penser de ce vouloir rendre visible, coûte que coûte, alors que selon Didi-Huberman (2009) l'urgence est de savoir où regarder pour enfin voir. Un certain pragmatisme ambiant, au sens néo-positiviste du terme, avec ses projecteurs aveuglants, sa visibilité factice et ses dispositifs de capture est en passe de devenir la nouvelle "doxa", alors que seul le clair-obscur convient aux lucioles. Donc, l'ombre et la lumière, l'ardeur et la grâce, la lamentation et le rugissement, le champ de force et le sujet, et, et, et... Il nous faut, peut-être, de la conjonction de coordination. Et si, à la faveur d'une pénombre accueillante faisait retour un désir en forme de « rhizome », avec des concepts enchâssés les uns aux autres, où le centre est partout, d'où l'on peut à la fois entrer et sortir par le milieu puis filer sur les lignes qui nous intéressent, c'est-à-dire, qui nous laissent libre de poser les questions, et prendre les positions qui nous importent.

Au plan macro-social, il est d'usage d'incriminer la déroute puis l'effacement des « grands récits » tant anciens que modernes, qui structuraient et unifiaient notre être au monde, dans notre difficulté grandissante à lui trouver ou à lui donner un sens. Ce « malaise dans la narration » peut aussi prendre l'allure d'épreuve personnelle avec l'affaiblissement de la capacité à produire un récit de soi qui restaure des liens sensés entre ce qui arrive et ce qui nous arrive. Notre conviction est que l'Approche Biographique, comprise comme une interface entre posture clinique et posture critique, en réalisant l'alliance ardemment recherchée entre le sensible et l'intelligible, peut faire de la supervision un levier pour reconstituer des totalités signifiantes qui font pièce à la fragmentation des trajectoires individuelles et à leur effets délétères tels que de rendre toute inscription dans le temps et dans l'histoire collective peu opérante.

Ainsi, « être dans le même paysage » c'est aussi prendre position dans un même « horizonné » selon l'expression de Minkowski. Sur le même plan, pas à la même place, mais sur le même registre. Prendre position de préférence à prendre parti. Car, prendre parti peut vouloir dire que l'on a les réponses. Alors que prendre position, c'est être là comme question.

Le récit est donc à la fois l'outil pour inventer et fabriquer le monde commun et le monde commun lui-même. Et dans ce monde solidairement réel et fictionnel, il est vain de dénoncer l'inflation subjective pour y substituer l'inflation réflexive ; dans ce monde là, le praticien réflexif se risque à devenir un praticien narratif. A partir de ce chemin de pensée, quelque chose comme un « devenir superviseur » semble non seulement possible mais éminemment désirable.

Post-scriptum

Au cours des processus de supervision menés tout au long de cette formation, nous avons donc initié et affermi une lecture narrative de la supervision grâce à l'Approche Biographique et tenté de favoriser le « moment narratif » lors des séances en utilisant divers supports et médiations (images, métaphores, instruction au sosie, etc.). Après cette réflexion, il nous semble possible d'en prolonger la mise en pratique dans les deux directions suivantes : d'une part, expérimenter un apport plus structuré de l'Approche Biographique dans les processus de supervision à l'aide de « micro-récits biographiques ». La forme adéquate reste à trouver (oral ; écrit ; thématization ; etc.), tant pour les « micro-récits » eux-mêmes, que pour l'implication que cela suppose du supervisé (et du superviseur). Et d'autre part, en direction de « l'identité narrative » avec, notamment, l'approfondissement théorique du « moment narratif », en portant l'effort de compréhension sur les différents éléments qui le compose et leur interaction.

Merci

À Elsa,

À Christine et Damien, complices de toujours,

À Francis Loser pour la générosité de sa pensée,

Aux « intercesseurs » pairs et formateurs,

À ceux que nous avons laissés en chemin. Qu'ils puissent y rencontrer des lucioles.

Bibliographie

Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, (8), Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. pp. 1-27. Récupéré le 12.10.2014 de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113

Bertaux, D. (2013). *Le récit de vie* (3^e éd.). Paris : A. Collin.

Billeter, J.-F. (2004). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Ed. Allia.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. (Vol. 62-63), pp. 69-72. Récupéré le 12.10.2014 de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317

Boutinet, J.-P. Il n'y a de sujet que paradoxal. Autour du retour du sujet. Table ronde J.-M. Baudoin, E. Bourgeois, 9 avril 2003, Référence incomplète, cours P. Dominicé, Université de Genève.

Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique*. Paris : Téraèdre.

Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (95), Genève : Université de Genève. 51-72.

Dejours, C. (2004). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Paris : INRA.

Deleuze, G. (1996). *Dialogues*. Paris : Flammarion.

Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris: Les Editions de Minuit.

Didi-Huberman, G. (2009). *Survivance des lucioles*. Paris : Les Editions de Minuit.

Gaulejac de, C. (2009). *Qui est « je » ?*. Paris : Editions du Seuil.

Jonckere de, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : ies éditions.

Jonckere de, C., Monnier, S. (1999). *Miroir sans tain pour une pratique sans phare*. Nouveaux cahiers de l'I.E.S. (4), Genève : Les Editions I.E.S.

Josso, M.-C. (2001). Cheminer vers soi : un processus-projet de connaissance de son existence. Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (95), Genève : Université de Genève. 73-100.

Josso, M.-C. (1996). Se former en tant qu'adulte: défis, risques, enjeux, ressources et difficultés. In E. Bourgeois (Ed.). *L'adulte en formation, regards pluriels* (pp. 83-95). Bruxelles : De Boeck.

Le Grand, J.-L. (2002). *Définir les histoires de vie*. Textes d'appui à la présentation du champ des histoires de vie en formation, P. Dominicé, m. Alhadeff, Genève, FAPSE, Université de Genève. 118-127.

Nancy, J.-L. (2012). *Qu'appelons-nous penser ?*. Paris : Diaphanes.

Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Paris : érès.

Oury, J. (2012). *Préalable à toute clinique des psychoses*. Paris : érès.

Pineau, G., Legrand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Rancière, J. (2005 janvier-mars). A propos de l'ouvrage *Le Maître ignorant*. Anne Lamalle et Guy Dreux. *Nouveaux Regards*, (28). Récupéré le 12.10.2014 de <http://institut.fsu.fr/IMG/pdf/EntretienJRanciere.pdf>

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.

Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Paris: Bayard.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris: Editions du Seuil.

Rouzel, J. (2007), *La supervision d'équipes*. Paris : Dunod.