

Utilisation du récit écrit en supervision



Tiré de <http://www.joan-miro.info/work-57.php>

Travail de Diplôme DAS « superviseur-e-s dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé » 2012-2014

Frédérique Humair Flühmann

Chapelle, septembre 2014

Table des matières

Introduction.....	3
Il était une fois...le récit	5
Spécificités de l'écrit et rapport à l'écrit	8
Lien que je vois avec la supervision.....	11
Matériel écrit et supervision	12
La relation.....	12
Cadre	14
Le processus	16
Quelles fonctions donner à l'écriture en supervision ?.....	17
La mise en pratique	17
Quelles consignes donner lorsqu'un écrit est demandé au supervisé ?	17
Quelques expériences d'auteur-e-s	17
Travailler sur base d'un écrit en séance de supervision.....	19
Le récit écrit et la manière de l'accompagner	19
Que faire des écrits ?.....	20
Expérience de demander un écrit au groupe d'intervention.....	21
En résumé ce que je retiendrai pour la supervision.....	24
Conclusion	25
Bibliographie.....	27
Merci à.....	28

Introduction

« La vie est différente quand on la vit et quand on l'épluche après-coup » un personnage de « La chambre bleue » film de Mathieu Amalric 2014

Mon premier intérêt était de travailler sur un thème lié à la supervision pédagogique, mes premiers mandats correspondant à ce type de supervision. Le caractère obligatoire des supervisions pédagogiques venait me questionner. J'avais des réflexions et des questions très vagues en lien à cette notion. J'ai commencé par lire les documents produits par les écoles sur la supervision pédagogique. Je me suis aperçue que ces documents contiennent des similitudes et des différences. Parmi les différences, un aspect a attiré mon attention ; celui de la production d'écrits. Le document de l'école supérieure en éducation sociale – Lausanne (és-L) dit : « Sur demande du superviseur, l'étudiant est invité à apporter un matériel écrit, constitué d'observations, de récits d'évènements de situations vécues qui vont servir de support à l'entretien de supervision. » L'école supérieure en éducation de l'enfance (esede) ne donne aucune précision concernant des écrits. La Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) indique. « Pour la supervision pédagogique individuelle, l'étudiant-e apporte à chaque séance une réflexion ébauchée [...] cet écrit relate un évènement ou une situation vécue dans son activité professionnelle. » Suit un certain nombre de précisions sur la fonction attendue de cet écrit. Cette différence dans les exigences peut certainement trouver une explication. La question qui pourrait se poser, serait de savoir si ces écoles ont des attentes différentes vis-à-vis des superviseurs en fonction du niveau de formation qu'elles cherchent à atteindre, qui diffèrent. Ce qui n'est pas l'objet de mon travail.

La demande d'écrit de la part d'une école vient se poser comme une prescription, dans un processus obligatoire, alors que la supervision pourrait se voir comme un espace de liberté pour l'étudiant ou le professionnel. Cette tension entre liberté et contrainte traverse tout parcours professionnel.

La liberté réside dans la manière dont un professionnel ou un étudiant va s'approprier les contraintes qui lui sont données. Est-ce qu'il va arriver à mettre les contraintes au service de sa créativité, de son inventivité ? Est-ce que les contraintes posées lui semblent compatibles avec l'idée qu'il a de sa future profession ? Est-ce qu'il peut se donner une chance de retirer quelque chose d'une démarche, faite par obligation ?

J'ai commencé à penser à cette idée d'écriture en supervision, en me demandant quel pouvait être l'apport de cette prescription. J'ai commencé à m'interroger sur l'intérêt du récit

écrit en supervision. À la base d'une séance de supervision il y a un récit oral le plus souvent, en quoi un récit écrit devient-il intéressant ? Quelles peuvent être les utilisations de l'écrit en supervision ? Quelles distinctions faire entre l'écrit comme matériel et l'écrit comme outil ?

J'ai débuté mes recherches en lisant le texte de Rolland (2007) auquel la HES.-SO se réfère pour demander du matériel écrit. J'ai également vérifié si l'Association Romande des Superviseurs (l'ARS) donnait une prescription concernant ce matériel. Ce qui n'est pas le cas. Puis mes recherches m'ont fait lire d'autres choses notamment en rapport avec l'écriture sur l'activité. Entre les lectures et les échanges que j'ai eus dans le cadre de la formation les questions se sont précisées.

Comment utiliser comme superviseure, une demande de matériel écrit de manière à ce qu'elle soit une ressource pour le supervisé ? Cette demande peut-elle également devenir ressource pour le superviseur ?

Quelles sont les questions qui se posent en amont de la demande de production d'écrit ?

De quoi faut-il tenir compte pour amener une demande d'écrits, comment amener une telle demande ?

Quels effets ce type de demandes peut-il avoir, sur la relation et le processus engagés ?

Mon objectif est devenu, de penser l'écriture en supervision, pour pouvoir la proposer, en ayant pensé, à ce qu'elle signifie pour l'auteur et le lecteur et en ayant vérifié ses éventuels apports. Je ne souhaitais pas entrer dans une prescription sans avoir réfléchi cette prescription en rapport à une pratique. Ce travail est supposé me permettre d'affiner ma réflexion, de me sentir à l'aise et au clair avec ce que je propose. Mes réflexions sont parties en référence à la supervision pédagogique puis se sont généralisées, en cours de travail à la supervision en générale. La demande de produire un matériel écrit pouvant survenir dans un type de supervision comme dans l'autre.

Outre des lectures scientifiques, j'ai utilisé et pensé à mes expériences en lien à l'écrit comme supervisée, mes expériences de l'écrit dans d'autres contextes, ce qui m'a été demandé comme écrit dans le cadre de la formation. Enfin, j'ai demandé à des collègues de formation, des textes en lien avec leurs expériences professionnelles, la raison est mentionnée plus loin dans mon travail, j'ai également repris les textes qui ont été demandés dans le cadre de la formation, dans la partie où nous avons fait superviser notre pratique professionnelle par des collègues, les miens évidemment et ceux des autres participants. Et enfin, des textes d'écrivains, poètes, auteurs de scénarii, de romans, de chansons.

Pour la deuxième partie de mon travail j'ai repris différentes notions traitées lors de la formation : cadre, relation, processus, en supervision pour réfléchir à la manière dont l'écrit vient s'intégrer dans ces notions.

La dernière partie porte sur une réflexion en vue de la mise en pratique.

Il était une fois...le récit

- Le léopard est un chasseur solitaire, dit-il. Contrairement au lion, il ne croise que ses propres traces. Pendant la chaleur du jour, il se repose dans les arbres avec les aigles. La nuit, il se lève. Le léopard est un chasseur hors pair. Il est aussi le plus grand défi pour les autres chasseurs. Ceci est une canine de léopard. Je veux que tu la gardes.
- Je ne suis pas certain d'avoir compris, dit Wallander. Mais j'accepte le cadeau.
- On ne peut pas tout comprendre. Un récit est un voyage qui n'a pas de fin.
- C'est peut-être ce qui nous sépare. Moi, je suis habitué à ce qu'une histoire ait une fin. Je m'y attends. Toi tu considères qu'une bonne histoire est infinie.

Henning Mankell « La lionne blanche »

Le travail de supervision se fait sur la base d'un récit. Différents outils peuvent être utilisés, lors d'une séance de supervision. Les outils proposés ne relèvent pas tous d'une mise en mots, mais pour qu'une élaboration puisse avoir lieu, un récit doit être produit.

Le Petit Larousse pour le terme récit indique « Relation écrite ou orale de faits réels ou imaginaires ». Il est intéressant de constater que le même mot est employé pour le substantif se rapportant à relater et pour parler du lien existant entre deux personnes. Ce qui se tisse à l'intérieur d'une relation peut dépendre de ce qui s'y relate, en jouant un peu avec les mots, je pourrais dire que : la relation influence la relation et réciproquement.

Le but de ce chapitre est de creuser un peu la notion de récit, avant de passer à la notion d'écrit puis aux récits écrits comme constitutifs de matériel de supervision. Je crois en effet que si je m'intéresse à une pratique de superviseur, c'est lié à la croyance en l'importance du récit, comme participant à notre transformation et notre croissance. Le récit adressé à un autre nous permet, de par ce qui s'énonce et ce que l'autre nous renvoie des changements de regards, des déplacements qui sont supposés augmenter nos capacités professionnelles.

La supervision pourrait se justifier par le fait, que le pouvoir de transformation du récit se trouve augmenté par un accompagnement « suffisamment bon » de la part d'un Autre. La supervision serait un récit dans un contact entre superviseur et supervisé(s) dans un contexte donné. Il s'agit d'un récit fait à un tiers dans le but d'augmenter sa capacité de

réflexivité. Pour De Jonckheere (2010, p. 362) la réflexivité met en question l'incorporation sous forme d'habitudes, de régularités qui constituent nos dispositions à penser et à agir.

Ce récit a pour but de prendre conscience du soi agissant. Mettre en lumière son activité, au travers de la narration, peut être la première étape. Il s'agit de prendre conscience de l'activité, de l'analyser, de réfléchir à son rapport à l'activité, puis de retourner dans son activité avec un regard modifié, des intentions changées, éventuellement des capacités augmentées.

Le récit, une mise en mots pour travailler les maux, liés à l'activité, mais aussi la considérer, l'examiner, la reconnaître, la penser et la modifier.

Selon Lani-Bayle (s.d.), « Qu'il s'exprime par oral et/ou par écrit, le récit occupe une place première, majeure et centrale, dans le développement du genre humain, au service tant de la fonction affective et relationnelle que cognitive et scientifique. » (p. 2)

Le récit permet les aller-retour entre les époques et l'imaginaire. En supervision ces aller-retour, visent à analyser, pour ouvrir des perspectives, des possibles.

Toujours selon Lani-Bayle (s.d. p. 3), les actions banales et quotidiennes sont peu souvent l'objet de récit. Or, si nous faisons l'exercice de raconter quelque chose de banal, nous pouvons saisir l'importance de cette fonction et de ce qu'elle peut déclencher. Elle poursuit en donnant l'exemple suivant. Si nous racontons notre petit-déjeuner à quelqu'un qui vient de loin et a des habitudes dans ce domaine radicalement différentes ; nous serons amenés à dire que nous buvons un café avec un jus d'orange et à préciser, porter attention, mettre en mots l'acidité du jus d'orange et son côté rafraîchissant, l'odeur du café et ce qu'il a de stimulant, etc. L'intérêt de faire ce récit pour celui qui l'écrit ou le raconte, sera d'être alerté sur ce moment et ces sensations, ce qui pourra avoir pour effet de rendre le prochain petit-déjeuner différent. Cet exemple peut être lié à l'entretien d'explicitation, largement évoqué dans la formation. Vermersch (2006, p. 17), définit l'entretien d'explicitation de la manière suivante : c'est un entretien qui vise la verbalisation de l'action. Il cherche à connaître le déroulement de l'exécution de la tâche pour analyser erreurs et réussites. Connaître le résultat final est insuffisant pour diagnostiquer la nature et la cause d'une difficulté ou d'une réussite. Il donne trois buts à l'entretien d'explicitation : s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer.

Lani-Bayle (2012) ajoute que, le passé étant de fait inaccessible, à part sous forme de traces, ce qui compte c'est l'authenticité du moment qui fabrique le texte, la vérité dans le présent, racontant le sujet qui énonce.

La supervision prend complètement en compte cet aspect, en interrogeant les émotions passées, mais aussi présentes à l'instant, de celui qui narre. Les émotions et questions survenues dans le moment d'écriture peuvent également être interrogées.

Les paragraphes qui suivent sont largement inspirés du texte de Myftiu. « Toute parole qui raconte verbalement un acte, est un récit en miniature. » (2005, p.1). Le récit peut être un moyen de transmission de connaissance simple, celui que nous utilisons au quotidien ou un moyen de connaissances symboliques, c'est la forme de récit sur laquelle prend l'existence, des mythes, contes et légendes. Les romans, nouvelles et récits écrits représentent un moyen de connaissance élaborée, la parole en tant que matière brute passe par le filtre de l'écriture.

« Raconter et se raconter, c'est dans la nature de l'homme. Nous en avons tous besoin : au plus profond de nous-mêmes, nous abritons une part de notre enfance, ainsi qu'une part de l'enfance de l'humanité. » (Myftiu, 2005, p. 4)

Le récit écrit qui devient matériel, est composé de deux pôles celui qui écrit et celui qui reçoit. Celui qui écrit son expérience doit prendre de la distance avec son action. Chaque récit est unique, parmi tous les moyens de développement personnel dont les professionnels disposent, l'écriture de son expérience est le seul appartenant exclusivement à lui et à personne d'autre. Le récit lui donne la possibilité de se connaître, d'exprimer et d'approfondir son originalité. Ici je vois un parallèle avec la supervision, approfondir son originalité peut être compris comme affiner son identité professionnelle. Ce qui peut être un des objectifs de la supervision. Le questionnement du superviseur sur un récit viendrait soutenir le développement de cette identité. Il y a celui qui produit le récit et celui qui le reçoit, tout lecteur est unique, comme chaque récit. Un récit a la faculté d'éveiller les émotions, un récit a un impact direct non seulement sur la pensée de celui qui le lit, mais aussi sur son univers émotif.

À travers l'expérience d'un autre, c'est sa propre expérience qui est revisitée. Il y a une mémoire émotive qui travaille dans 2 directions, d'un côté le lecteur retrouve des bouts de son passé, de l'autre il s'enrichit à travers une nouvelle expérience émotionnelle.

La mise en ordre par écrit contribue à une mise en ordre dans la représentation mentale de l'évènement vécu. « Traduire en paroles ce qui s'est passé, en regard, en sentiments, en

odeurs et dans le non-dit est un travail intellectuel, plus difficile parfois que le travail qui consiste à commenter les mots par des mots. » (Myftiu, 2005, p. 2)

À propos, du récit, elle ajoute qu'il représente à la fois notre façon de vivre dans le monde et la connaissance pratique que nous en avons.

La mise en mot à l'oral est différente de la mise en mot à l'écrit, ce qui m'amène dans le chapitre suivant à évoquer ce que l'écrit a de spécifique. L'écrit est un matériel qui a des limites et des avantages. Il peut être ressource ou frein selon le rapport que l'on entretient avec lui, le moment, et le contexte dans lequel, il nous est demandé. Selon le rapport que l'on entretient avec celui qui nous le demande également.

Spécificités de l'écrit et rapport à l'écrit

Je t'écris de la main gauche

Celle qui n'a jamais parlé

Elle hésite, elle est si gauche

Que je l'ai toujours cachée

Danielle Messia « De la main gauche »

Le peintre Degas va trouver le poète Mallarmé et lui dit : « Mallarmé, j'ai des idées, mais je ne sais pas comment les écrire, veux-tu m'enseigner ? » et Mallarmé répond : « Degas, on n'écrit pas avec des idées, mais avec des mots ». (anecdote citée in Jay, 2011, p. 4) Cette anecdote illustre certaines difficultés évoquées dans ce chapitre. Il y a la notion de communication, transmettre des pensées se fait par des mots et de leur choix dépend une compréhension. Le destinataire reçoit les mots avec ses filtres à lui. L'écrit ne permet pas les ajustements que permet la communication orale. L'interlocuteur n'est pas là pour aider à trouver les mots. Écrire a ses codes, qui sont plus ou moins maîtrisés, auxquels nous avons plus ou moins envie de nous soumettre. La notion de grammaire et d'orthographe ne rappelle pas forcément que des bons souvenirs aux anciens élèves que nous sommes.

Je pense que les mots ont un pouvoir, les poser par écrit engendre une pression.

Le langage comme moyen de communication établit un lien entre le dedans et le dehors, soi et le monde, en disant, c'est notre rapport au monde qui est montré. L'écrit en tant que langage figé, que l'autre peut relire, reprendre à loisir a donc forcément une part d'inquiétant. L'écrit fige et demande rigueur, modération, prudence, adaptation en fonction du destinataire. Il a également des bénéfices : un contrôle, ou une tentative de contrôle sur les messages, il permet de modifier, compléter, revenir en arrière, découper, agencer.

Écrire c'est dire et faire. L'écrit participe à la construction du regard que l'on porte sur l'autre, sur soi et le rapport que l'on entretient avec l'autre.

L'écrit est figé, mais il peut se faire malléable si au travers d'un accompagnement, il devient matériel pour penser le monde et sa complexité ; penser soi comme participant d'un système. L'écrit peut servir à viser le changement et devenir un acte qui vise l'évolution.

L'une des motivations pour écrire consiste à vouloir donner forme à l'informe, clarifier ce qui est confus en soi : magma de perceptions diffuses, émotions enfouies, idées en vrac, souvenirs entrelacés. (Lhéréte, 2013, p.41)

L'écriture à ceci de spécifique qu'elle suppose de mettre à distance la langue que l'on parle et de devoir ensuite affronter le jugement d'autrui. Ecrire est presque toujours envisagé avec appréhension alors que soutenir une conversation est plutôt perçue comme une détente. (Journet, 2013, p.33)

L'écriture est monologique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'interlocuteur, pas d'interruption, pas de questions et pas de réponses. Le scripteur est également le premier lecteur, il faut tout faire soi-même sans être sûr du résultat. (Fayol, 2013, cité dans, Journet, 2013, p.33)

Ecrire c'est s'engager, c'est produire des énoncés qui à un moment seront définitifs et qu'il faudra montrer. (Journet, 2013, p.34)

Toujours selon Journet, (2013, p.33) la deuxième difficulté de l'écriture est la concentration qu'elle requiert. La technique qu'elle soit manuelle ou mécanographique demande de l'attention. Elle impose une contrainte à la pensée. Les pensées peuvent se présenter en flots ininterrompus ou en paquets, plusieurs à la fois. L'écriture est linéaire, scandée par des discontinuités entre les mots et les phrases. Ce qui implique de faire une conversion. En principe, la majorité d'entre nous écrit moins vite qu'elle ne parle et donc qu'elle ne pense.

Lani-Bayle (2012), développe l'idée que l'homme naît homo narrans, c'est-à-dire avec une faculté de produire du récit, de raconter. L'apprentissage de l'écrit qui survient dans l'enfance, oblige à passer par la graphie et modifie nos facultés à raconter. Une partie de nos capacités que nous utilisons pour produire un récit oral étant utilisée pour produire l'écriture.

Une autre complication, est le fait que l'écriture est un monomédia, alors que l'interaction verbale est un multimédia. Il s'agit de faire entrer dans un canal unique toutes les informations que peuvent partager des interlocuteurs lors d'un échange oral, par le biais de

l'intonation, du geste, du regard, d'expression du visage, du contexte dans lequel il se rencontre. Au cours des siècles les systèmes logographiques se sont perfectionnés pour tenter de gommer cette difficulté. La ponctuation, les majuscules, les guillemets ont été inventés. Mais néanmoins, le fait qu'il faut presque toujours écrire plus que nous parlons pour dire la même chose demeure. (Journet, 2013, p. 33).

Je pense qu'il y a également l'aspect de la socialisation de l'écriture. Écrire pour sa progression personnelle, demande de se donner l'autorisation de le faire et penser cet acte utile. Écrire pour être lu, demande une reconnaissance extérieure.

Il y a également une manière positive de voir la contrainte de l'écrit, ce que certains auteurs ont fait. (Goody, Ong, Olson, cités in Journet, 2013, p. 35). Pour eux, l'écriture ne fait pas que transmettre un message, elle met en évidence les imprécisions et les contradictions. Elle permet donc de comparer et de critiquer des énoncés. Ce qui contraint les personnes à plus de cohérence, de rationalité et de précision. L'écriture a apporté des exigences de rigueur, ce qui implique qu'un écrit est plus coûteux en réflexion, qu'un propos oral.

Pour Rolland, écrire c'est se retrouver soi, seul face à soi dans ce qu'on peut poser, avant d'en faire part à un autre, aux autres (2007, p. 108).

L'autre absent ou non, ne peut être gommé ou exclu dans le travail d'écriture. (Cifali et André, 2007, p. 44). Cette réflexion amène la notion d'adresse. Quand j'écris un texte destiné à être lu, l'autre n'est pas là, mais il existe. Cette présence différée fait vivre des choses ; le souci de convenir, d'être compris, intéressant, plaisant...cette présence est déterminante sur la production, car il y aura adaptation et censure. Dans un récit pour une séance de supervision, il y a également celui dont je parle. Lui aussi va venir influencer ma production, car ce que je dis de lui dit des choses de moi. Intervient, ici, la notion de dévoilement du professionnel.

Chaque écrit même partiel, fonctionne comme un représentant psychique de l'auteur et de ses investissements personnels en tant qu'acteur. (Cifali et André, 2007, p. 250).

Elle cite Sénèque (p.141) qui écrivait : « Ce n'est pas parce qu'écrire est difficile que nous avons peur d'écrire, c'est parce que nous avons peur qu'écrire est difficile ». Cette peur que la plupart d'entre nous ont certainement expérimentée, signifie bien quelque chose, elle n'intervient pas pour rien. Cifali dit que nous faisons comme si l'écriture était un instrument. Mais elle constitue un enjeu. Il y a une peur du geste d'écriture en tant qu'engagement.

« Les premières recherches conduites sur les relations qu'entretiennent les adultes avec l'écriture l'ont immédiatement mis en évidence : la peur est la caractéristique la plus saillante du rapport qu'entretiennent les adultes à l'écriture ». (Cifali et André, 2007, p. 101)

La peur du jugement de l'autre est dédoublée, il y a la peur d'exposer son écriture (style) et la peur d'exposer sa vie, sa pratique. Dans son travail avec des groupes de futurs enseignants, Myftiu propose de déposer les textes de manière anonyme. Ce qu'elle a constaté c'est qu'après quelques séances, les participants ne souhaitent plus de cet anonymat, il y a comme une revendication de son écriture, une appropriation. Ce travail bien accompagné permet d'acquérir une distance par rapport au jugement des autres. (2005, p. 4)

Rolland (2007, p.109) dit que penser l'écrit en supervision, c'est d'abord prendre en compte la réalité du système complexe dans lequel se situe le travailleur social. Je pense que les réticences à écrire, font partie de ce système complexe (institutions, usagers, soi avec ses émotions, résonances, etc., lois et missions). Elles appartiennent à la personne et doivent pouvoir s'énoncer et se travailler en cas de besoin, être prises en compte.

En parlant de l'écriture en supervision, elle dit qu'une de ses difficultés est le fait d'étaler ses contradictions entre le projet affiché et ses pratiques, ici on pourrait se référer aux notions de travail réel et de travail prescrit. Elle dit également que l'écriture peut montrer les désaccords avec les injonctions institutionnelles.

Lien que je vois avec la supervision

Les domaines d'activités, les professions ont leur langage et leurs mots spécifiques. Dès lors, s'approprier des mots, les contextualiser, réfléchir à leur aspect galvaudé, à leur sens premier, leur sens donné, peut participer d'une construction identitaire de professionnel. Cette construction dépend des mots posés et de la manière dont ils sont accompagnés, des liens qui sont faits avec une mise en pratique, un vécu et un éprouvé. Ce que le travail de supervision peut aider à faire.

Dans le récit oral, il peut y avoir une recherche de soulagement, en venant déposer voir déverser quelque chose chez le superviseur. Lorsqu'il y a une demande d'écrit, il y a d'abord une phase de se retrouver seul face à soi-même, être seul pour examiner sa difficulté, le soutien attendu de l'autre n'est pas immédiat. L'écriture est en principe adressée, mais la personne qui écrit n'a aucune idée de la réception de sa production.

Ce que Rolland (2007, p 116) a entendu comme difficulté nommée par les supervisés, c'est le fait de ne pas trouver ses mots, de ne pas pouvoir exprimer vraiment ce qu'ils

souhaiteraient dire. Ce qui pour elle indique que nous pensons au-delà du sens des mots. Étant donné qu'écrire c'est poser une succession de mots, nous pouvons imaginer les tensions créées chez celui qui est contraint à écrire et qui ne trouve pas ces mots.

Mon rapport à l'écriture est constitué de cette expérience, que je pourrais appeler la gestation de l'écriture. Quand je pense à une production écrite, j'y pense régulièrement, volontairement, involontairement. Je laisse en suspend l'écrit, j'y reviens après avoir fait autre chose, une idée en marchant, ou en faisant autre chose, elles figurent dans le texte ou pas. Il y a la notion du délai, qui vient de l'autre. Je dois donner mon texte. Bref les choses ne se mûrent pas de la même manière si je sais que dans une semaine, je dois raconter quelque chose par écrit plutôt que par oral. Il peut y avoir un intérêt à demander une production écrite pour une séance suivante.

Si écrire a des spécificités, des limites et des avantages, comment le matériel écrit s'intègre dans un processus de supervision ? Pour poser cette réflexion, j'ai repris trois notions travaillées dans le contexte de la formation à savoir, la relation, le cadre et le processus.

Matériel écrit et supervision

Penser à écrire. Écrire pour penser. Écrire pour apprendre. Rolland (2007, p. 125)

Après avoir cherché à comprendre mieux, ce que demander un écrit pouvait impliquer, je souhaite continuer à développer le lien avec la supervision. Les notions reprises en lien avec la supervision sont tirées des cours, ainsi que du livre de Monnier et De Jonckherre, « Miroir sans tain pour une pratique sans fard. 1999 », pour l'essentiel.

Écrire n'est pas anodin et si l'écrit peut permettre certaines choses en supervision et avoir une fonction, il convient également de penser à ses risques et à ses limites. Je pense que la systématique ne peut être de mise.

La relation

Les mots s'inscrivent dans une relation, un écrit destiné à une séance de supervision, demande d'avoir confiance dans celui qui va les recevoir.

Les demandes et consignes données surviennent dans une relation. Demander un écrit peut brusquer, déstabiliser ou pour le moins déranger. Il convient donc de penser à la relation, dans laquelle il est demandé et aux effets éventuels de cette demande sur la relation. Penser à ce que je demande, comme superviseure, ne veut pas dire s'empêcher de le faire, par souci de déranger, mais y porter attention ; éviter de le faire de manière irréfléchie et désinvolte. Lorsque j'ai demandé un écrit à mes collègues du groupe d'intervision, une seule personne n'a pas souhaité répondre. Cependant, le fait de ne pas répondre ainsi que la

demande l'ont amenée à se questionner, notamment sur ce qui « coinçait » pour elle dans cette demande. Elle est allée plus loin que l'argument du manque de temps. Elle s'est questionnée notamment sur sa pratique et quels rapports à l'écrit étaient entretenus dans cette pratique. Nous avons pu avoir plusieurs échanges sur ce que cette demande était venue titiller chez elle. J'ai entrevu, l'intérêt de poser la demande d'un écrit, même si cet écrit n'est pas produit. Des échanges vont être possibles sur la pratique professionnelle et le rapport que le professionnel entretient avec son activité, ce qui est évidemment très intéressant en supervision. Avant de demander, je pense important de se demander, s'il sera possible d'aborder les réticences, les difficultés que la demande apporte. Autrement dit, ce qui est discible entre nous, actuellement dans le contexte qui est le nôtre.

Comme je l'ai développé auparavant, nous entretenons tous un rapport à l'écrit différent et ce rapport n'est peut-être pas nommé, connu de nous, mais a des effets sur nos agissements et vient interférer dans nos relations.

La relation renvoie à la notion de distance et d'implication. L'écrit attendu, serait un écrit, dont le style ne serait pas la première préoccupation, mais qui viserait une authenticité, qu'il y ait une forme d'implication puis d'engagement. Pour que cette implication ait lieu, la relation superviseur-supervisé devrait être « suffisamment » bonne. Cette relation devrait contenir une confiance et une distance suffisantes pour que cet écrit impliqué puisse être donné. Nous l'avons vu, écrire c'est s'exposer et s'exposer demande protection. L'idée d'implication dans le dictionnaire renvoie à l'idée de participation. Nous pourrions penser alors que s'impliquer n'est pas suffisant, mais qu'il s'agit de s'engager, c'est-à-dire se positionner. Dans les retours de mes collègues superviseurs cette distinction apparaît. Au départ il y a quelque chose de l'ordre de participer, soit pour rendre service ou pour d'autres raisons propres à chacun. Puis dans le processus d'écriture vient l'engagement ; je ne choisis pas mon sujet au hasard, quel est mon intérêt narratif ? Poser un problème, évacuer une tension, chercher à donner structure et formes à une sensation, une émotion, une confusion. Et vient ensuite en fins des écrits le rappel à l'accompagnement qui sera nécessaire de la part de celui qui reçoit l'écrit. Des attentes, des remarques, des questions sont formulées.

Cette notion de participation et d'engagement est pour moi centrale dans la supervision. Au départ il y a participation plus ou moins bien vécue, puis au fil du processus l'engagement peut survenir, la relation doit venir soutenir cet engagement. Pour cela, une élaboration s'engage chez le supervisé et un accompagnement adéquat doit se faire de la part des superviseurs.

Travailler sur la base d'écrits peut faire partie du style du superviseur et peut constituer comme le dit Rolland (2007) un objet tiers entre le superviseur et le supervisé. Avoir cet objet tiers peut permettre dans certaines relations en supervision de recentrer le travail. De mettre en lumière ce qui fait objet de supervision.

La relation en supervision aurait un but spécifique (Julier, 1984, p.75). Le but de la relation dans le cadre de supervision est de permettre au supervisé de penser (en choisissant une situation), puis au superviseur de l'aider à dire ce qu'il pense et à organiser sa pensée, c'est-à-dire apprendre à élaborer la situation, rechercher des hypothèses de compréhension, imaginer plusieurs actions possibles et éviter d'agir sans un travail d'élaboration. La supervision joue un rôle important de formation en permettant au supervisé de transformer sa pensée en expression.

Peut-être que, si un écrit est demandé et que le superviseur perçoit des réticences chez le supervisé, il convient de se servir, du cadre et de la relation établie pour parler du rapport à l'écriture du supervisé, des attentes du superviseur concernant cet écrit. Peut-être qu'à d'autres moments la directivité convient mieux et qu'il est nécessaire de simplement donner une consigne, afin de ne pas trop laisser la possibilité de « jouer » sur des réticences, des questions et des difficultés réelles ou imaginaires.

Selon les résistances rencontrées, il est possible d'imaginer passer par des étapes différentes. Peut-être demander de l'écrit durant la séance. Instaurer un rituel autour de l'écrit. Jouer avec les mots et l'écriture.

Cadre

L'obligation d'écrire peut faire partie d'un cadre donné. Comment je travaille ce cadre en supervision ?

« ... l'écriture ne naît pas spontanément, sous la seule, mais hypothétique inspiration. Il est nécessaire d'avoir un cadre qui autorise l'acte d'écrire, qui le facilite et dans lequel il puisse prendre place. » (Cifali et André, 2007, p. 7)

Monnier et De Jonckheere (1999), rappellent que le cadre est constitué d'un certain nombre de règles. Deux règles dans le cadre de la supervision sont notamment rappelées dans leur livre, la confidentialité et le fait de traiter de situations professionnelles. Comme superviseur, je pense que la règle de la confidentialité doit faire l'objet d'une attention particulière lorsqu'il y a demande de matériel écrit. L'adage populaire dit que les écrits restent. Le fait que la trace du récit écrit subsiste contrairement à celle du récit oral, peut venir provoquer une résistance à livrer un écrit. En supervision, il faut se demander qui réceptionne le matériel

écrit et quelles précautions prend-on pour le rendre inaccessible ? Qu'en fait-on une fois qu'il a été traité ? Demande de réceptionner le texte avant ou sur le moment ?

Il est nécessaire de trouver son positionnement comme superviseure, qu'est-ce que je demande à qui et comment ? Est-ce que je pose une exigence, une proposition ? Est-ce que j'entre plus ou moins en matière sur les craintes ? Quel dispositif je propose, je demande d'écrire entre les séances, pendant les séances ? Est-ce que je propose d'apporter le texte lors de la séance ? Son utilisation pourrait faire objet de discussion, le supervisé aurait la possibilité de le donner au superviseur, d'en lire un extrait, de parler de ce que le fait d'écrire lui a fait vivre, de le relire pour lui et de choisir ce qu'il en dit. Plusieurs dispositifs pourraient être imaginés. L'intérêt de venir avec le texte, plutôt que de l'envoyer via email, par exemple, serait de pouvoir le redonner au supervisé à la fin, s'il le désire. Le texte lui appartient complètement, c'est le matériel qu'il représente qui est objet de co-construction.

En ce qui concerne le fait de traiter de situations professionnelles, l'écrit peut représenter un avantage. L'écrit augmente la vigilance par rapport à ce que nous racontons, comme il a été mentionné ailleurs. Le supervisé a une occasion de repérer, un éventuel glissement qui pourrait survenir et d'être attentif à ce qu'il livre au superviseur.

Est-ce qu'il est nécessaire de mentionner dans le contrat de départ que des écrits peuvent être ou seront demandés ?

Pour Amiguet et Julier, (1996, p.101) le cadre est l'espace à l'intérieur duquel se déroule la rencontre. À l'intérieur de cet espace, il y a un travail de mise en accord sur le sens de la rencontre, ses objectifs et ses modalités. Le travail de définition du contrat de collaboration, sert de matrice relationnelle au déroulement de l'intervention et de sa coévolution.

Si l'écrit est une modalité selon l'idée mentionnée ci-dessus, il devient important de préciser quelles peuvent être les demandes le concernant. Pourtant il s'agit de faire attention à ne pas entrer dans quelque chose de rigide. Ce n'est pas parce que des écrits ont été mentionnés dans un contrat de départ oral ou écrit, qu'ils doivent à tout prix être demandés. Cette idée vient suite à la lecture des mêmes Amiguet et Julier (1996) qui disent au sujet de la pose du cadre qu'il doit y avoir le souci de cohérence et de compatibilité entre les objectifs du service ou de l'institution, le mandat confié au travailleur social, les objectifs personnels de l'intervenant et les attentes, demandes et objectifs du client. Si je transpose à la supervision il peut y avoir une école ou une institution qui indiquent l'obligation ou la nécessité de la supervision, les objectifs du superviseur et surtout les objectifs et demandes

du supervisé. Est-ce que demander un écrit est cohérent avec les objectifs poursuivis, les demandes et attentes des protagonistes ?

Le contrat n'empêche pas des bifurcations en cours de route, mais peut aider à les repérer, les nommer et les choisir.

Le délai fait partie d'un cadre qui autorise l'écriture et la permet. Il y a un moment donné où je transmets ma production. Le fait qu'une règle posée par l'extérieur vienne me le demander empêche de repousser en considérant le texte comme inabouti, ce qui sera de toute façon forcément le cas.

Le processus

Pour Amiguet et Julier (1996, p.285) le processus désigne l'attention au déroulement d'une intervention. Être attentif au processus renvoie à des stratégies d'intervention, à penser l'instant de la rencontre dans une optique générale de transformation et d'évolution.

Dès lors en supervision ce que je propose doit s'inscrire dans une perspective d'évolution et de transformation. Sans en faire pour autant un but ultime, le risque serait de ne plus avoir conscience de tout ce qui nous échappe.

« C'est dans l'ici et maintenant que se joue l'organisation d'un système et que les rapports au passé et à l'avenir se mettent en scène. » (Amiguet, Julier, 1996, p.296)

À quel moment du processus poser la demande de matériel écrit ? Il y a une différence entre évoquer l'écrit dans un contrat et le demander. Le terme de processus renvoie à des notions d'implication dans le temps, d'évolution et de changement. Est-ce qu'il y aurait un moment propice à la demande, est-ce que l'évolution serait différente si cette demande est bien placée ? Bien placée pour qui ? Le superviseur ou le supervisé ? L'écriture peut faire partie de la pratique, mais en supervision, elle participe d'un moment réflexif et rétrospectif. Elle a pour objectif différé, éventuel d'améliorer la pratique. La préoccupation de celui qui écrit n'est pas de résoudre des problèmes de l'action, mais de questionner son rapport subjectif et éthique. Il nécessite l'intention de s'engager dans une démarche d'autoréflexivité et d'en assumer les conséquences, y compris les remises en causes de fondements qui jusque là ont dicté sa pratique.

L'écriture fait émerger des prises de conscience, propose un matériel qui est stable, donc facilite les feed-back et les relectures. Ce matériel est également malléable et permet une intégration progressive du résultat des interactions relationnelles et cognitives.(Cifali, André, 2007 p.4). Pouvoir reprendre des textes traités à un moment du processus, ultérieurement,

présente un intérêt à réfléchir. La trace laissée par l'écriture permet-elle d'envisager d'autres manières de travailler en supervision?

Quelles fonctions donner à l'écriture en supervision ?

Les fonctions suivantes peuvent être données à l'écrit en supervision ; en cas de difficulté à prendre la parole devant ses pairs, l'écrit permet de structurer en amont une pensée. La prise de parole à partir de mots posés permet d'affirmer le choix des mots, d'appréhender la complexité de la situation. Une trace est gardée de ce que fait l'usager et de ce qui est produit dans la relation au niveau du travailleur social. Écrire est un exercice qui ralentit le rythme. En donnant une forme à ce qui se joue dans la rencontre, le travailleur social s'en détache et ainsi le fait d'écrire permet de prendre de la distance. L'écrit engage à la rigueur. Il n'y a pas que les séances de supervision, mais également une préparation spécifique pour s'y rendre ; ce qui implique de prendre une pause dans l'action. L'écrit permet de regarder une situation sous un angle autre, plus détaché, et dévoile parfois des éléments de compréhension restés obscurs (Rolland, 2007, p.118).

Dans plusieurs textes qui m'ont été transmis par mes collègues du groupe d'intervision, ce qui est écrit en premier est l'aspect émotionnel. J'écris parce que je suis dérangé, fâché, gêné par quelque chose, je pose l'émotion, les sentiments, puis je commence à en expliquer la source, puis viennent des idées, des besoins, des envies sur la manière de réagir, parfois des décisions. C'est comme si écrire faisait office de tamis, je sors toute la boue de la rivière, puis je secoue une première fois et je regarde ce qui reste, ensuite je continue le travail d'affinage seul ou accompagné.

La mise en pratique

Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux. René Char

Quelles consignes donner lorsqu'un écrit est demandé au supervisé ?

Selon les référentiels théoriques et le style du superviseur, évidemment que les consignes vont différer. Selon la conception de l'activité professionnelle également. Selon l'intérêt du superviseur aussi, est-ce qu'il s'intéresse aux problèmes rencontrés dans l'activité, à l'analyse de l'activité, à ce qui se passe bien dans l'activité ?

Quelques expériences d'auteur-e-s

Cifali en parlant des écrits qu'elle demande aux étudiants et qui portent sur l'analyse de l'activité ; dans un but de confrontation et d'échange entre eux, de prise de conscience du décalage entre eux et les autres, d'un déplacement à effectuer, dit qu'elle leur indique d'écrire « une situation ou un problème qui leur pose question » (Cifali, André, 2007, p. 22).

Elle demande de revenir à leur pratique et d'écrire une situation qui les implique dans une relation à autrui.

Rolland,(2007) dit que les consignes concernant l'écrit à produire pour une séance de supervision relèvent de plusieurs points :

- L'obligation d'écrire au sujet d'une situation professionnelle ou d'un point de pratique professionnelle.
- La forme libre de l'écrit
- La formulation d'un questionnement ou problème à résoudre

André évoque une consigne, qu'il qualifie de proposition, dans un contexte d'atelier d'écriture, en disant qu'il demande quelque chose de simple, c'est-à-dire, raconter, sans commentaire, en donnant à voir et à sentir (Cifali, André, 2007, p313).

Il y a les déclencheurs de l'écriture plutôt que des consignes à donner: « L'étudiant est invité à rechercher une expérience vécue au travail, s'y replonger et la décrire (de manière à ce qu'un novice puisse comprendre). Dans ce but les consignes d'écriture (ou « déclencheurs ») qui lui sont données sont de brefs débuts de phrases sur lesquelles les participants prennent appui pour amorcer l'écriture : « *il en est toujours ainsi....Tout allait bien jusqu'au moment où...si je ne l'avais pas rencontré(e)...ou encore décrivez un moment de plaisir au travail...décrivez un objet qui joue un rôle dans votre travail.* » (Champy-Remoussenard, Lemius, 2006,p166) Ici, il y a une consigne (instruction donnée à quelqu'un) et une impulsion de type mise au travail données simultanément.

J'ai participé à un atelier d'écriture où la consigne inspirée de Nathalie Goldberg était la suivante, écrire sans interruption (ne pas lever le stylo de sa feuille) durant 10 minutes en partant d'un mot donné. Ou encore, écrire une histoire de x mots en utilisant un certain nombre de mots obligatoires. Ici, il y a la notion de contrainte comme adjuvant de la créativité.

Ce que je résume de ces différentes idées c'est que, les consignes peuvent porter sur : le type de textes que l'on souhaite obtenir, pas d'explications, mais de la chair (voir et sentir) dans le cas d'André (2007). Une attente par rapport à là où doit conduire le texte chez Rolland (2007) (arriver à formuler un questionnement ou un problème), un retour sur la pratique chez Cifali (2007) avec une demande implicite qui est de se replonger dans la situation, à la façon de l'entretien d'explicitation. Ces consignes sont données dans des contextes différents, ateliers d'écriture, supervisions, ou analyse de l'activité. Dans le

contexte de la supervision réfléchir à la consigne à donner oblige à se poser la question de ce que je pense être objet de supervision, donc à affiner ma posture de superviseure.

Travailler sur base d'un écrit en séance de supervision

Je pense nécessaire d'avoir conscience que recevoir un écrit d'un supervisé n'est pas innocent. L'écrit peut activer les émotions. Les représentations, les préjugés, peuvent se construire également sur la base d'un écrit. Ce qui peut être intéressant c'est de voir en quoi ils diffèrent de ceux qui sont activés dans une rencontre de face à face.

Avant de demander un écrit, le superviseur devrait se demander ce qu'il cherche à faire expérimenter à l'autre et de ce qu'il est prêt lui-même à recevoir, en tenant compte du processus qui est en route. Les consignes peuvent être orientées plutôt sur l'analyse de l'activité ou la volonté de traiter un problème.

Comment accompagner une personne à qui l'on demande de produire un écrit. La première chose que je pense importante est d'avoir à l'esprit qu'une demande spécifique est formulée, qu'elle engage les protagonistes, que des peurs, questions peuvent survenir et qu'elles sont à prendre en compte dans un processus.

Les modalités de travail peuvent varier, réceptionner l'écrit avant ou sur le moment de la séance. Travailler à partir d'un extrait, à partir de mots répétés, à partir d'une question, résonnance, émotion que le texte a apporté chez le superviseur ; interroger le supervisé sur ce que l'écrit lui a fait éprouver, penser.

Le récit écrit et la manière de l'accompagner

Nous pourrions imaginer plusieurs phases lorsqu'un récit écrit est demandé. Du côté du supervisé, il y a : Comment il reçoit la demande ? Comment il se l'approprie, la contourne, l'utilise ? Lors du travail en séance avec le superviseur et/ou le groupe, quel accompagnement est nécessaire ? Du côté du superviseur il y a : lire avant ou pas ? Faire émerger des ressources au niveau de l'écrit, pour dépasser des résistances. Traiter les écrits avec précautions et penser leurs pertinences en rapport à un travail en cours. Pour illustrer l'idée de précaution, j'ai choisi un exemple de quelque chose que j'ai vécu dans le cadre de la formation. La formatrice qui travaillait avec moi sur base d'un récit a demandé l'autorisation de lire un passage de mon texte, car ce passage lui paraissait pertinent pour poursuivre la séance. Demander l'autorisation avant de lire peut paraître une évidence, mais c'est indispensable.

Quand il y a un écrit une plus grande attention peut être portée sur les mots, car ils sont plus visibles, plus repérables, ils peuvent plus facilement devenir source de questions pour le

superviseur et donc de questionnement pour le supervisé. En reprenant des textes de professionnels j'ai vu qu'une personne utilise le mot « confusion » sans que le contexte permette d'éclaircir si elle parle d'embarras ou d'incompréhension. Dans le cadre d'un travail de supervision, ceci pourrait être intéressant à relever et voir ce qu'il en sort. L'écriture en supervision peut servir de matériel ou d'outil. L'outil serait quelque chose de ponctuel pour permettre de débloquer quelque chose, le matériel serait un objet tiers que l'on place entre le supervisé et le superviseur pour être examiné ensemble. Les consignes vont donc varier en fonction de ce qui est recherché, soit du matériel à analyser, à travailler, une matière au service de la réflexivité. L'outil pour permettre à quelqu'un d'atteindre ce que la parole n'arrive momentanément pas à atteindre, permettre à quelqu'un de se donner une pause, de pratiquer un arrêt ou encore de clarifier des idées.

Il y a selon Morisse (2006, p.223) différentes postures chez celui qui écrit. En supervision, se demander quelle posture prend le supervisé, peut constituer une piste de travail.

- 1) **La posture distanciée.** La personne qui écrit adopte une position distanciée, raisonnée, déjà explicative au moment où il écrit. S'il y a élaboration et production d'idées, celles-ci sont souvent élaborées antérieurement à l'écriture sans nécessairement se référer à l'écriture.
- 2) **La posture incarnée.** La position est plus impliquée. Le récit est descriptif, contextualisé, écrit parfois de manière mal ordonnée. Le récit est subjectif et traduit l'affectivité et les émotions de la personne dans l'action au moment où elle écrit. Le sujet évoque la situation et la contacte à nouveau, il a l'impression de la retrouver, de la revivre.
- 3) **La posture imbriquée.** Le sujet restitue des éléments de son vécu sans effectuer un travail d'objectivation, c'est-à-dire sans parvenir à placer l'objet dont il parle à l'extérieur de soi, à l'extérieur du monde qui est le sien. Il a tendance à s'identifier à son propre discours et à l'action qu'il décrit. Par conséquent il a une difficulté de décentrement affectif et de décentration cognitive du sujet qui limite ses possibilités d'opérer un travail d'analyse et de production de connaissance à partir de l'action.

Que faire des écrits ?

Il s'agit de dire aussi ce qu'il sera ensuite fait de ces écrits, le superviseur s'engage à les détruire, par exemple ?

Il convient de vérifier quel usage peut être fait du texte, vérifier ce que le supervisé est prêt à en faire dans le moment de supervision. Il y a cette nécessité de trouver la bonne distance

entre bousculer et agresser. Un mode de travail doit être trouvé par le superviseur, quelque part entre prendre en compte l'écrit qui a été donné et ne pas se laisser enfermer par lui, en ayant une préparation trop grande qui ne laisse plus de place à ce qui émerge dans la rencontre.

Demander un écrit, pour ne rien en faire ensuite peut également être mal vécu, le supervisé ayant l'impression d'avoir travaillé pour rien. Il y a une rigueur à développer dans le traitement des écrits, mais aussi dans leur destruction. Comme superviseur j'imagine m'engager à détruire toutes productions écrites qui me seraient transmises.

Les réceptionner avant ou sur le moment de la rencontre ? Avant représente le risque pour le superviseur de trop préparer, sur le moment celui de ne pas quitter assez le travail fourni.

Expérience de demander un écrit au groupe d'intervision.

Pour passer à l'expérience, j'ai « utilisé » mes collègues du groupe d'intervision. D'une part je n'avais pas suffisamment de possibilités, au niveau de mes mandats de superviseure, pour pouvoir expérimenter et d'autre part je trouvais intéressant de commencer en « utilisant » des professionnels confirmés qui pourraient me parler de l'expérience en elle-même et non de son contenu. Je leur ai demandé de l'aide par écrit (mail), ce qui m'a obligé à réfléchir, à la formulation de consignes. Voici ce que je leur ai écrit :

« Est-ce que vous pourriez me transmettre un petit texte, en rapport à votre activité professionnelle (pas celle de superviseur), ce serait : soit décrire un moment de votre activité, soit écrire une situation qui pose problème, ou quelque chose que vous trouvez très représentatif de votre activité et que vous souhaitez partager avec d'autres, ou quelque chose que vous aimez particulièrement faire dans le cadre de votre activité professionnelle ou qui au contraire est particulièrement difficile. »

Ici je suis à la recherche de matériel. Ce que je précise dans mon mail en disant « Ce qui m'intéresse, c'est voir, comment des professionnels écrivent sur leur activité, en font part à quelqu'un d'extérieur et comment je reçois ces textes de l'extérieur. »

J'ai choisi la brièveté avec une volonté de voir ce qui émerge, je ne souhaitais pas trop orienter, afin de voir ce qui allait venir.

J'ai ressenti cette tension entre vouloir éviter de trop en dire pour laisser une liberté à l'autre et la volonté de quand même expliquer.

Au moment de rédiger cette demande, j'ai vécu la difficulté liée au fait de n'avoir aucune idée de la réception de ce que je demande.

La question de la précision et de la contrainte se pose également. J'aurais pu imaginer indiquer une longueur de texte par exemple, ou donner une précision sur le type de situation, (situation qui évoque une difficulté avec un usager) ce qui aurait exclu les problèmes, de relation d'équipe, conflit institutionnel, difficulté avec un collègue, etc. Des consignes centrées sur l'activité pourraient également être imaginées (décrivez-moi les trois premières choses que vous faites en arrivant au travail, racontez-moi en détail quelque chose que vous faites tous les jours. Des consignes centrées sur la relation (comment dites-vous bonjour aux usagers ? à vos collègues). Des consignes qui orientent le regard, parlez-moi de la dernière fois ou vous vous êtes senti très à l'aise sur votre lieux de travail ou au contraire très emprunté/dérangé.

Lorsque j'utilise le récit oral en supervision, je laisse une totale liberté, puisque je suis en présence de l'autre pour construire avec lui. En donnant une consigne pour un écrit, j'induis ce qui fera objet de la séance de supervision.

Je souhaite pouvoir travailler avec la dimension libre de l'écriture afin de ne pas entrer dans quelque chose de scolaire, quelque chose qui permette d'approcher ce qui est vécu par le professionnel.

Les consignes surviennent à un moment donné, je postule que différentes consignes peuvent être données à des moments différents de processus, en fonction de ce qui a déjà été travaillé et de ce qui serait recherché pour un approfondissement du travail en cours. La demande d'écrit peut-être ponctuelle ou récurrente dans un processus.

Ce qui ressort d'intéressant c'est que malgré une consigne assez vague pour laisser de la liberté. Les personnes qui ont répondu, l'ont fait en prenant une vraie « difficulté ». Dans les retours qui m'ont été donnés, elles signalent avoir ainsi dépassé l'aspect contrainte et rébarbatif de l'exercice, en le prenant comme une opportunité. Dans les écrits reçus, les personnes ont mis en mots cette difficulté, en passant par de l'explication, mentionner un contexte, une description de personnes, en mentionnant des questions, des émotions, des attentes. Dans le retour après coup sur l'exercice, ont été mentionnés l'aspect soulageant, l'effet de résolution. Le fait que l'écrit a fait diminuer le niveau d'émotion et a augmenté la lucidité. Une de mes collègues a choisi de continuer le travail de la situation qu'elle m'a écrit dans le cadre de sa supervision d'équipe. Ce qu'elle a constaté c'est que le fait d'avoir écrit avant lui a permis de faire un pas de plus, d'aller plus loin. Le superviseur d'équipe qui

ignore tout, du fait qu'elle a écrit auparavant, dit dans son retour qu'il imagine qu'il y a eu un travail en amont, il constate que le travail a avancé différemment en référence à d'autres séances. Ce que cette même collègue dit, c'est que le fait d'avoir écrit a permis de ne pas revivre l'émotion en lien à la situation au moment du récit oral.

Un autre retour du groupe, c'est que le fait d'avoir fait cet exercice, leur a fait se dire qu'ils allaient continuer d'utiliser l'écrit pour eux-mêmes soit comme professionnels soit comme superviseurs. L'utilisation de l'écrit serait de l'ordre d'une mise à distance. Quelqu'un disait dans ce groupe que le simple fait d'avoir écrit, lui avait permis de parler avec les personnes concernées, (qui était objet d'un énervement, d'une déception, d'une colère), de manière apaisée et efficace d'un point de vue relationnel.

Une personne me dit avoir vu en écrivant, qu'elle se trouvait dans un danger, dans un risque d'épuisement, écrire a donné une vue globale. Dans son texte, elle a posé ce qu'elle souhaitait faire par rapport à la situation. Puis en relisant dans un deuxième temps, elle a constaté que c'était à côté, que ce n'était pas la manière qui lui convenait.

Un collègue parle de son rapport à l'écrit en disant qu'il n'aime ni écrire, ni lire. Il fait partie de ceux qui ont répondu à ma demande par solidarité et loyauté. Pour lui ce genre de démarche oblige à aller chercher une réconciliation avec l'écrit, une rééducation dans le rapport à l'écriture.

Lors du moment d'échange, nous avons ensuite abordé l'expérience du superviseur qui demande un écrit. Ce qui était intéressant à réfléchir pour moi, était la question de l'identité du professionnel qui écrit. Ils ont en effet, fait l'exercice en étant porteurs d'une double identité professionnelle, celui qui exerce un métier dans un domaine social et celui qui est un superviseur en devenir et qui aborde une pratique. L'exercice a été fait du point de vue du praticien et a forcément amené des interrogations au futur superviseur. Ce qui nous a amenés à échanger sur nos expériences dans le domaine. Il y a deux expériences que j'ai trouvées intéressantes et que je relate donc brièvement. Une collègue se sent noyée par le discours émotionnel d'une supervisée, elle lui demande d'écrire. Lors de la séance suivante, elle ne la laisse pas prendre la parole, elle lit le texte devant elle et lui demande s'il y a des mots ou des éléments qui résonnent pour elle. La supervisée quitte la séance en disant, sur le pas de porte, que c'est la séance, la plus intéressante qu'elles ont eue ensemble. L'autre expérience relatée est celle d'un supervisé qui arrive avec un texte et qui le lit. Rien ne lui avait été demandé. Le superviseur trouve que la séance a un côté « plombé », il reçoit cette démarche comme de la protection et du désinvestissement de la part du supervisé. Quelque chose de l'ordre de « voilà j'ai fait mes devoirs ».

Ce qui nous a amenés à évoquer cette notion du risque. Le superviseur qui reçoit un texte auparavant risque de trop se préparer et ne plus être dans l'accueil de ce qui vient. Une collègue parle de la notion de vouloir travailler et de ne plus être prêt à recevoir.

L'idée de l'écrit outil est également abordée, certains « jeux » utilisés sont racontés, écrire de mots et des idées, pendant la séance sur des post-its ce qui permet de les déplacer et de les agencer différemment. Le superviseur qui s'enregistre au dictaphone, puis écrit dans un cahier de suivi, des mots qu'il a enregistrés. Il s'agit ici de mettre l'écrit au service de la créativité et de la progression, en lui donnant une forme particulière.

En résumé ce que je retiendrai pour la supervision

Les lignes qui suivent sont largement inspirées de mes différentes lectures et notamment du travail de Jay (2012).

Il y a des résistances, car l'écriture provoque une prise de risque, ou un sentiment de prise de risque, communiquer sur l'action n'est pas une évidence, il y a des tris à faire, (donner à voir sa pratique), ce qui est pertinent, ce qui apparaît comme du détail. Le supervisé peut hésiter à donner le détail, alors que pour le superviseur il peut constituer un matériel intéressant. Comment les appréhensions et résistances vont-elles être travaillées en supervision ?

Les personnes à qui un écrit est demandé ont des représentations et un vécu autour de l'écrit. Quels sont-ils et que vont-ils leur faire faire lorsqu'une démarche d'écriture est demandée ?

Ecrire en accueillant ce qui émerge ; écrire une situation professionnelle peut amener de l'émotion, de la réflexion et il peut être utile, de repérer ce qui émerge et de décider ce qu'il en sera fait : l'écarter, le nommer, l'écrire mais ailleurs que dans le texte que je vais donner.

Passer par l'écrit peut augmenter la capacité de réflexivité, en augmentant les prises de conscience. L'accompagnement est nécessaire.

Intérêt pour le superviseur à la lecture de textes de supervisés de connaître les 3 postures (Morisse, 2006) citées plus haut, sachant qu'elles ne sont pas figées. Repérer où un supervisé se situe et quelle est sa posture dans l'écriture, pourrait constituer du matériel de conversation en supervision.

Les consignes doivent être pensées et senties en fonction du professionnel que l'on a en face de soi, de la relation entretenue, du cadre et du processus en cours.

Penser aux motivations possibles et donc aux aspects positifs de l'écriture, l'écriture ayant une fonction elle peut devenir un matériel au service d'un processus.

Les notions de peur et d'engagement amenées par Cifali sont à prendre en considération lorsque l'on demande un écrit à un supervisé, ce que l'on demande ce n'est pas juste un peu de matériel, mais aussi un engagement différent.

Conclusion

Mon questionnement de départ en lien au matériel écrit m'a amené à revisiter la formation et à me poser beaucoup plus de questions que celles imaginées au départ.

J'ai pu percevoir, l'utilité que pouvait avoir un matériel écrit, mais également toutes les questions qui se posent en amont et en aval.

Des réflexions et des questions doivent se poser en lien à l'accompagnement.

Il y a la prise en compte de la personne du supervisé, de la relation entre le superviseur et le supervisé et également du rapport à l'écrit. Si certaines personnes peuvent « bénéficier » d'un coup de pouce sous forme d'obligation pour passer à l'écrit, ce n'est certainement pas le cas de tout le monde. Le superviseur doit avoir en tête que demander de passer par l'écrit peut brusquer et bousculer.

Après réflexion, je postule que le matériel écrit peut apporter quelque chose à la supervision. Ce qui me conforte dans cette idée sont les remarques et les échanges que j'ai pu avoir avec les personnes auprès de qui j'ai fait l'expérience de demander un écrit. Je pense également qu'il convient de réfléchir en amont à ce qui est demandé, comment et à quel moment. Enfin je pense qu'il est absolument nécessaire de traiter le matériel écrit avec précaution et considération. Ce que j'ai pu expérimenter dans la formation en ayant transmis deux écrits comme supervisée est qu'il est nécessaire qu'il y ait une forme d'accueil du texte. Il doit y avoir une quittance du texte, comme il y en a une du récit oral. Le texte demande une implication, cette implication doit être reconnue.

En cours de rédaction et de discussion en formation ou ailleurs il m'est venu des idées d'utilisation de l'écriture. J'ai commencé d'en expérimenter certaines et d'autres sont pour plus tard peut-être. La première idée qui m'est venue à la fin d'un des écrits à rendre dans le cadre de la formation est de faire un récit après les séances de supervision. Il ne s'agit pas d'un compte rendu, mais d'un pêle-mêle, réflexion, émotion, idées, analyse. J'ai commencé cette pratique et elle me rassure, je perçois des manques, mais aussi des choses qui me semble adéquates dans ce que je propose. Elle m'offre de la réflexion, elle me donne un

temps de pause, la prise de distance dont parle Rolland (2007). Une autre idée serait de faire un récit croisé avec le supervisé autour du processus de supervision, ce qui pourrait remplacer l'évaluation et permettre un regard sur ce qui s'est passé. La manière de travailler ces récits constitue un immense sujet de réflexion et je ne me sens pas prête pour proposer cette idée, je dois encore la mûrir, mais j'ai le pressentiment d'un possible.

Il y a également les utilisations en cours de séances, écrire pour poser, lorsqu'une personne est dans l'émotionnel ou l'agitation. Demander d'écrire un mot en fin de chaque séance, à voir ensuite ce qu'il en serait fait à la fin du parcours. Ecrire des schémas, des idées, des associations, ce que j'ai vu faire par les superviseurs, mais pas par les supervisés. Écrire sur deux supports, d'une part dérouler un texte et d'autre part écrire les questions, émotions, associations, idées qui surgissent en écrivant.

Ce travail sur l'écriture est venu m'ouvrir des possibilités et m'a engagée à réfléchir sur l'intérêt de ce qui est demandé au supervisé.

J'ai porté une attention soutenue, à ce qui se passe pour moi, lorsque j'écris. Les moments de concentration, de découragement, de à-quoi-bon, mais aussi parfois ce sentiment de « tenir quelque chose ». J'ai vécu le fait qu'écrire n'est pas anodin. La différence entre sentir et pressentir, entre vivre et imaginer.

Bibliographie

Amalric, M. (2014). *La Chambre bleue*. film

Amiguet, O. & Julier, C. (1996). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève : Les éditions IES.

Champy-Remoussenard, P.& Lemius, B.(2006). Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et les effets sur les participants. Dans F. Cros (Ed), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 165-185). Paris : l'Harmattan.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Cros, F. (Ed). (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Jay, E. (2012). *Le Redoublement de l'Expérience Philosophie Pragmatiste, Ecriture Réflexive et Formation des superviseur-e-s* (Travail de MAS in Supervision HEP-BEJUNE)

Jay, E. (2011, mai). De l'écrit pour la supervision à une écriture sur la supervision. *Travail de 2^{ème} année*. La Chaux-de-Fonds : Haute École Pédagogique BEJUNE : non publié.

Jay, E. HEF-TS, Fribourg, Module C5-Collaboration et communication entre professionnels- Ecriture professionnelle, Filière Travail Social, promotion étudiant-e-s EE/TP 2011

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

Jonckheere de, C.,& Monnier, S. (1999). *Miroir sans tain pour une pratique sans fard. La supervision en Travail Social*. Genève : IES éditions.

Journet, N. (2013) Pourquoi est-il si difficile d'écrire ? *Sciences Humaines*, (No 253), p.32.

Julier, C. (Ed) (1984). *La supervision, son usage en travail social*. Genève.ies.

Lani-Bayle, M. (sd.) Récits de vie : motifs, limites et perspectives (Référence incomplète, cours Mme Lanni-Bayle, formation en récits de vie, université de Fribourg, 2012)

Mankell, H. (2005). *La lionne blanche*. Paris : Ed. du Seuil.

Messia, D. (1982). *De la main gauche*. Titre tiré de l'album De la main gauche année 1982

Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formative ?. Dans F. Cros (Ed) *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelle* (pp. 217-226). Paris : l'Harmattan.

Myftiu, B. (2005). *Le récit, outil de travail pour les enseignants*. Récupéré le 23 .07.2014 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/bmp/recit.pdf>

Rolland, C. (2007). L'écrit en supervision : un espace tiers médiateur. Dans P. Lebbe-Berrier, Supervisions éco-systémiques en travail social (pp.107-125). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* Issy-les-Moulineaux ed.ESF.

Merci à

On naît seul, on vit seul, on meurt seul. Orson Wells

« ... parfois on est bien accompagné » Sylvie Monnier, à propos des pressions existentielles

Christophe. Mes collègues du groupe d'intervision. Mes copines du petit café et ma belle – maman pour avoir pris soin de mes enfants lors de mes voyages à Genève. Francis Loser pour ses réponses et surtout ses questions.