

DITES, C'EST QUOI LA SUPERVISION ?

Essai d'explicitation de la pratique de la supervision en travail social
à travers l'analyse du parcours de formation du superviseur



Gérald THEVOZ

HETS/ies Formation de superviseuses et superviseurs dans le
domaine de l'action sociale et psychosociale 2005-2008

Meyrin

Décembre 2007

TABLE DES MATIERES

0. Avant propos (07.2012)	3
1. Introduction	4
2. Question de recherche	6
3. Hypothèse	7
4. Démarche	9
5. Approche empirique – explicitation du processus de formation	13
5.1 Inscription et sélection pour la formation de superviseur (ante début)	14
5.2 Module A	15
5.3 Module B	17
5.4 Module C	22
5.5 Module D	27
6. Conclusion	30
7. Bibliographie	32
8. Remerciements	37
9. Annexe, schéma du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb	38

0. Avant propos (07.2012)

Ce travail marque la fin de ma formation de superviseur (volée 2005 – 2008). Je ne l'ai pas modifié sur le fond même si depuis cette période mon cheminement comme ma pratique de superviseur n'a pas cessé d'évoluer. Il m'a été proposé de partager ce travail, et c'est très volontiers que j'ai accepté de le faire. La diversité des expériences que j'ai vécues aussi bien avec des étudiants-tes des HETS que des professionnels du travail social (en individuel comme en équipe) n'a fait que renforcer en moi la conviction qu'il était non seulement judicieux de favoriser le développement d'une posture réflexive, mais surtout que cette dernière ne risquait pas vraiment de voir le jour dès lors que les personnes concernées ne partaient pas à la découverte de tout ce qu'elles faisaient quand elles faisaient ce qu'elles faisaient, et dont elles n'étaient pas conscientes au moment où elle le vivait.

Le champ d'investigation de la pratique réflexive concerne les expériences vécues par les professionnels dans le cadre de leurs activités. La dimension phénoménologique est au centre de ce processus, par là il faut entendre le désir de se tenir au plus près de l'activité que chaque professionnel développe lorsqu'il fait ce qu'il fait sans forcément être conscient de la manière dont il s'y prend pour le faire (cela concerne aussi bien les actions mentales, c'est-à-dire les activités cognitives, que le vécu corporel et émotionnel).

La démarche à laquelle chaque professionnel soucieux d'évoluer dans sa pratique comme d'apprendre à partir de celle-ci nécessite un retour sur soi, c'est-à-dire le développement d'un processus introspectif. Ce processus a pour objet l'activité singulière du sujet telle qu'il la vit dans le champ de son activité professionnelle et s'exprime à travers un discours en première personne.

Dans ce travail il est donc question de mon processus de formation et des expériences spécifiques menées au cours de celle-ci, l'explicitation de certaines d'entre elles ainsi que les développements théoriques que ces dernières m'ont permis de faire a été modélisé de telle sorte que bien qu'il s'agisse de mon propre parcours de formation la lecture que j'en propose comporte une dimension heuristique, qui je l'espère sera utile pour qui souhaitera s'en saisir.

Les éléments expérientiels et théoriques proposés dans ce travail ont représenté un moment important de ma biographie formative et j'espère qu'il permettront à d'autres de porter sur la leur un regard ouvert sur l'étonnement et l'accueil de l'inattendu.

1. Introduction

Le mot juste, chaque fois qu'on le trouve, illumine le cerveau comme si quelqu'un avait appuyé sur un interrupteur à l'intérieur du crâne. L'écriture est à elle-même sa propre récompense.

Christian Bobin, *La dame blanche*. Paris, Gallimard, p.13

J'ai voulu commencer ce travail avec cette citation de Bobin parce que les poètes sont mes guides, et ce malgré mon intérêt pour l'abstraction, justement peut-être parce que j'ai toujours senti qu'ils venaient questionner radicalement ma manière d'appréhender le monde et les expériences que je vis en son sein. Ce travail marque concrètement et symboliquement la fin de ma formation de superviseur, cette dernière aura été extrêmement riche pour moi, pas toujours facile mais fondamentalement formative. En effet elle m'a conduit vers de nouveaux horizons, pas forcément conceptuels et théoriques, mais plutôt sensibles, intérieurs, concrets, réflexifs et pragmatiques. Ce cheminement s'est traduit par un retour à l'expérience vécue comme point de départ de toute démarche formative. C'est presque naturellement, mais pas tout à fait quand même, que je suis arrivé à la question de savoir ce qu'était la supervision, plus particulièrement dans le travail social. De quoi s'agit-il lorsque l'on évoque ce terme, qu'elle est cette expérience et qu'apporte t'elle à celui qui la vit, à ceux qui la vivent ? Esquisser une réponse à cette question et ce au terme de ma formation est devenu pour moi une évidence et une nécessité.

Les recherches et les travaux consacrés à la supervision en travail social se sont développés ces dernières années en fonctions de cadres épistémiques spécifiques au sciences humaines (J. Rouzel 2005, 2007 ; P. Lebbe-Berrier, 2007 ; P. Lodewick & G. Piroton, 2007 ; Fr. Tschopp et coll, 2007 ; M. Christen, 2000 ; Cl. De Jonckheere & S. Monnier, 1997). Cependant alors que j'aurai été enclin à prendre la voie des diverses théories sollicitées pour l'analyse des pratiques professionnelles, s'est à une convocation radicale du côté de l'explicitation de mon vécu concret que j'ai été appelé, par la structure de l'expérience de formation elle-même. En effet cette dernière m'a fait entrer de plein pied dans la démarche de l'*experiential learning* ou apprentissage expérientiel, démarche qui place au centre de la dynamique de formation des adultes le traitement phénoménologique de l'expérience présente ou passée ainsi que les éléments historiques de nos biographies formatives d'adultes (P. Dominicé, 2007, dimension qui touche notamment tous les aspects liés aux histoires de vie, à leur narration et à leur métabolisation au sein d'un processus d'apprentissage).

C'est à partir de là que j'ai été amené, au cours de ma formation, à modifier ma manière d'apprendre en laissant de côté mes théories de référence pour expliciter mes théories

d'usage, (Ch. Argyris & D. Schön, 2000) et ce en intégrant dans ma compréhension de la supervision l'arrière plan épistémique de l'apprentissage expérientiel.

Concrètement la formation que j'ai suivie comporte quatre modules distincts les uns des autres, tant par la forme que par les expériences proposées. L'ensemble de la démarche de formation comporte une grande variété d'expériences, chacune faisant l'objet d'une reprise réflexive directe ou différée, et le plus souvent aussi écrite (selon des consignes spécifiques). Lorsque je me suis posé la question de savoir de quelle manière je pouvais expliciter l'expérience de la supervision, et la construction identitaire du superviseur, j'ai intuitivement rapproché le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (voir schéma en annexe) et ses étapes d'expérimentation, d'observation réflexive, de conceptualisation et d'expérimentation active à celui de la formation en quatre modules proposé par le CEFOC. Processus d'apprentissage construit autour de la pratique de la supervision, de l'identité de superviseur et du changement de posture professionnelle qu'elle implique, du début de la supervision entre étudiants et sa reprise réflexive, de la supervision individuelle d'étudiants ou de professionnels extérieurs à la formation et finalement de l'analyse de cette pratique en petit groupe.

Cette analogie processuelle est avant tout heuristique et elle ne saurait être figée, raison pour laquelle je pense que l'on peut aussi l'appliquer à la dynamique interne propre à chaque module, comme au cycle d'une supervision pédagogique ou professionnelle, voire même à une séance de supervision.

Cette première analogie m'a alors conduit à déplacer l'attention que je portais à l'expérience du supervisé sur celle du superviseur, de la même manière que toute ma démarche formative m'avait sans arrêt ramené à ce que je vivais concrètement en son sein. Déplacement que je lie au fait qu'il existe une homomorphie entre le processus par lequel passe le supervisé et celui qu'a dû parcourir le superviseur, c'est du moins mon hypothèse. Cette dernière m'a permis de construire une démarche heuristique qui a pris comme point d'appui explicatif l'expérience de formation que j'ai vécue et la diversité des situations auxquelles elle m'a confronté. J'ai donc décidé de revisiter méthodiquement mon expérience subjective de formation, en reprenant chaque module et au sein de ceux-ci, les aspects significatifs de mon processus d'apprentissage tels que je les ai vécus, puis pensés et enfin compris. Cette démarche m'a semblé pertinente d'une part parce qu'elle me permettait de mettre en évidence des éléments très personnels concernant mon processus d'apprentissage, donc d'être centrée sur la personne du superviseur, mais aussi d'éclaircir l'objet supervision et certaines de ses thématiques. Et d'autre part, de dégager à travers eux ce qu'il y a de plus général dans chaque expérience de supervision, à savoir la dimension formative et développementale que comporte la mise en question de son agir professionnel dans un espace réflexif et dialogique soucieux d'accueillir, sans à priori, les vécus qui nous

touchent, afin que ces derniers nous donnent la pleine mesure de ce qu'ils ont à nous apprendre professionnellement et humainement.

Le processus de formation à la supervision que j'ai effectué me permet aujourd'hui de proposer un cadre de lecture particulier à cette expérience professionnelle singulière. Expérience qui rassemble dans un cadre spécifique, un ou plusieurs professionnels du travail social désireux d'expérimenter, avec l'aide d'un tiers inclus, la complexité des situations individuelles, collectives, institutionnelles et organisationnelles qui les affectent afin de les penser différemment et d'y répondre d'une manière novatrice ou tout le moins porteuse de changements pour les uns et les autres. Espace-temps singulier au sein duquel ils partagent et explicitent leurs vécus spécifiques afin d'élaborer et de construire une posture sereine et un sens légitime à leur activité professionnelle.

2. Question de recherche

Nous commettons une faute, un acte absurde de violence, quand nous concentrons sur l'ici et maintenant, dans la conviction de saisir l'essentiel. L'important serait de se mouvoir, sûr, tranquille, avec l'humour approprié et la mélancolie adéquate, dans le paysage intérieur que nous sommes, déployés dans le temps et l'espace.

Fernando Pessoa, tiré de Pascal Mercier, *Train de nuit pour Lisbonne*. Maren Sell, Paris, p.282

Ma question de recherche est en fait assez simple, en effet je me suis souvent trouvé confronté à cette question, « mais dites moi, c'est quoi au juste la supervision ? », aussitôt suivie de « ça marche comment ? ». S'en suivait, en fonction de mon interlocuteur, une explication plus ou moins longue et d'une compréhension souvent relative. La raison : je cherchais d'abord à expliquer une expérience avant d'en rendre compte dans sa dimension expérientielle, c'est à dire subjective, pour ensuite l'inscrire dans une perspective réflexive et pragmatique. J'ai donc décidé de prendre cette question, d'un point de vue épistémique, par l'autre bout, c'est-à-dire par le début, à savoir ce qui se passe concrètement dans le processus de supervision, du point de vue du supervisé, de son vécu, ceci afin de mieux comprendre le cheminement par lequel il passe, ce qui est une manière de répondre à la question. Je me suis dit qu'en traitant méthodiquement cette dernière il y avait là une possibilité de rendre compte, d'un point de vue phénoménologique, de l'expérience de supervision que vivent des travailleurs sociaux en formation (supervision pédagogique) ou en exercice dans leur milieu professionnel (supervision professionnelle individuelle, le processus qui sera développé peut-être transposé pour une part à la dynamique d'un groupe restreint). Cependant il me fallait passer du général au particulier, et puisque je n'allais pas proposer une « théorie » de la supervision je me suis dit qu'une esquisse explicative de

cette expérience singulière, que les travailleurs sociaux peuvent encore faire et qu'il faut défendre autant que valoriser dans une période de remaniement profond des métiers de l'humain, se justifiait pleinement. J'ai donc décidé de déplacer mon point de départ et plutôt que de partir du point de vue du supervisé ou encore de celui du superviseur, je devais chercher ma réponse du côté du processus vécu par le premier comme par le second, déplacement qui est à la base de mon hypothèse et que je vais brièvement présenter.

3. Hypothèse

La réponse à la question que je viens d'esquisser se trouve en grande partie dans la démarche que j'ai adoptée. Pour faire court, je fais donc l'hypothèse qu'il existe une homomorphie de fonctionnement entre le processus que va suivre le supervisé dans le cadre de la supervision et celui qu'a dû parcourir le superviseur au cours de sa formation.

Je postule que cette dimension homomorphe entre le processus de supervision que parcourt le supervisé et celui qu'a effectué son superviseur constitue un point de vue herméneutique intéressant pour comprendre de quoi il est question lorsque nous parlons de supervision. Je privilégie ainsi la construction de l'identité professionnelle (celle du superviseur comme celle du supervisé) par la reprise phénoménologique de celle-ci à travers l'explicitation du vécu concret, dans le cas précis, le mien, je « piste le faire » comme le dit si justement Vermersch (1998). C'est en sens que je dis que nous pouvons interpréter et comprendre l'expérience vécue par le supervisé à travers l'explicitation du chemin parcouru par le superviseur.

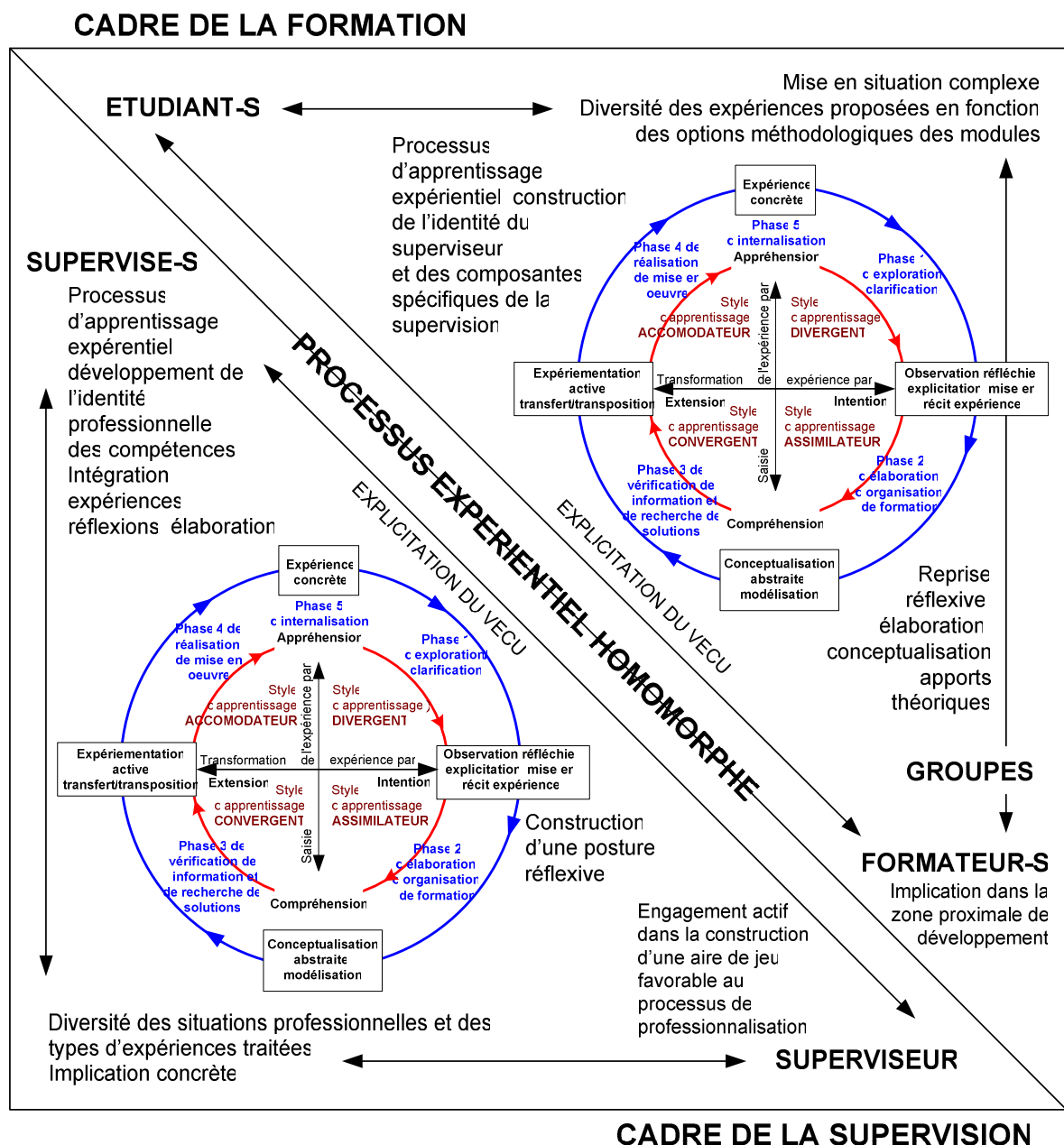
Par conséquent plutôt que de me concentrer sur un ou plusieurs aspects de la pratique de la supervision (cadre, moyens, référentiels, vécus spécifiques appréhendés en fonction de diverses théories des sciences humaines) je me suis intéressé au vécu spécifique par lequel j'ai dû passer en tant que superviseur en formation.

Ce faisant je m'éloigne de l'analyse du contenu des expériences professionnelles relatées par le supervisé et de leurs interprétations possibles à partir des différents référentiels et de leurs concepts (psychanalytique, systémique, psychologique, sociologique, organisationnel, etc). Cette option heuristique fait que je ne traiterai pas de la dimension isomorphe que l'on peut fréquemment retrouver entre la symptomatologie des situations rapportées par le supervisé et l'impact de celles-ci sur son propre fonctionnement, voire sur le fonctionnement même du processus de supervision ou plus modestement au sein d'une séance (N. Lernout, 2005, C. Errant, 1999). Cette dimension propre à l'analyse des vécus psychiques et relationnels se situant plus spécifiquement du côté de la clinique du cas, il m'est apparu préférable (ce qui est nouveau pour moi) d'aborder le vécu concret de la supervision à

travers l'explicitation de l'agir professionnel implicite (D. Schön, 1994) engagé dans mon processus de formation de superviseur.

Pour terminer je dirai que rendre compte de ce que ce processus m'a donné à vivre et à penser m'a aidé à «accoucher » de mon expérience, à en construire le sens en l'explicitant et à proposer, à travers cette pragmatique, du moins c'est mon souhait, un cadre phénoménologique et herméneutique différent et complémentaire de ceux qui existent actuellement pour la supervision en travail social.

J'illustrerai mon hypothèse et la démarche qui lui est liée par le schéma suivant



4. Démarche

Apprendre à se raconter, c'est aussi apprendre à se raconter autrement.

Paul Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*. Paris, Gallimard, p.165

Une image m'est soudainement revenue, alors que je me trouvais seul dans le chalet d'un ami pour rédiger ce travail. Elle remonte à l'été 1979, jeune marié mon épouse et moi même étions en voyage de noces dans le val Bedretto. Le soir, alors que nous soupions dans le seul petit restaurant d'un hameau dont j'ai oublié le nom et que le poste de télévision diffusait son programme au milieu du désintérêt général, le télé journal annonce la mort de Jean Piaget. Je connaissais de nom le grand professeur genevois mais n'avais encore rien lu de lui à cette époque. Alors que le commentateur lit son texte sur le prompteur, un montage retrace les principales étapes de vie du chercheur, son enfance, sa jeunesse, ses études, son mariage, la naissance de ses enfants et ses principaux travaux.

A ce moment là une image me frappe, je la vois encore (du moins je crois que c'est la même) Piaget, après avoir jouer et observer ses enfants rentre dans sa maison et rejoint son bureau.

Apparaît alors une pièce remplie de papiers, de notes, de livres, le tout formant des colonnes impressionnantes. En fait la pièce est une bibliothèque géante et Piaget s'y déplace comme dans un labyrinthe et semble connaître la nature de chaque document empilé sous des milliers d'autres. Cette image me fascine, je ne saurai dire encore vraiment pourquoi. Certes, elle traduit quelque chose de l'ordre de la puissance intellectuelle mais certainement bien plus encore.

Son retour impromptu, à la mi-journée, au milieu de la semaine que je consacre à ce travail, alors que je réfléchissais à la construction de mon texte plus ou moins à mi chemin de son élaboration, se superpose avec l'image que j'ai sous les yeux, ou peut-être est-ce elle qui provoque la réminiscence de ces souvenirs, et ce précisément au moment où je prends conscience de ma manière de faire, c'est à dire de traiter mon thème de travail.

L'image qui me frappe ainsi est celle de la pièce où je me trouve (salon, salle à manger) elle est couverte de feuilles, de piles de documents, de livres, de feuilles manuscrites éparpillées sur la table sur laquelle je tente de tracer depuis deux jours ce qui constituera mon travail de fin de formation.

A travers la remémoration d'une image vieille de 28 ans je prends conscience de ma manière de fonctionner et je réalise, tout aussi soudainement, qu'une bonne part de la production théorique de Piaget s'était construite sur l'observation méticuleuse (qui comportait certainement un engagement tout aussi soucieux que concret) de ses enfants. Il ne construisait pas les théories qui feront de lui un penseur incontournable de la psychologie

contemporaine dans la solitude de son bureau, mais bien au sein d'un espace de vie riche, fournisseur incessant d'expériences qui allaient le mobiliser sa vie durant.

Cette expérience apparaît au moment où je réalise, à travers l'analyse de mon parcours de formation, la difficulté que j'ai rencontré à partir de mon vécu concret pour mettre en route mon processus d'apprentissage expérientiel, et ce alors que je travaillais sur le modèle de Kolb consacré à l'approche de l'*experiential learning*.

Finalement je constate que tant pour l'approche de Kolb, que pour celles de Schön et Perrenoud à propos du praticien réflexif, que de Vermersch pour l'entretien d'explicitation, tous croisent Piaget.

Le traitement narratif de ce que je vis alors que je suis en train d'écrire ce travail me permet alors de revenir à la forme de celui-ci et d'aligner justement sa forme à son contenu, c'est à dire de partir de mon expérience concrète de formation, comme de mon expérience concrète d'écriture. Certes l'intuition/hypothèse de base demeure et j'en rendrai compte un peu plus loin. Mais ce qui est ici en jeu a trait à ma manière d'apprendre et d'expliciter celle-ci. J'avais initialement prévu un plan « classique », analytique, pour présenter mon travail, une partie théorique, une partie empirique et une analyse. En travaillant les différents contenus de ce document j'ai progressivement réalisé la manière dont je fonctionnais, privilégiant la dimension conceptuelle et réflexive au dépend des éléments concrets et pragmatiques. J'assimilais plus que je n'accommodais pour reprendre le vocabulaire de Piaget. Alors que j'avais choisi les modèles théoriques de l'apprentissage expérientiel et celui du praticien réflexif comme référentiels pour ma démarche heuristique, la spécialisation de mon modèle d'apprentissage (*assimilateur*, abstrait-réflexif, symbolique-perceptif) me posait problème pour traiter précisément l'expérience subjective qu'a été la mienne tout au long des quatre modules de formation.

J'étais en train de revivre le tournant que j'avais expérimenté au cours du module 3 (c'est dire à mi-parcours de formation) mais cette fois-ci au sein même du processus de production scripturaire.

Il me fallait partir de mon vécu spécifique, y revenir, c'est-à-dire commencer par l'explicitation effective de ce que chaque module m'avait fait vivre, et ce à travers la présentation de ses composants et de ce qu'ils m'ont permis de prendre conscience sur le moment et dans l'après coup.

Je comprends mieux maintenant ce qui m'attirait presque inconsciemment dans l'approche psycho phénoménologique de Vermersch, commencer toute analyse biographique, auto-formative par un retour sur l'expérience dans sa dimension pré-réfléchie.

Ce faisant je retrouvais, mais avec une autre épaisseur, la pertinence des réflexions de Jean Claude Piguet (1991, 2000) à propos du *renversement sémantique*, là encore finement

analysées par Vermersch (1996), retrouvaille avec mon professeur de philosophie qui, vingt ans plus tôt, m'avait déjà rendu attentif à ma manière de m'exprimer dans un travail consacré à Aristote et à Kant, ce qui montre que changer sa manière d'apprendre, c'est à dire de modifier ses modes d'apprentissage, n'est pas si évident que cela. Cette remarque pour dire que je comprends mieux aujourd'hui les difficultés que rencontre chaque apprenant à travers sa démarche d'apprentissage et de formation.

Les désirs d'explicitation et de transmission qui m'animent pour faire ce travail me renvoient à la complexité des expériences rencontrées tout au long de ma formation et dont j'ai décidé de rendre compte à l'aide d'une démarche heuristique, démarche qui fait de l'apprentissage expérientiel et de la pratique réflexive son support méthodologique. Pour la clarté du propos il m'a semblé judicieux de préciser le sens de cette démarche, je reprends ici les remarques de Vincent Huyghe à son propos (2006, p.72)

*«La démarche heuristique est un processus de recherche qui met l'accent sur la **compréhension** plutôt que sur la preuve, sur le **sens** plutôt que sur la mesure, sur la **plausibilité** plutôt que sur la certitude, sur la **description** plutôt que sur la vérification, sur sa **propre autorité** plutôt que sur une approbation extérieure, sur une **implication engagée** plutôt que sur une observation détachée, sur une **exploration ouverte** plutôt que sur une procédure pré-établie, sur la **création passionnée et les perceptions personnelles** plutôt que sur une imitation dénuée de passion et sur une routine impersonnelle.»* (Encyclopedia Britannica p.43, c'est moi qui souligne)

C'est justement cette dimension personnelle, individuelle que j'ai trouvée non seulement intéressante mais surtout pertinente pour le cadre de mon travail puisque

«La démarche heuristique est une approche qui encourage l'individu à découvrir seul à l'aide d'étapes émergentes de procédures et de significations et avec les méthodes qui lui semblent favoriser une solution et inciter l'individu à poursuivre de lui-même la recherche.»

(Craig, 1978, p.13). Il ne s'agit pas ici d'un retour à l'expérience pour un retour à l'expérience, ce qui serait une position naïve ou légèrement démagogique, mais de mon engagement à mettre en mot mon expérience singulière de formation à l'aide de la perspective offerte par la visée heuristique. Expériences explicitées, développées et formalisées qui se déploient dans un deuxième ou un énième temps dans le cadre de mon hypothèse, qui avance que l'explicitation puis l'intégration des éléments mobilisés, travaillés et élaborés tout au long du parcours de formation du superviseur constitue un processus homomorphe à celui par lequel peut passer ou passera, chaque supervisé. Car somme toute, il n'y a que celui-ci qui sera capable à son tour de rendre compte du processus d'apprentissage et de développement professionnel (et certainement un bout personnel) par lequel il aura passé, donnant du même coup à l'expérience de la supervision toute sa dimension formative, réflexive, conceptuelle et pragmatique.

La deuxième hypothèse liée à la première est que le renversement dont il a été question pour moi et dont le début de ce texte se fait l'écho va donc aussi se rencontrer dans le cadre de la supervision, et ce à travers le cheminement qu'elle propose au supervisé. C'est en ce sens qu'il faut comprendre que le cadre herméneutique que je donne à la supervision est, entre autre, fondé sur la dynamique de l'apprentissage expérientiel, dès lors que celui-ci se construit à partir du *prima* de l'expérience sur la pensée.

Il en découle que la pensée et le langage se subordonnent à la réalité qu'ils essaient de nommer, ce qui fait que tout discours théorique, méthodologique est d'abord renvoyé à sa relation au réel (P. Vermersch, 1996).

Ce mouvement suppose « *que le langage employé ne détermine pas à priori par ses catégories la réalité qu'on étudie... mais qu'il ait le respect d'un accueil silencieux qui a pour but de laisser la chose étudiée nous atteindre dans son expression propre, pour essayer de subordonner le langage à la reconnaissance que nous sommes capables d'accomplir de la chose étudiée* » (P. Vermersch, 1998)

C'est précisément ce qui c'est passé pour moi à travers l'effort narratif que m'a demandé la rédaction de ce travail et que désormais je prends comme point de départ pour aborder ma future pratique de superviseur. De fait, je suis désormais plus conscient de la dimension déstabilisante que comporte toute démarche d'apprentissage, plus particulièrement expérientielle, puisque celle-ci, ainsi que la pratique réflexive, vont venir questionner tout les aspects de notre être-au-monde et ce qui fait que nous sommes ce que nous sommes (Perrenoud 2001, b).

C'est l'acceptation de ce questionnement à travers la confrontation à la complexité du réel, à l'expérimentation de celui-ci dans le cadre professionnel, puis à son explicitation dans celui clairement défini de la supervision, qui peut faire de ce processus singulier une opportunité d'apprentissage et de découverte, tant de son agir professionnel que de ce qui le compose, que de ce qu'il mobilise chez ses deux protagonistes. Je pense que le processus est similaire dans sa structure et dans sa dynamique pour un groupe de professionnels engagé dans un travail de supervision.

D'un point de vue méthodologique la forme de ce travail ne semblera pas très orthodoxe puisque le renversement dont il a été question et que nous retrouverons plus loin (module3) place les référentiels théoriques qui m'ont accompagné tout au long de mon parcours ni en début, ni en fin de travail, bien que dans un premier temps pour la cohérence du texte j'ai pensé mettre les développements théoriques à la fin (voir la conclusion à propos de cette dernière option), finalement ils seront évoqués chemin faisant.

Cette forme s'est finalement imposée à moi à partir du moment où je fondais le développement de mon hypothèse (homomorphie dynamique entre le processus formatif du supervisé et le processus de formation du superviseur) sur un retour auto-explicitatif de mon

vécu de formation. Privilégier la forme « canonique » du développement conceptuel de l'expérience vécue après coup me ramenait directement à mon mode d'apprentissage d'élection et me coupait de facto de l'intuition, bien concrète, de mon hypothèse. Compréhension qui m'a donc ramené à la forme choisie et qui finalement correspond à la dynamique processuelle du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb et de la réflexivité de Schön qui place tous deux la phase de conceptualisation après la phase d'observation réflexive de l'expérience vécue, concrète. Processus qui croise à nouveau la route de Piaget, à travers la notion de croissance cognitive, développement qui va du concret à l'abstrait et du réflexif à l'actif (A.Kerjan, 2006).

Processus, qui pour des raisons qu'il m'incombera de mettre à jour, bientôt, une fois... privilégiait le résultat de cette croissance cognitive, à savoir l'abstrait et le réflexif. Me voilà contraint par ma prise de conscience d'éclaircir mon « inconscient pratique » (encore Piaget). Tout cela pour dire que les éléments théoriques se trouvent à la bonne place, en tout cas pour ce travail-ci !

Cependant il y a ce moment particulier d'écriture que je suis en train de vivre, moment assumé qui, parce que chargé de sens, me permet d'intégrer les différentes étapes du processus d'apprentissage expérientiel. Plus particulièrement celui de l'expérimentation active et à travers lui la possibilité d'expérimenter le mode d'apprentissage convergent. Entreprendre l'explicitation de ce que j'ai vécu au sein de chaque module me ramène à la première étape du cycle d'apprentissage de Kolb et à la mise à jour de ce qui m'a retenu d'y entrer au début de ma formation. Je peux néanmoins le faire, justement parce qu'au cours de mon cheminement d'apprenant, les freins ou les obstacles que le processus d'apprentissage comportait à mes yeux se sont progressivement levés avec le soutien et les encouragements des uns et des autres (formatrices, formateur, étudiantes et étudiants). La structure de la formation ainsi que ses contenus et la diversité des mises en situation ont à la fois soutenu mon désir d'apprendre et eu raison de mes réticences vis-à-vis du changement.

5. Approche empirique – explicitation du processus de formation

Une vie, c'est l'histoire de cette vie en quête de narration. Se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi des histoires à la fois intelligentes et acceptables, surtout acceptables.

Paul Ricoeur, Temps et récit, t.3, Paris, Seuil, 1985

Mettre à jour les éléments pré réfléchis de mon expérience de formation n'est pas évident et c'est donc le processus d'écriture dans le cas présent qui me permettra de l'explicitier. Chemin faisant j'entends décrire de quelle manière j'ai vécu les expériences qu'il m'a été donné de vivre tout au long de ces deux ans et demi de formation et tisser ainsi un discours

signifiant, relatif à la construction de mon identité en devenir de superviseur. Je suivrai le déroulement chronologique de la formation à travers les modules successifs. Cependant avant de commencer il y a un *ante début* (Vermersch, 2004) et c'est de là qu'il me faut partir.

5.1 Inscription et sélection pour la formation de superviseur

Cela fait de nombreuses années que je travaille dans le domaine du socioéducatif et du sociothérapeutique (traitement des addictions), j'ai des engagements professionnels variés (clinique, management qualité, recherche, associations professionnelles), un parcours de formation continue régulier (politique sociale, psychosociologie de la dynamique des groupes, management des institutions sociales, parcours psychothérapeutique). Malgré cela ou à cause de cela, je me posais la question de l'orientation que je voulais donner à ma trajectoire professionnelle. J'approchais de la cinquantaine et j'allais bientôt être grand-père. La question de la reprise d'une formation se faisait insistante et finalement j'arrivais à la conclusion, je serai superviseur.

De quelle manière cela s'est-il passé, je dirai d'une part, par identification à mes superviseurs successifs (femmes et hommes) et d'autre part, parce que je me voyais assumer cette position, et cette perspective était pour moi source de plaisir. Je m'inscris, rédige ma lettre de motivation et attend une convocation pour un entretien de sélection. Je suis convoqué au printemps 2005. Je me retrouve avec des hommes et des femmes de suisse romande et deux formatrices. Chaque personne se présente brièvement, puis dispose de cinq minutes pour présenter au groupe les raisons qui le motivent à faire ce choix de formation. Je n'aime pas cette contrainte temporelle, cette limitation me gêne sans pour autant en faire part. J'écoute les histoire de chacun et m'exprime en dernier. Cette façon de faire me permet de contourner la difficulté de parler de moi, sans pouvoir m'y préparer et me laisse un peu de marge pour le faire. Je trouve que la rencontre s'est bien passée et rentre confiant pour la suite.

Quelque temps plus tard un courrier me confirme que j'ai été accepté pour la formation. Passé la satisfaction de la nouvelle, je sens une petite inquiétude me saisir, la possibilité d'un changement commence à prendre corps ainsi que la concrétisation d'un désir. Ce choix bien que rationnellement argumenté, cohérent avec mon parcours professionnel, me place désormais dans un nouveau contexte, qui suppose la construction et le développement d'une autre posture professionnelle et par conséquent d'un nouvel apprentissage.

5.2 Module A

La formation débute à Givisier. Je fais connaissance des formatrices et du formateur ainsi que des étudiantes et étudiants de cette volée.

Ces deux journées me font vivre d'emblée énormément d'émotions. La diversité des situations proposées participe à une mise en tension interne. Se succède un travail de présentation personnel à l'aide du blason, répondre directement à la question « qui suis-je » et le faire à l'aide de ce moyen, pour ensuite le présenter au grand groupe, me surprend, je perds mon mode de faire habituel (analytique, discursif) mais constate malgré tout que j'éprouve un certain plaisir. Un second travail, en petit groupe cette fois-ci, me permet de présenter les représentations que je me fais du superviseur. Je reste circonspect vis-à-vis de ces moyens et m'engage très modérément. J'écris sur mes feuilles de notes des commentaires interprétatifs quant au contenu présenté au cours de ces journées, ce qui me permet de garder mes distances vis-à-vis de celui-ci. L'analyse du document de référence de la formation provoque en moi une violente agitation, je me trouve dans « mon » espace et j'attaque aussi bien la forme que le fond de ce document, sa conceptualisation n'est pas correcte. Ce faisant je trouve une justification aux difficultés éprouvées dans les exercices précédents, la recomposition du document me tranquillise. Sur le moment je sens que quelque chose me gêne mais je ne suis pas capable de le reconnaître et de dire de quoi il s'agit. J'écris déjà le thème de mon travail de fin de formation « Attachement, séparation, deuil et supervision » (...) Je saute en quelque sorte par-dessus tout le processus d'apprentissage et transfère directement les références théoriques de mon cadre professionnel à celui de la supervision.

La suite du premier module se fera en groupe à Genève. La typologie du cadre de formation est complexe. Elle articule toujours travail personnel et travail collectif, expérience et analyse de la pratique. La confrontation régulière à de nouvelles expériences me déstabilise. L'émotion qui domine en moi est l'inquiétude, elle traduit mon ambivalence par rapport à mon engagement celui-ci étant fait d'envie et d'appréhension vis-à-vis du changement. Je suis encore au stade où je pense, où je conceptualise l'engagement dans l'expérience plutôt que de commencer par la vivre complètement, je m'engage sur un mode réflexif et abstrait. Je vis ma première implication plus personnelle lors de l'exercice des lignes de vie. Je livre à ce moment là beaucoup d'éléments très personnels de mon histoire, j'ai le sentiment de m'exposer. Les retours des membres du groupe me rassurent et me gênent tout à la fois.

La possibilité d'une évocation plus intime, personnelle, me permet de lâcher graduellement le pôle réflexivo-conceptuel dans lequel je me trouve et m'aide à faire une incursion du côté

de mon vécu concret et ce faisant de noter ce que produit en moi le fait de mettre en mots mon histoire. Je constate à travers la sensation de détente, de plaisir et de gêne que me procure ce moment et par contraste, l'inconfort et l'évasion analytique lorsque l'expérience proposée me confronte à une implication personnelle. Je remarque qu'au moment où je suis en train d'écrire ce déplacement, une pensée soudaine s'impose à moi portant sur une situation professionnelle dans laquelle s'est opéré un décalage similaire. Cette observation *in situ* va dans le même sens de ce que note Vermersch (2004) à propos du retour réflexif et que je viens précisément de décrire.

Reste la question de ma formatrice : « Qui est Gérald, où est-il ? ». Question qui allait se frayer progressivement un chemin en moi jusqu'à son acmé et son renversement.

L'engagement de certaines collègues (les femmes sont majoritaires dans cette formation) fait encore plus résonner en moi ce qui ne trouve pas encore de réponse. Le setting de travail propose plusieurs cadres expérimentaux, je les présente brièvement.

Une étudiante vient avec une situation professionnelle pour une supervision de trente minutes qu'elle traite avec notre formatrice sous le regard des autres membres du groupe. J'observe la séance, ainsi que mes collègues, d'abord sans consignes puis avec.

Même situation mais à partir d'un document écrit (celui-ci décrit la situation professionnelle à traiter). Auto-analyse par les protagonistes de l'expérience puis analyse du groupe.

Je présente une situation professionnelle et j'éprouve de la difficulté à définir mon besoin ainsi que ma question. Je peine à exposer une situation qui m'implique personnellement dans mon cadre de travail, processus où, si je le fais, je vais apprendre quelque chose de moi face à mon cadre de travail et ce dans celui de ma formation à la supervision. Par conséquent je reste imprécis, ce qui n'empêche pas au travail que j'effectue de mettre en évidence à travers ce que j'éprouve et ce que je dis, les questions qui me sont adressées sur ces différents aspects et les réponses que je donne, les contradictions dans lesquelles me met mon inconscient pratique.

Je constate à travers l'explicitation *post evenementum* que dans la plupart des situations travaillées, la formatrice revient à la dimension de l'implication de la personne et de la précision de ce qui est questionnant pour elle, alors que de mon côté mes notes, comme mes interventions sont d'abord des pistes interprétatives. La charge émotionnelle contenue dans le partage de certaines situations me rejoint dans mon vécu intime et je laisse alors de côté ma manière habituelle de traiter les informations. Ces moments ne sont pas trop fréquents mais suffisamment forts pour provoquer en moi le désir inconscient d'une expérimentation plus engagée du côté du réfléchissement de mon vécu. Mon implication dans ce sens se fera d'une manière progressive. Le travail autour de l'écriture sera lui aussi un début d'apprivoisement de ma réticence à faire de chaque expérience la base de mon

apprentissage. Nous devons fournir deux textes, le premier a trait à mon rapport à l'écriture, le second fait partie des critères de validation et concerne mon autobiographie. L'expérience provoquée par l'écriture du premier texte est source d'une grande joie, engagement complet parce qu'écrit juste pour le plaisir, au-delà de la consigne. Pourtant à le relire il porte la trace de la lutte que je mène avec elle depuis longtemps, lutte à travers laquelle se reflète mon mode d'apprentissage. Je relève cette phrase symptomatique et qui prend « tout » son sens dans le cadre de ce travail : « pour faire court, je devais passer par la lecture, par l'écriture des autres pour accéder à la mienne ». L'espace d'un moment je l'ai trouvée à travers cette consigne. Moment libérateur qui me donnait la permission d'apprendre différemment. Le récit autobiographique me mobilisa beaucoup par l'articulation des contraintes propres à sa production. Je n'avais pas encore intégré la portée de cette « simple » affirmation (mais solidement étayés par l'expérience) qu'utilisée « *en situation de formation, la démarche biographique fournit d'abord à l'auteur un récit où il a l'occasion de réfléchir à l'histoire de sa famille* » (P. Dominicé, 2007, p.177). Parler de moi, choisir ce que je devais retenir comme éléments, rencontres, sens, pour rendre compte de ma personne et cela, en trois pages maximum !

Je m'engageais vraiment tout en gardant une certaine distance, je voulais encore formaliser ma trajectoire de vie. L'heuristique de mon mode d'apprentissage assimilateur se soutenait un peu trop à la demande institutionnelle. Au terme de ce premier module je prends conscience que je m'accrochais à la somme de mes expériences et de mes connaissances pour ne pas vraiment faire le pas de ce qu'exige tout apprentissage : me livrer à l'expérience et à son traitement réflexif.

5.3 Module B

Même lieu, cependant le groupe va se modifier au cours du temps (deux personnes arrêtent la formation), le seating se modifie lui aussi, nous passons à l'étape du consultant-consulté, chacun de nous expérimentera ces positions. La séance où je suis consultant est enregistrée et fera l'objet d'une retranscription fidèle, mot à mot, et d'une analyse selon un canevas donné. En temps que membre du groupe j'observe ces séances et fait part de mes observations après coup. Chacun fait de même, nous poursuivons aussi notre pratique de supervision entre étudiant à propos de situations professionnelles. Je sens que cette deuxième étape va me faire bouger intérieurement, je le remarque à l'agitation que j'éprouve lors du travail en groupe ou dans certaines présentations « remuantes ». L'évocation de cet aspect se répercute aussitôt sur le texte que je suis en train d'écrire et je vais, l'espace de quelques minutes, faire autre chose. Je remarque à quel point l'évocation de souvenirs peut activer une réponse dont nous n'avons pas conscience sur le moment, la réception de ces

indicateurs comportementaux, avec avant tout leur dimension émotionnelle, constitue un puissant levier pour la mise à jour des composants non-réfléchis ou pré-réfléchis de nos actions.

Nous avons aussi changé de formatrice, ce changement m'oblige à m'adapter à une nouvelle donne, à l'inclure dans mon cadre expérientiel. Le soutien que j'éprouve de sa part à travers ses encouragements, ses demandes d'explicitations lorsque je ne suis pas clair dans mon propos, m'aide à poursuivre mon engagement à travers la précision de ce que j'éprouve en lien avec les situations évoquées. L'utilisation d'un photo langage m'aide à répondre à la questions de savoir ce que j'attends de ce module, les associations que je fais à partir des images que j'ai choisies me permettent de reconnaître que je veux me mettre en situation d'expérience, partir de mon vécu pour apprendre, je remarque que je pense à cet engagement concret alors que je le suis de facto, à ce moment précis où je l'écris.

Le cheminement qui m'attend porte précisément sur la reconnaissance de ce qui me permet de faire la différence en moi entre des situations où je suis engagé dans une expérience apprenante, de celles où je ne le suis pas et ce faisant de repérer de quelle manière s'opère cette prise de conscience, somme tout mon *modus operandi* d'apprenant. J'indique maintenant les comportement, les réactions à travers lesquelles j'observe ma retenue vis à vis de l'apprentissage auquel je suis confronté, puis ce qui marque mon engagement. Pour ce qui est de l'analyse des séances de consultant, je reste encore très attentif au contenu des échanges, plus qu'au processus qui se déroule, ce qui nourrit mon coté interprétatif au dépend du réfléchissement de l'action en cours. Cependant je note moins de digressions théoriques, par contre je continue à prendre pas mal de notes, ce qui me permet de garder une certaine distance vis-à-vis de l'expérience à laquelle je participe, ce qui me fait penser qu'elles ne sont pas encore à son service.

Mon expérience de consultant constitue le premier moment fort de ma formation, sur le plan de mon processus d'apprentissage, s'entend. Elle me place directement au centre de la dynamique expérientielle. L'authenticité et la confiance que mon consulté me fait à travers ce qu'il me/nous partage me touche, l'image qu'il me renvoie de moi-même (narcissique) donne à ce moment une saveur agréable. Concrètement cela signifie que je reste à son niveau et l'aide à préciser de quoi est fait son expérience et garde le lien avec son vécu et sa charge émotionnelle. Je partage son émotion en l'aidant à décrire les faits et à préciser de quelle manière il souhaite avancer. Cette expérience est forte en soi, mais aussi parce qu'elle me permet de saisir plus précisément un aspect de mon fonctionnement. Elle me confirme que je suis à ma place en tant que futur superviseur. J'éprouve de la tranquillité, sensation qui se traduit par une impression paisible, visuellement elle est du côté pastel.

Cependant, je reconnais aussi que mon engagement s'est fait à la suite de celui de mon consulté. La confiance qu'il m'a accordée m'a donné la possibilité de m'engager à ses côtés. Cette situation contraste fortement avec celle que j'ai vécue en temps que consulté. Première observation à propos de celle-ci, je n'ai pas voulu choisir mon consultant, mon choix a été de ne pas faire de choix, j'ai donc laissé jouer le calendrier et le choix des autres. Je n'étais toujours pas près à exposer une situation professionnelle, (pour les mêmes raisons que celles évoquées au module A), de plus je n'étais pas d'accord avec le choix du consultant. Je ne me sentais pas en sécurité, je n'ai pas traité ce sentiment d'insécurité et je n'ai pas préparé la séance. Conséquence : je présente une situation sans prise concrète sur mon vécu, je n'arrive pas à verbaliser ce que je ressens, mon esprit s'agite et mes pensées partent dans tout les sens. Cette situation montre l'alternance de mon implication dans mon processus de formation et l'appivoisement nécessaire que demande mon engagement complet dans l'expression de ce que me font vivre les événements au sein desquels je suis engagés.

Le travail d'écriture sera lui aussi un élément fort de ma démarche. La retranscription de la séance est laborieuse, m'écouter, écouter l'autre des heures durant n'est pas évident. Cette expérience m'engage dans la construction d'un rapport différent à moi-même, je dois partir et travailler sur l'expérience concrète, totale et entière, voilà la nouveauté et la source de mon désappointement aussi. Je suis le traitement de ce matériel selon le canevas proposé, démarche qui me fait entrer dans une pratique réflexive structurée et non pas souhaitée selon mes pré-construits.

J'accède à la réflexivité consécutivement à l'expérience, je vis ce que dit Berton à son propos « *elle est le processus par lequel s'opère la mise à distance et l'élaboration des affects, le travail sur les représentations, la production du savoir et du sens en même temps que celle de l'action* » (2005, p.111)

Mon texte reflète cette nouveauté, il est hybride, je ne sais pas encore rendre compte de ma propre démarche expérientielle. Je glisse lors de certains passages, presque à mon insu, vers la conceptualisation, ce qui est normal dans la logique du processus d'apprentissage expérientiel. Le feed-back que me feront les formatrices souligne, à propos de ce travail, à la fois la qualité du document, mais aussi le décalage de l'abstraction du récit vis-à-vis du rendu intime de l'expérience ainsi réfléchie.

Nous poursuivons nos supervisions croisées, je suis tour à tour supervisé et superviseur. Comme supervisé la situation est intéressante puisque j'ai commencé une supervision pédagogique. Je suis content de démarrer pour « de vrai ». J'ai donc une situation à présenter pour mon expérience de supervisé, son sujet : l'absence de l'étudiante à sa troisième séance ! En fait je ne sais pas quoi faire de cette situation, à la question de savoir

de quelle manière j'ai vécu cette absence, comment cela s'est passé pour moi à ce moment, je ne trouve pas de réponse, sinon de construire une interprétation relative au fait que cela ne m'a rien fait...

Je n'ai pas conscience, à ce moment là, de ce qui se passe au niveau de mon vécu de superviseur alors confronté à l'absence de sa supervisée. Ma réponse me permettait de ne pas chercher à reconnaître ce que j'avais éprouvé à ce moment là, ni de quelle manière j'y avais fait face. Cependant la mise en route de cette première expérience m'a permis d'entrer progressivement dans ce que je peinais à faire en début de formation avec mes situations professionnelles. Le fait d'être dans un processus d'expérimentation similaire à celui de ma supervisée m'aide à rester attentif à son vécu concret de stagiaire et à son explicitation progressive. Elle accepte de partager ses questions, ses besoins, ses émotions, ses difficultés et de prendre du recul pour réfléchir et construire sa posture d'apprenante.

Nous entrons conjointement dans un processus d'apprentissage expérientiel, elle, « innocemment », moi, avec plaisir, crainte et tremblements.

L'autre expérience qui m'attend est celle où je supervise une collègue. La situation est complexe, la lecture de mes notes à son propos, sa remémoration et son évocation me détournent subitement de la phrase que je suis en train d'écrire pour chercher des notes dans les feuilles qui m'entourent, pour voir si je n'ai pas oublié le développement que j'avais esquissé à propos du passage relatif à mon expérience de consultant. Ce faisant je remarque que cet écart reprend inconsciemment celui que je m'apprêtais à décrire, à savoir la difficulté que j'ai rencontré dans cet exercice, difficulté qui tournait précisément autour du fait que je n'ai pas réussi à rester sur le comment des choses qui se passent (dimension procédurale) et qui m'engageait alors sur le terrain de l'explicitation et par conséquent du traitement de l'expérience vécue « *c'est à dire l'action dans son déroulement effectif, telle que celui qui l'a accomplie l'a vécue* » (P. Vermersch, 2005, p.30). Ce que je viens justement de faire en repérant ce qui était en train de se passer pour moi dans ce moment spécifique d'écriture.

Je reviens à l'explicitation de mon cheminement de formation. Je n'avais pas encore évoqué les journées de formations qui ponctuent chaque module. Parler de cet aspect n'est pas évident parce qu'il met en lumière, d'une autre manière, le processus par lequel il m'a fallu passer. Les premières journées du module A furent particulièrement difficiles, elles provoquèrent en moi un sentiment d'hostilité, de colère parfois, me rendant réactif à ce qui se passait ou à ce qui était proposé, mon mode d'apprentissage abstractivo-réflexif était directement sollicité. J'activais mes repères théoriques, anticipant le manque, ou voulant un

modèle similaire au mien, je luttai contre l'expérience qui m'était proposée, à savoir apprendre à construire différemment mon lien au monde des idées. Je suis allé me nourrir ailleurs par peur du manque (compenser le sein défaillant et donc l'objet d'amour qui l'incarne, R.Kaës, 1975), à savoir dans le monde des idées, des pensées, des concepts, du symbolique.

Je dirai, pour faire court, que je résistais à me laisser nourrir différemment, « j'attaque » les formateurs (homme et femmes), anticipant une certaine forme d'angoisse du manque, je la projette sur le cadre de la formation. Ma manière alors de gérer cette situation me pousse à l'action, j'interviens dans les cours, donne des ressources, fait un site web pour les étudiants, puis pour moi. Ce fonctionnement me pousse aussi à être créatif.

J'observe aussi l'activation de ma résistance à travers les exercices qui me sont proposés, cette dynamique met à mal mon mode d'apprentissage dominant, le cheminement qui me conduit à passer de l'expérience concrète à sa possible théorisation dans la même journée (parfois demi-journée) me déstabilise. Comment : en me faisant passer par deux modes d'apprentissage avec lesquels je ne suis pas à l'aise, à savoir le mode *divergent* (actif - réflexif) et le mode *convergent* (abstrait-pragmatique).

Je ne prends conscience du sens que je donne à ce vécu particulier qu'en ce moment précis, c'est-à-dire au moment où je l'écris. Ceci étant je constate que je m'adapte tranquillement en intégrant progressivement les bénéfices du processus d'apprentissage expérientiel (début d'intégration), la dynamique expérientielle faisant office de contrepoids (même si celle-ci provoque aussi les réticences et les appréhensions notées jusqu'ici) à la sur stimulation de mon mode d'apprentissage au cours des journées de formation.

Je commence à « *mettre entre parenthèse, en freinant autant que je peux les savoirs écrans qui masquent l'accès à la chose et au langage qu'elle me tient* » (P. Vermersch, 1996, p.16).

J'entends progressivement les signaux que mon corps donne à ma pensée et la reprise réflexive trouve en moi une place différente, de préalable elle devient consécutive, le langage issu de ma perception des choses et ce qui se passe en moi me permet de rendre compte différemment de mon expérience et de ce qui se passe en moi et pour moi dans la relation de supervision. *Modus operandi* qui pourra offrir à travers sa dynamique explicitative une compréhension plus claire de ce qui est en jeu pour le supervisé vis-à-vis de la situation professionnelle qui le travaille.

Ce faisant j'alterne un début de lâcher prise et des moments de crispations en faisant de l'expérience une occasion d'apprentissage par la reprise réflexive qu'elle offre, j'accepte alors la frustration et la déprime qui l'accompagne, avec les sentiments d'agacement, voire de colère, qui me pousse à de vives réactions, comme par exemple lors de la journée consacrée au « processus », en envoyant à mes collègues deux pages de ressources

complémentaires sur ce thème. Je remarque cependant que je m'ancre de plus en plus dans l'expérience et que je commence à partir de mon vécu concret comme base d'observation réfléchi. La posture de praticien réflexif deviens plus concrète, je le remarque au fait que je suis plus en phase avec le vécu des autres et moins directement aspiré par un désir de compréhension immédiat. Le corollaire de cette évolution est qu'elle se répercute sur mon espace professionnel, et même au delà, en terme d'engagement, d'initiative et donc de liberté d'action.

5.4 Module C

Les éléments que je viens d'évoquer m'ont inconsciemment préparé à cette troisième étape. Inconsciemment s'entend au sens où je n'avais pas vraiment pris conscience de ma manière de fonctionner sur le plan perceptif et cognitif, c'est-à-dire « non-réfléchi » dans le vocabulaire psycho phénoménologique de Vermersch. Le processus de ce troisième module va me permettre de l'expérimenter, puis d'en prendre conscience et donc de l'intégrer un peu plus.

Le premier élément qui va me permettre d'entrer dans ce changement, et dont je n'avais pas mesuré la portée sur le moment, (et qui me permet un peu plus de lâcher prise) est le fait d'avoir accepté de changer de lieu de formation, de groupe et de formateur (après deux formatrices). Je lâche l'idéal protecteur du « meilleur » groupe, ma résistance qui devient plutôt réticence à un engagement concret en acceptant de me déplacer, et finalement mes a priori (projections) vis-à-vis du formateur que je ne connais pas (en dehors de deux interventions en journées de formation). À côté de cela je poursuis ma supervision pédagogique et en commence une deuxième. Toutes deux m'offrent le matériel pour l'analyse de la pratique que nous allons mener ensemble. Cette indication montre que le setting de travail a changé puisque chaque étudiant a débuté une supervision et va à tour de rôle partager un élément de cette nouvelle expérience avec le groupe et analyser ainsi ce qui est en jeu pour elle ou pour lui dans ce nouveau cadre d'apprentissage expérientiel.

Arrive le moment pour moi de présenter ma situation, ce que cette dernière me fait vivre de particulier, de questionnant. J'évoque alors un événement singulier, la montée en violence, puis l'explosion de la colère et le départ soudain de ma supervisée. L'évocation de cette situation ne m'amène cependant pas à me questionner, je reste sans réponse. Notre formateur me propose alors de sculpter cette situation, j'accepte, bien qu'un peu perplexe. Les corps que je sculpte (mes collègues, l'un étant ma supervisée, l'autre moi) mettent en scène ce que ma conscience immédiate n'arrive pas, n'ose pas reconnaître, mais aussi ma perception inconsciente de la parole de l'autre, son cheminement en moi, avec toutes les

informations que je n'arrive pas encore à reconnaître sur le moment. L'expérience proposée revient à sa manière sur l'action et les traces qu'elles ont laissées en moi, elle croise l'analyse de D. Schön pour qui « *les phénomènes en présence échappent aux catégories ordinaires du savoir-en-pratique et se présentent comme singulier, le praticien peut repenser à ce qu'il a tout d'abord compris du phénomène, se critiquer et construire une nouvelle description du phénomène en question* » (1994, p.91). Ici je vais la découvrir à l'aide et à travers de cette médiation.

Une fois l'expérience terminée, chacun fait état de ce qu'il a éprouvé corporellement, puis mentalement, finalement le groupe fait part de ses observations. Que ressort-il de ce moment pour les « sculptés » ?

- Pour la « supervisée » son corps est traversé de tensions violentes, elle est émotionnellement très triste et pour ses pensées, juste un cri « Gérald, où es-tu ? »
- Quant à mon autre moi, la sensation éprouvée est celle de l'inconfort physique, une contradiction émotionnelle, entre empathie et protection et pour les pensées, la supervisée est là et pas là.
- Pour le groupe, malgré la proximité physique le contact n'y est pas.

Pour moi c'est le choc, « soudain l'abîme » (Annie le Brun à propos de Sade), je prends conscience d'abord de façon douloureuse, puis progressivement libératoire que l'autre me cherche, qu'il ne sait pas où je suis, que je ne suis pas assez présent à l'instant qui se donne à nous. Je ne donne pas accès à ce que j'éprouve parce que je suis resté en retrait de l'engagement dans la relation, pour le dire autrement, plutôt que d'éprouver concrètement la rencontre, je la pense, je la saisi sur le mode compréhensif, je la vis symboliquement. L'expérience ne va pas suffisamment m'apporter, alors je « l'abstractivise » pour qu'elle me donne plus à penser qu'à sentir.

Ce moment me bouleverse, au propre comme au figuré, je marchais sur la tête et je me retrouve (enfin) sur mes jambes, je peux cheminer différemment, penser avec mes pieds (Nietzsche). J'accepte de passer par l'expérience de l'ignorance pour apprendre, juste reconnaître ce que j'éprouve concrètement (dans mon corps, dans mes pensées). Ce moment modifie quelque chose en moi, il me fait entrer dans une manière différente de vivre mon vécu et surtout de le comprendre. Certes il avait été préparé au fil des mois précédents (depuis des années peut-être), il était en quelque sorte le « dernier » grain de sable qui allait me permettre d'entrer d'une manière différente dans la construction du sens.

Je me sépare d'une manière d'apprendre limitante (assimilatrice) à dominante hypothético-déductive et accepte d'entrer dans le traitement concret de l'expérience à travers une démarche inductive pour rendre compte de ce que je vis dans le cadre de la supervision.

Transposé au cadre de la supervision cette prise de conscience de ma manière de fonctionner me laisse penser, non pas que celle-ci doit devenir la prochaine marche à suivre pour tous, mais constitue belle et bien une approche empirique porteuse de découvertes personnelles et professionnelles riches de possibles ; en ce sens elle peut être rapprochée d'un modèle maïeutique ou auto-maïeutique implicationnelle, comme le nomme Jean-Louis Le Grand (1998), processus producteur de connaissances, d'abord relatives à son implication professionnelle, et peut-être plus largement en lien avec les compréhensions que nous pouvons produire à son propos. Je pense que le processus d'apprentissage expérientiel qu'offre le processus de supervision peut déboucher sur la conscientisation de nos *modus operandi* d'apprentissage et favoriser le développement de nos habitus réflexifs.

L'engagement de mes collègues dans le partage de leur vécu de superviseur et du questionnement qui l'accompagne me permet d'expérimenter à mon tour le partage de ce que ce partage provoque en moi. J'observe aussi la manière dont notre formateur appréhende chaque situation, l'accueil de chaque vécu singulier fait l'objet d'une maïeutique explicitative, chacun étant guidé vers la mise en mots de ce qui se passe en lui, de ce qui fait question dans son expérience et dont la conscience lui fait défaut au moment où il la vit.

Expliciter son vécu professionnel (pré réfléchi) ou certains éléments questionnant de celui-ci c'est passer du contenu au processus avec le potentiel de changements qu'il offre. La supervision est un espace d'explicitation de l'agir professionnel, c'est en ce sens que l'on peut dire qu'elle offre un cadre circonstancié d'apprentissage expérientiel. Le travail d'explicitation « garantit » au supervisé un espace au sein duquel il peut élaborer les réponses qu'il cherche en s'intéressant à la manière dont les choses se passent pour et en lui et comment il va faire avec ce vécu. C'est là que nous croisons la route du praticien réflexif et la mise à jour des savoirs tacites (D. Schön, 1994) qu'une réflexion *dans* l'action, puis *sur* l'action, permet de mettre à jour. Le travail réflexif mené dans ce module m'apprend, nous apprend, à reconnaître de quelle manière nous appréhendons les questions que nous nous posons. C'est en ce sens aussi que nous faisons passer un savoir de sa dimension cachée (non réfléchi) à sa dimension consciente (réfléchi). Chaque expérience peut et surtout devrait devenir une opportunité d'apprentissage à condition de chercher à la mettre en mots et d'y être aidé.

Une nouvelle situation me permet de prendre conscience de la portée du renversement opéré au début de ce troisième module. Je suis à mi-parcours de la supervision que je mène avec ma deuxième supervisée. Je décide de partager ce que ce suivi me fait vivre, mon étonnement face au processus de partage constructif que nous avons engagé, les bénéfices que la supervisée dit en retirer, l'aspect bienfaisant que cela me procure, et le fait que je n'ai

pas besoin de prouver quelque chose. Notre formateur me propose une nouvelle fois de sculpter cette situation, ce que j'accepte avec plaisir tout en étant conscient cette fois, plus encore que la précédente, que je ne sais pas ce qu'il va en découler pour moi. Il ressort des retours du groupe et de chacun en particulier les aspects suivants :

- pour la « supervisée » un sentiment de confort, de sécurité, le besoin de bouger, de participer corporellement à la relation, une tranquillité intérieure. Et il y a surtout ce « *Gérald est là, avec ce qu'il est* », et l'envie d'être dans l'échange.
- pour « Gérald », bas-ventre crispé, puis détente, se sent bien, apprécie quelque chose comme de la sérénité, relation fraternelle, pas besoin de prouver quelque chose.
- pour le groupe, situation à la fois banale et intense, congruente (discours-émotion), lâcher prise, engagement, apaisement, évolution, inter influence.

C'est mon deuxième choc, je reconnais que ces retours me touchent et provoquent en moi une émotion de joie et de reconnaissance, je me sens bien avec l'image de moi-même que les autres me renvoient. Les connaissances (savoirs) deviennent « secondaires », je les intègre, je les percole. De plus mon évolution est perçue, c'est-à-dire reconnue, redonnée. Cette expérience devient alors la source d'un profond bien-être. L'échange intersubjectif se concrétise et comporte une portée formative et développementale (D. Stern, 2004). La possibilité de faire des liens entre l'expérience partagée, réfléchi puis comprise est à sa place. Je prends conscience de ma propre expérience d'intégration, de changement (Cl. Petitmengin, 2006).

C'est dans ce contexte de développement intérieur que je choisis l'ouvrage de ma fiche de lecture : *La supervision en psychanalyse et en psychothérapie*, sous la direction d'Alain Delourme (2007). Le contenu des présentations résonne en moi, chaque auteur y décrit son expérience ou certains aspects de cette réalité de la supervision menée dans le cadre de la psychanalyse ou d'autres démarches psychothérapeutiques. Le point de convergence entre ce que je lis et ce que je vis concerne la dimension intégrative des expériences et des divers parcours décrits par les auteurs. Je me sens proche de plusieurs cheminements, mon expérience y fait directement écho. J'intègre progressivement d'autres modes d'apprentissage (convergent : pragmatique/actif ; accommodateur : actif/concret) et ce faisant la dimension conceptuelle trouve sa place dans mon processus d'apprentissage, les théories peuvent être (doivent être ?) sollicitées pour compléter la compréhension de l'expérience. La pensée rend un peu plus intelligible et donc utilisable ce que le réfléchissement de l'expérience a rendu accessible à la conscience.

L'expérience est passée d'un donné brut (celui avec lequel nous nous coltinons, a fortiori celui avec lequel le supervisé est au prise et qu'il peut ou non partager) à une expérience raffinée, intégrée, transposable (transfert) au sein d'une expérimentation active, à travers laquelle chacun teste ses hypothèses, sa compréhension des choses.

Je vis à travers les sensations que m'offrent cette expérience et sa reprise cognitive ce que certains auteurs formalisent dans leurs travaux et que je croiserai en cours de route, j'expérimente ainsi la place concrète qu'a la dimension du sensible, c'est-à-dire du corporel et donc aussi de l'émotion comme facteur d'information prioritaire pour l'élaboration de nos connaissances, que cela soit à travers les travaux de Danis Bois, Eve Berger, Vincent Huygue, E. Petit, tous soulignent l'importance du processus perceptivo-cognitif, dans le processus formatif, processus avec lequel je rencontrais justement des difficultés, difficultés qui me limitait dans mon processus d'apprentissage expérientiel. Comme l'exprime Petit (2005, p.14) *« une connaissance juste implique que la conscience utilise l'intégralité de signaux émis par les émotions d'une façon qui lui permette de retracer l'état de nos désirs et de nos croyances (...) La conscience réflexive résume simplement le processus d'apprentissage par lequel nous cernons progressivement notre propre personnalité psychique et affective. Une connaissance juste implique donc en premier lieu une grande connaissance de soi, un travail orienté en particulier vers une meilleure compréhension de nos émotions »*.

Si j'ai noté cette phrase c'est d'une part parce que c'est ce que je sens que je suis en train de vivre à travers la rédaction de ce texte, j'exprime à travers lui une nouvelle manière de faire pour rendre compte de ce qui s'est passé pour moi au cours de mon processus de formation et d'autre part parce qu'elle reflète bien le renversement dont j'ai fait l'expérience en cours de formation. Somme toute il s'agit de rendre digeste, accessible, une réalité complexe, c'est juste une autre manière de la modéliser. Je constate aussi que cette évolution a été rendue possible par l'engagement et le soutien de mon formateur. Tiers inclus, disponible pour chacun, ne faisant pas le travail à ma place et impliqué dans cette zone proximale de développement (Vygotsky) ou de développement opérationnel (Y. Clot) qui m'a aidé à prendre conscience de la manière dont je fonctionnais dans mon cadre de supervision. Processus qu'illustre le propos suivant où après avoir travaillé avec un collègue sur la question de « comment sortir des stratégies d'évitement du supervisé » il reformule la démarche suivie en « comment transformer mes impressions-sensations en propos ». Ainsi l'explicitation permet de rester en phase avec le vécu du supervisé et le sien, tout en ne perdant pas de vue que la finalité de cet échange est le maintien d'un processus de changement pour celui qui l'expérimente, dimension dynamique de l'expérience qui est valable pour les deux protagonistes (ou plus) de la supervision.

Dans ce sens, ce que j'ai constaté pour moi, je l'ai aussi reconnu chez ma supervisée, je terminais souvent nos séances en lui demandant de me donner une image ou un mot pour décrire son état, voici le résumé de son parcours à travers ceux-ci.

Une porte ouverte, un élastique en tension, une sensation de fragilité, plus légère, une plume, un élastique tendu, un sentiment d'apaisement, un paysage de campagne tranquille. La description via l'explicitation de ses vécus subjectifs en contexte de stage lui a permis de trouver en elle les réponses dont elle avait besoin pour la construction de sa pratique professionnelle, via un habitus réflexif intériorisé à travers la sensation interne représentée par les images ou les sensations évoquées. Processus d'élaboration dont je n'ai pris conscience qu'à travers la reprise systématique de mon suivi et de mon travail d'explicitation actuel.

Le dernier point qui m'a permis de prendre la mesure concrète du changement survenu au cours de ce module a trait à mon rapport aux journées de formation. J'ai évoqué les difficultés que j'avais éprouvées au cours des deux premiers modules, les choses étaient devenues plus tranquilles, l'accord que je sentais entre mon vécu et mes pensées me rendait plus réceptif, disposé à me nourrir, et acceptant de l'être (ce qui ne m'empêche pas d'être critique). La formation et sa visée théorique, qui font référence au monde des concepts, s'articulaient désormais avec le reste de mon expérience. Quelque chose me semble s'être « résolu » en moi, je dirai quelque chose comme la perte de mon désir d'omnipotence, « *qui se croit immortel et tout-puissant n'aime ni ne forme, recherche dans l'épreuve de nouvelles armes pour donner la mort au lieu de la vie, afin de se préserver de l'inéluctabilité de l'une et des risques de l'autre* » (R. Kaës, 1975, p.92).

5.5 Module D

Je suis actuellement un peu plus loin qu'à mi-parcours de ce module, complètement absorbé par la rédaction de ce travail et par l'intégration des vécus expérimentés dont je tente de rendre compte à travers ces lignes, comme du vécu de formation que je poursuis. Le setting de ce module est lui aussi nouveau, et nous offre un nouvel espace d'apprentissage expérientiel et cognitif. Le travail s'effectue le plus souvent autour d'une situation posant question au superviseur, ce dernier la décrit et avec l'aide et le soutien du groupe en extrait le vécu perceptif et réflexif.

Parallèlement chacun est attentif à la réflexion en action qu'il mène au niveau de la manière dont le groupe fonctionne pour aider à la production de réponses satisfaisantes pour celui/celle qui a apporté sa situation. J'inscris cette étape de ma formation dans la dynamique d'intégration comportementale propre au mouvement interne dans lequel elle m'a

engagé, c'est la phase dite de réalisation, de mise en œuvre (P-H., François, B. Langelier, 1997, p.111-114).

L'analyse de nos pratiques nous aide à reconnaître ce qui se passe en nous alors que nous évoquons une situation particulière, parfois dans l'enthousiasme d'un dialogue nous passons directement de sa présentation à sa compréhension, malheureusement l'expérimentation qui s'en suit ne débouche sur aucun changement, ce qui ramène à la question et à sa reprise réflexive, c'est-à-dire à une démarche d'explicitation qui cherche à mettre à jour le contenu intimement vécu par le sujet (réfléchissement). Cette démarche nous aide alors à chercher une fois encore à prendre conscience du vécu de l'expérience retenue, c'est-à-dire à l'expérencier « *par le fait de porter son attention sur le vécu, sur l'expérience subjective, sur ce à quoi peut accéder le sujet de son expérience au moment même, ou après l'avoir expérencié* » (P. Vermersch, 1997, p.5).

Je présente une situation au groupe, une formatrice observe et participe à notre échange. Après un premier entretien avec une étudiante de deuxième année, le contenu de notre échange provoque en moi un malaise physique, je me sens oppressé, j'accepte cette sensation sans pour autant l'interroger plus avant et me contente de l'accueillir. Cette étudiante doit me donner des nouvelles pour me dire si elle continue ou non son stage.

Une semaine plus tard je reçois un e-mail dans lequel elle m'informe qu'elle a abandonné son stage et que pour cette raison elle ne poursuivra pas sa supervision.

Je prends acte, cependant après quelques jours cette situation m'envahit, de quelle manière dois-je la gérer ? Je décide de lui téléphoner et lui demande si nous pouvons nous rencontrer afin de ne pas rester sur cette unique rencontre mais aussi pour terminer d'une autre manière ce début de supervision. Elle accepte aussitôt et je la rencontre trois heures plus tard. Le moment que nous partageons est émotionnellement très intense. Notre échange lui permet d'évoquer une profonde douleur et d'exprimer la tristesse qui l'accompagne, toutes deux sont liées à la question de sa place, d'abord dans sa famille, puis dans le monde étudiant et finalement professionnel. La séance se termine, elle éprouve un grand soulagement, quant à moi je me sens bien.

Dix jours plus tard je reçois un nouvel e-mail dans lequel elle me fait part du fait que suite à notre dernière rencontre elle avait quitté l'école sociale et repris des études de droit, mais surtout qu'elle se sentait enfin à sa place.

En reprenant réflexivement ce que j'ai vécu dans cette expérience, je prends conscience que j'étais parti de ce que m'avait signalé mon corps à travers cette rencontre, quant au traitement cognitif de cette expérience il m'amenait à ma responsabilité de superviseur et à

l'action qui en découlait. L'intégration préalable de l'étape perceptive, puis cognitive et enfin conceptuelle m'avait conduit à cette manière d'agir. Ce faisant j'avais, moi aussi, trouvé ma place de superviseur. Cependant il est clair que cette situation aurait pu être vécue totalement différemment et par conséquent aurait pu recevoir un autre traitement.

Pour moi la question initiale liée à cette situation tournait autour de comment faire quand le démarrage d'une supervision se déroule de telle manière. Le travail du groupe qui en a découlé et dont j'ai extrait ce qu'il m'avait permis de prendre conscience, a aussi mis en évidence la place de l'institution école sociale, tiers que j'avais « oubliée ». De là s'est ouvert un autre questionnement relatif à la manière dont j'allais intégrer ce partenaire.

Les autres situations à partir desquelles notre petit groupe a travaillé nous a conduit régulièrement à la difficulté de reconnaître ce qui se passait effectivement en nous comme point de départ de l'analyse de nos pratiques, conscience qui nous a aussi permis d'intégrer la composante processuelle épistémique de la démarche d'apprentissage expérientiel par le traitement concret que nous lui avons donné. De plus comme certains des éléments traités dans ce travail de groupe ont pu faire l'objet d'un retour postexpérientiel, retour qui nous permettait de comprendre un peu mieux ce que chacun élaborait de sa propre posture de superviseur à travers l'expérimentation issue du travail réflexif mené ensemble, double démarche qui nous permet alors d'acquérir de nouvelles compétences et une meilleure compréhension de notre agir professionnel à travers le processus de transfert effectué au sein d'une nouvelle expérience.

Le dernier élément que j'évoquerai a trait au travail de fin de formation proprement dit. Le processus d'élaboration de celui-ci a subi les mêmes changements que ceux que je viens de décrire à propos de l'explicitation du processus de formation traversé dans les différents modules. D'un démarrage très conceptualisant, comportant une vaste recherche documentaire, avec comme corollaire le besoin de saisir l'ensemble du parcours à travers un maillage théorique fort, je suis progressivement passé à l'accueil de l'expérience, à l'acceptation de ce que mon vécu de formation me fournissait comme données sur moi-même, avec tout ce que celui-ci peut avoir de désarçonnant quand on a développé au fil des ans un certain style d'apprentissage, pour arriver ensuite à sa reconnaissance et à ce qu'elle provoquait en moi, pour finalement être en mesure de la penser différemment et envisager d'en rendre compte d'une manière, elle aussi forcément différente. Ce changement de posture épistémique vis-à-vis de ma manière d'apprendre et des éléments perceptivo-cognitifs qui caractérisent l'apprentissage expérientiel dans lequel je suis entré devait forcément marquer la forme de ce travail, changement dont la conclusion de celui-ci se fera finalement l'écho.

6. Conclusion

Le dernier module de ma formation n'est pas encore terminé, mon apprentissage expérientiel non plus, pourtant le moment de conclure ce travail est arrivé. Je vis à son écriture des instants très difficiles, j'éprouve à nouveau une violente agitation intérieure, mon rythme cardiaque s'accélère, mes pensées partent dans tous les sens, je reprends alors fébrilement de nombreux textes que j'avais laissés dans la pièce. Que suis-je en train de vivre, qu'est-ce que tout ce chambardement intérieur a à me dire ? J'ai terminé la partie du module D et voilà que je me mets à réécrire, complètement stressé, la partie consacrée aux repères théoriques.

Je réfléchis en même temps que j'écris, que suis-je en train de faire, comment se fait-il que je trouve tant d'inconfort, je me sens comme contraint de le faire, je le fais et ne me sens pas plus calme, loin s'en faut. Ma nuit a été courte et je décide alors de laisser venir ce que l'expérience de ce vécu a à me dire et m'apprendre. J'observe que ma lutte intérieure se cristallise sur le fait de mettre ou non le paragraphe consacré à la théorie, et le simple fait d'écrire cette phrase fait battre mon coeur plus fort, dois-je le mettre ou non, est-il utile ou pas, qu'apporte-t-il de plus au lecteur ?

Plus j'accueille ce vécu et plus je me rends compte que cette partie n'est pas nécessaire, non pas en soi, mais dans le cadre de ce travail spécifique. Je résiste à l'admettre, cela m'inquiète, me culpabilise. Le cheminement que j'ai suivi jusque-là, le récit que j'en ai fait et l'interprétation que j'en ai tirée pour la compréhension du processus de supervision suffisent à comprendre ce que signifie pour moi cette expérience. C'est comme ça, je dois lâcher prise. Je prends progressivement conscience, à l'instar de l'image qui apparaît dans son bain de développement, que je suis en train de vivre de façon synthétique, condensée, dans ce moment d'écriture ce que l'explicitation de mon parcours de formation m'a fait expérimenter et découvrir. L'expérience que m'offre la rédaction de cette conclusion me permet d'éprouver une fois encore les événements qui m'arrivent, d'expérimenter le réfléchissement qui m'aide à poursuivre le changement qui s'est déjà manifesté au début de ce travail et qui s'est mis en marche tout au long de la formation et dont les germes pré-réfléchis se trouvaient certainement dans mon choix de faire celle-ci.

La construction de mon identité de superviseur passe par ce conflit interne, qui peut être reliée à la psychodynamique du travail analysée par Christophe Dejours, je sens dans mon corps ce que demande l'intégration d'autres manières d'apprendre liées à la complexité de ma construction identitaire et je rejoins Berton (2005, p.112) qui reconnaît à propos de ce processus que « *la souffrance constitue une propension à l'accomplissement de soi* ». Elle est là, il me faut juste l'accepter, l'accueillir et la vivre pleinement.

Pour revenir à l'expérience de la supervision elle-même, je pense au terme de ce travail non pas avoir démontré quelque chose ou posé une « théorie » de celle-ci, tout au plus, esquissé ce qu'elle signifie pour moi aujourd'hui. Cependant je crois que la démarche heuristique suivie et explicitée comporte effectivement une dimension homomorphique, dimension qui pour moi nous permet de comprendre le processus d'apprentissage par lequel le supervisé peut passer, et c'est en ce sens que réside à mes yeux sa valeur formative. Bien sûr il n'y a pas de certitude en la matière, c'est précisément ce que ce travail m'a permis d'éprouver puis de comprendre un peu plus finement. Je vois son intérêt dans le fait qu'il peut nous aider à appréhender l'expérience de la supervision, et par conséquent le cheminement du supervisé et celui du superviseur, au sein d'une dynamique évolutive, éco systémique et intégrative de leurs expériences professionnelles respectives.

Finalement les cadres théoriques de références évoqués en filigrane tout au long de ce travail me semblent pertinents et surtout complémentaires aux référentiels les plus fréquemment sollicités pour questionner et analyser les pratiques des professionnels du travail social. En effet la dimension réflexive et conceptuelle nécessaire à la compréhension des agir professionnels peuvent être aussi développées à partir de la richesse des travaux de l'*experiential learning*, travaux qui me semblent ouvrir des pistes qui méritent encore notre engagement et nos réflexions. L'analogie processuelle établie entre le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et l'expérience de la supervision nous permet de lier les éléments phénoménologiques de l'explicitation et de la réflexivité à cette pratique indispensable aux professionnels du travail social, et certainement plus largement des métiers de l'humain. Le processus dans lequel peut s'engager le supervisé bénéficie ainsi d'un cadre supplémentaire et complémentaire à ceux déjà sollicités pour le traitement pragmatique de son engagement au sein de sa pratique professionnelle comme de la supervision. Elle constitue donc un plus à mes yeux, en tout cas pour ce qui est d'enrichir notre compréhension de ce qu'est la supervision. Ainsi l'expérience de formation que je suis en train de vivre et le sens que je lui ai trouvé me permettent de continuer de me réjouir à l'idée de poursuivre cette démarche avec des étudiants et des professionnels au sein de cet espace singulier, clair et précis qu'est celui de la supervision. Espace au sein duquel je pourrai continuer d'accueillir aussi bien l'impact qu'ont sur eux les vécus de celles et ceux qui les sollicitent, que les questions personnelles, collectives et institutionnelles qui en découlent, c'est-à-dire en somme, tout ce qui affecte leur agir professionnel et qui les questionne jusqu'au plus fort de leur identité. Ensemble encore nous chercherons à écouter, puis à construire le sens et les pratiques qui peuvent procéder de ce que ces vécus ont à leur dire, à leur apprendre et enfin, j'espère, à leur faire vivre de différent, de nouveau, au sein de leur développement professionnel et certainement personnel, qui est, peut-être, le bénéfice de surcroît que nous pouvons aussi attendre d'une telle expérience.

7. Bibliographie

ALBERO, B. (2001), « Pratiques d'apprentissage dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation » In : recherches en communication, N°5, pp. 103-119. Texte disponible à l'adresse Internet suivante : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/13/PDF/Albero_2001_Louvain.pdf

ARGYRIS, CH., SCHÖN, D., (2000) *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal, Editions Logiques

BALLEUX, A., (2000), « Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche » In : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, n°2, pp.263-285, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000123ar.pdf>

BERGER, E., (2005), *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation*. Texte disponible à l'adresse Internet suivante : <http://www.cerap.org/pdfs/articles/eb-corps-sensible.pdf>

BERTON, J., (2005) « Parler de soi ne va pas de soi » in : Dominique Millet, Bernard Séguier, *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation*. Paris, Ed. Seli Arslan, p. 108-120

BLIEZ-SULLEROT, N., (2002), « De quelle nature sont les savoirs produits par les démarches d'analyse réflexive des pratiques ? » *Approche. Cahiers de la recherche-innovation pédagogique*, juillet, n°8, pp. 7-11.

BOIS, D., (2007), *Corps sensible et transformation des représentations chez l'adulte*. Résumé de sa thèse de doctorat disponible sur le site de Somato-psychopédagogie à l'adresse Internet suivante : <http://cerap.org/pdfs/memoires/these-resume-db-fr.pdf>

BOIS, D., RUGIRA, J-M., (2006), La relation au corps, une valeur ajoutée au courant des histoires de vie en formation. Texte disponible à l'adresse Internet suivante : http://cerap.pointdappui.fr/images/publications_travaux/db-jmr-interview-final.pdf

CAILLE, PH., (2001), « Parcours de changement pour le systémicien en formation » In : *Thérapie familiale*, Genève, Vol. 22, n°1, pp. 3-20

CAILLE, PH., (2004), « Le développement personnel en formation. La prescription des tâches comme invitation au changement » In : *Thérapie familiale*, Genève, Vol. 25, n°2, pp. 201-214

CHARLOT, B., (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos

CHEVRIER, J., CHARBONNEAU, B., (2000), « Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb » In : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, n°2, pp.287-323, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000124ar.pdf>

CHRISTEN, M., (2000), « La supervision en travail social. Une approche de la complexité bricolée au quotidien » in : *Droit et Société*, 46, p. 475-484 disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/pdf/ds46/ds046-06.pdf>

CHRISTIAN, G., (2006), « Action-recherche / recherche-action en formation. Conjoindre l'expérience, l'art et la science afin de former à (se) former ». In : *Esprit critique*. Vol. 08, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.espritcritique.fr/0801/esp0801article03.pdf>

CLENET, C. (2006), *Accompagner l'autoformation dans les dispositifs de formation*. 7^{ème} colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes ». Texte disponible à l'adresse Internet suivante : <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/clenet.pdf>

COQUELLE, Cl., (2006), *Histoires cueillies, histoires offertes. Une manière de pratiquer les histoires de vie en formation*. Cahiers d'Etudes du C.U.E.EP. Université des Sciences et Technologies de Lille

COUTURIER, Y., HUOT, Fr., (2003), « Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale : explorations conceptuelles et épistémologiques » In : *Nouvelles Pratiques Sociales*, Vol. 16, n° 2, pp. 106-124. Texte disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009846ar.pdf>

DE GAULEJAC, V., (1996), *S'autoriser à penser...* Texte disponible sur le site de l'auteur à l'adresse Internet suivante : <http://www.vincentdegaulejac.com/penser.pdf>

ERRANT, C., (1999), *Isomorphie en formation professionnelle des enseignants : un processus entre théorie et pratique*. Résumé de sa thèse à l'adresse Internet suivante : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L136.htm>

DOMINICE, P., (2007), *Formation biographique*. Paris, L'Harmattan

FRANCOIS, P-H., LANGELIER, B., (1997), « Bilan de compétences et développement dans la perspective de l'apprentissage expérientiel de Kolb ». In : *Connexions* 70, p.109-119

FORTIN, G., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., THEBERGE, M., (2000), « Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité ». In : *Education et francophonie. REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE*. Vol XXVIII, N°1. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/05-fortin.html>

HUOT, F., COUTURIER, Y., (2003), « L'examen des usages de la théorie en intervention sociale » In : *Nouvelles Pratiques Sociales*, Vol. 16, n°2, pp.19-29. Texte disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009840ar.pdf>

HUYGHE, V., (2006), *Accompagnement et corps sensible : recherche sur la relation au corps sensible comme alternative dans l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*. Mémoire téléchargeable à l'adresse Internet suivante : http://cerap.pointdappui.fr/images/publications_travaux/memoire-vh-hors-annexes.pdf

JONCKHEERE, DE C., MONNIER, S., (1996), *Miroir sans teint, pour une pratique sans phare. La supervision dans le travail social*. Genève, Ed. IES

KAES, R., D. ANZIEU et al. (1975), *Fantasme et formation*. Paris, Ed. Dunod

KERJEAN, A., (2006), *L'apprentissage par l'expérience. Pour développer les compétences humaines stratégiques*. Issy-les-Moulineaux, ESF

KUENZLI-MONARD, F., (2006) « Comment inviter la réflexivité en thérapie : la pensée pratique du thérapeute ». In. *Thérapie familiale*, Genève, Vol, 21, n2, pp. 181-191

LEBBE-BERREIR, P., (2007), *La supervision éco-systémique. Un espace tiers nécessaire*. Ramonville Saint-Agne, Ed. Erès

LE BOTERF, G., (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Edition d'organisation

LE GRAND, J-L., (1998), *Considérations critiques sur les modèles maïeutiques*. In : *Accompagnements et histoire de vie*. Sous la direction de Gaston Pineau. Paris, L'Harmattan
Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://public.convergencerh.com/docs/theories/modeles_maieutiques.pdf

LE MOIGNE, J-L., (1987) « Qu'est-ce qu'un modèle ? » In : *Confrontations Psychiatriques*.
Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
<http://mcxapc.accedo.pro/fileadmin/docs/lemoign2.pdf>

LERNOUD, N., (2005), « Comment utiliser le phénomène d'isomorphisme entre le système familial et le système des intervenants lors d'un placement en institution pour favoriser le changement sollicité ? Récit d'un traitement ». In : *Thérapie familiale*, Genève, Vol. 26, n°2, pp. 197-212

PERRRENOUD, Ph., (2001a) « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance » In : Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation-Santé- Travail social*, Paris, Editions Seli Arslan, 2001, pp. 10-27.
Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html

PERRRENOUD, Ph., (2001b) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus » In : *Recherche & Formation*, n°36, pp. 131-162. Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html

PERRRENOUD, Ph., (2004) « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». In : *Education Permanente*, n° 160, pp. 35-60. Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_22.html#copy_right

PERRRENOUD, Ph., (2005), « Assumer une identité réflexive » In : *Educateur*, n°2, pp. 30-33, Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html

PETIT, E., (2005), *Contrôle de soi ou duperie de soi ? Une interprétation spinoziste du rôle de l'imagination*. Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
<http://www.ceep.u-bordeaux4.fr/pdf/seminaire/contrôle2005.pdf>

PETITMENGIN, CL., (2006), *L'énaction comme expérience vécue*. Texte disponible sur le site de l'auteure, <http://claire.petitmengin.free.fr/topic2/intellectica-enaction-tir-part.pdf>

PIGUET, J-CI., (2000), *Des choses, des idées et des mots : le sens du sens*. Préf. de Ruedi Imbach ; postf. de François Félix, Fribourg/Suisse, Ed. Universitaires

PIGUET, J-CI., (1962) « Musique, mathématiques et phénoménologie ». Tiré à part de: *Studia philosophica*. - Basel. - Vol. 22, p. 104-134

PIGUET, J-CI., (1960) « La crise contemporaine du langage : leçon inaugurale prononcée le 29 octobre 1959 ». Note sur le titre Tiré à part de: *Etudes de lettres*. - Lausanne. - Série 2, t

PIGUET, J-Cl., WIDMER, G-Ph., (1991) *Le renversement sémantique : dialogue d'un théologien et d'un philosophe*. Genève; Lausanne, Revue de Théologie et de Philosophie

RICOEUR, P., (1987), *Auto compréhension et histoire*. Texte disponible sur le site du Fond Ricoeur à l'adresse Internet suivante :
http://www.fondsriceur.fr/photo/Auto-comprehension%20et%20histoire_1988%20V2.pdf

ROUZEL, J., (2005) *Les enjeux de la supervision en travail social*. Texte disponible sur le site de Psychasoc à l'adresse Internet suivante :
http://www.psychasoc.com/print_article.php?ID=202

ROUZEL, J., (2007), *La supervision d'équipes en travail social*. Paris, Ed. Dunod

SAINT-JUST, J-L de, (2005), « Des groupes Balint à la pratique réflexive de Schön: une lecture critique des références théoriques des modèles de l'analyse des pratiques » in: D. Millet, B., Séguier, *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation*. Paris, Ed. Seli Arslan, pp. 61-72,

SCHON, D., (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Ed. Logiques

SNOECKX, M., (2007) « Ecriture professionnelle et explicitation. Autobiographie professionnelle en formation ». In : *EXPLICITER*, Journal du GREX, n°70, pp.16-23
Texte disponible sur le site du GREX, à l'adresse Internet suivante ;
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/expliciter_70_mai_2007.pdf

STERN, D., 2004, *Le moment présent en psychothérapie. Un monde dans un grain de sable*. Paris, Odile, Jacob

VERMERSCH, P., (1996), « L'explicitation de l'action ». In : *Cahiers de linguistique sociale*, 28/29, p 113-120. Première communication dans un colloque de linguistes (sociaux) à Rouen. Texte disponible sur le site du GREX, à l'adresse Internet suivante :
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/explicitation_linguistique.pdf

VERMERSCH, P., (1996), « Avez-vous lu Piguet ? » In : *Bulletin du GREX*, n°13, pp.12-16.
Texte disponible sur le site du GREX, à l'adresse Internet suivante ;
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/13_fevrier_1996-2.pdf

VERMERSCH, P., (1997), « Question de méthode : la référence à l'expérience subjective ». In : *Alter Revue Phénoménologique*, n°5, p.121-136
Texte disponible sur le site du GREX, à l'adresse Internet suivante ;
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Prendre_en_compte_la_phenomenalite.pdf

VERMERSCH, P., (1998), « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? » In : *EXPLICITER*, Journal du GREX, n°25, pp. 1-15. Texte disponible à l'adresse Internet suivante : http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/25_mai_1998.pdf

VERMERSCH, P., (2003), « Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisation a posteriori » In : *EXPLICITER*, Journal du GREX, n°50, pp. 16-33. Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/detacher_lexplicitation_de_lentretien.pdf

VERMERSCH, P., (2004), « Aide à l'explicitation et retour réflexif » In : *EXPLICITER*, Journal du GREX, n°59, pp.26-31, Texte disponible à l'adresse Internet suivante :
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/59_expliciter_mars_2005.pdf

VERMERSCH, P., (2005), « Présentation commentée de la phénoménologie du « sens se faisant » à partir des travaux de Marc Richir » et « Tentative d'approche expérientielle du « sens se faisant ». Dans la suite du travail de Richir de « L'expérience de la pensée ». In : *EXPLICITER*, Journal du GREX, n°60, pp.42-47 ; pp. 48-55. Textes disponibles à l'adresse Internet suivante : http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/59_expliciter_mars_2005.pdf

VERMERSCH, P., (2007), « Bases de l'auto-explicitation » In : *EXPLICITER*, Journal du GREX, n°69, pp.1-31. Texte disponible à l'adresse Internet suivante : http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/expliciter_69_mars_2007.pdf

Depuis la fin de ce travail sont parus les ouvrages suivants :

DEPRAZ, N., VARELA, Fr., VERMERSCH, P., (2011), *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest, Zeta Books,

VERMERSCH, P., (2012), *Explicitation et Phénoménologie*. Paris, PUF

Voir aussi le site du **Groupe de Recherche sur l'Explicitation** (GREX) et tous les numéros de sa revue *EXPLICITER*, adresse Internet suivante : <http://www.grex2.com/>

8. Remerciements

A mon épouse Joëlle et mes enfants Mélanie, Camille et Axel qui ont supporté, une fois encore, de me voir moins disponible que je l'aurai voulu pour eux,

A Akira mon petit-fils qui m'a fait franchir une nouvelle étape de ma vie,

A mes collègues de formation pour la qualité et la sincérité de leur engagement,

A mes formatrices et formateurs pour leur sensibilité, leur soutien et leur respect ainsi que leur tolérance à mon égard,

A mes premières supervisées qui m'ont permis de reconnaître que j'étais à ma place à leur côté,

A Fred pour son accueil bienveillant, premier auditeur de l'agitation intérieure produite par ce travail.



8. Annexe

Schéma de la boucle d'apprentissage expérientiel de Kolb, d'après François et Langelier (1997) et A. Kerjean (2006)

