

DAS de superviseur-e-s dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé 2020-2022

Travail de diplôme

Penser et éprouver le corps en supervision

Pellegrini Fabienne

Formatrice accompagnante : Johanna Robinson

Date : Avril 2023

1. INTRODUCTION	2
2. EXPLORATIONS THÉORIQUES	3
2.1 DIMENSION SOCIÉTALE	3
2.2 CORPS ET PENSÉE	4
2.3 PLACE DU CORPS DANS LA RENCONTRE	6
2.4 POSTURE PROFESSIONNELLE.....	8
3. EXPLORATIONS PRATIQUES	9
3.1 MES PREMIÈRES EXPÉRIENCES DE SUPERVISEURE.....	9
3.2 UNE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE EN MARCHANT	11
3.2.1 <i>Origines de l'idée et contexte de cette supervision.....</i>	<i>11</i>
3.2.2 <i>Impacts de cette mise en mouvement.....</i>	<i>13</i>
3.2.3 <i>Questionnements suscités par l'expérience.....</i>	<i>14</i>
3.3 PREMIERS ESSAIS DE MISE EN MOUVEMENT LORS D'UNE SUPERVISION COLLECTIVE	15
4. ÉVOLUTIONS DE MA POSTURE DE SUPERVISEURE	18
4.1 LA POSTURE	18
4.2 LA PRÉSENCE	18
4.3 LE RYTHME.....	19
4.4 LE STYLE	20
5. CONCLUSION	21
6. BIBLIOGRAPHIE.....	23

1. Introduction

Au moment de me déterminer pour une thématique, la place du corps dans la supervision m'est très rapidement venue en "tête". Penser et réfléchir le corps, la tête et/ou le corps ? Voilà, je suis au cœur du sujet ! Cela m'intéresse pour de nombreuses raisons.

Premièrement, je me suis souvent raconté que j'étais trop dans la tête. Héritage possible de mes jeunes années où je faisais partie des "intellos" dans le cadre scolaire et familial. Lors d'un des modules, j'en discutais avec une collègue qui me disait qu'au contraire elle trouvait que j'étais bien "incarnée".

Je pratique certes depuis plusieurs années le yoga, la méditation et j'ai fait des stages d'expression dansée. Toutefois, j'ai parfois l'impression que ma qualité d'attention à ce qui se passe dans mon corps diminue beaucoup à la sortie du tapis ou des retraites en montagne.

Dans ma pratique professionnelle d'éducatrice de l'enfance et de directrice de crèche, je me suis souvent passionnée pour les approches corporelles. L'accompagnement des enfants mobilise intensément le corps des éducateurs et éducatrices et pourtant il est encore peu thématiqué dans le métier. C'est par le biais des questions de santé au travail que j'ai aussi abordé le corps. En effet, j'ai étudié l'épuisement professionnel dans le cadre de ma recherche, lorsque j'ai effectué mon Master en direction d'institution.

Concernant la supervision, cette place du corps m'a semblé être considérée comme un allant de soi au cours du DAS. Pourtant, paradoxalement, lors des ateliers, nous avons si peu bougé physiquement. J'ai d'ailleurs souvent ressenti dans la posture d'observatrice des trépignements dans les jambes. Nous avons étudié, discuté, analysé le processus réflexif mais nous sommes souvent resté-e-s dans quelque chose qui ne mobilisait que très peu le corps de manière visible. Bien sûr, cela ne veut pas dire que les corps n'étaient pas au travail. Au-delà des signes apparents du niveau non verbal de la communication, l'intériorité et ses mouvements plus subtils ont forcément été mobilisés. Certain-e-s de mes collègues semblaient d'ailleurs avec plus d'aisance pouvoir évoquer ces éprouvés corporels.

Je suis convaincue de la place essentielle du corps dans le processus de supervision. Je peux l'argumenter en l'appuyant sur la pensée de plusieurs auteur-e-s que j'évoque dans ce TD. Je suis donc assez confiante sur ma capacité à penser le corps, quid de l'éprouver ?

C'est donc par une exploration pratique qu'il m'a semblé nécessaire de poursuivre ce travail. Je parlerai notamment d'un processus de supervision pédagogique dans lequel j'ai souhaité expérimenter une supervision en marchant et d'un processus d'équipe que j'ai mené avec des démarches inspirées du théâtre-image. Par l'exploration de ces deux exemples et en regard de mes premières expériences plus classiques et statiques, je vais ainsi interroger la construction de ma posture de superviseuse sous l'angle de la place que j'accorde au corps.

2. Explorations théoriques

2.1 Dimension sociétale

Pour Hartmut Rosa, sociologue allemand, on pourrait penser que le corps est l'objet d'un engouement (sports et pratiques corporelles type yoga et danses) mais c'est souvent sous l'angle esthétique et instrumental, autrement dit, dans une perspective utilitariste plutôt que dans rapport résonant. Son ouvrage sur la résonance (2018) propose une sociologie de la relation au monde et débute justement par un chapitre sur les relations corporelles.

Dans un contexte caractérisé par l'accélération et la perte des sphères de résonance, l'attention au corps aurait donc une visée de performance. L'auteur parle ainsi d'un travail sur soi pour augmenter son "capital corporel". L'aliénation corporelle est également mise en lien avec la désynchronisation de nos rythmes biologiques. Pour Rosa, "la recrudescence dramatique de cas de burn-out et d'autres maladies liées au stress atteste le lourd tribut exigé par cette forme de relation au monde propre à la modernité tardive" (p. 113).

Je fais un parallèle avec la question de la place des émotions (qui s'éprouvent par le corps) dans notre société. Elles sont sur le devant de la scène mais c'est à nouveau dans une perspective utilitariste. Des émotions à gérer, dans un monde où elles sont devenues sources de marchandisation. Cabanas et Illouz, dans "Happycratie" (2018), dénoncent même une tyrannie du bonheur issu de la psychologie positive qui influence les courants psychothérapeutiques.

Il n'a y pas de raison que l'espace de supervision et les postures qui s'y déploient soient épargnés par ces enjeux de société. En effet, la manière dont supervisé-e-s et superviseur-e-s vivent leur rapport au corps et à leurs émotions s'inscrit bien dans un certain contexte à prendre en compte.

Cette perspective utilitariste, Berger-Grosjean (2020) en parle également. Selon elle, l'accent est mis sur le faire (avec son corps) plutôt que sur le sentir alors que "le langage de l'intériorité corporelle ne s'offre pas dans le résultat mais dans la sensation, non dans l'action volontariste mais dans l'écoute" (Berger-Grojean, 2020, p. 57).

La prise en compte de ces éléments dans l'espace de supervision, m'invite à ne pas considérer comme une évidence la place accordée au corps. Il s'agit aussi de prendre davantage conscience des enjeux du rythme de vie. Rosa a en effet bien montré le lien entre l'accélération de la société et la diminution des occasions de résonance (comme capacité d'être atteint par le monde et d'atteindre le monde).

Cette résonance est pour moi une des conditions de la possibilité d'un processus de supervision. De plus, il me semble essentiel d'être attentive à ne pas me saisir des approches corporelles comme des outils pour atteindre un résultat mais comme une posture d'attention et d'écoute de l'intériorité.

2.2 Corps et pensée

Le lien entre la pensée et le corps m'intrigue car depuis le début de la formation, quand la réflexivité est abordée c'est souvent avec un vocabulaire inspiré par le corps : les pas de côté, mettre en mouvement, bouger ou faire bouger. Je me suis par exemple régulièrement demandé comment savoir si le processus avait permis à la personne de "bouger" (avec souvent l'idée d'avancer, mais parfois aussi celle du recul).

Concernant le lien corps-esprit qui a fait l'objet de beaucoup de recherches philosophiques, la lecture de Schwartz (2021) m'a donné à voir au-delà du dualisme attribué à Descartes, toute la subtilité et la complexité de cette articulation. Le concept de corps-soi que l'auteur développe m'intéresse particulièrement avec cette idée qu'il est le creuset de l'art du *kairos*, ce temps où les réajustements du prescrit dépassent une délibération purement intellectuelle. Il me semble que le processus de supervision s'appuie largement sur cette intelligence qui se joue dans l'instant et repose sur des habiletés incarnées, notamment "la capacité d'apprécier par tous les pores de sa personne et de sentir la complexité humaine et ambientale de la situation" (p.118).

En fait, pour Berger-Grosjean, "tous nos apprentissages, toutes nos interactions et nos évolutions s'initient dans un mouvement de notre corps puis s'y incarnent et s'y déploient"

(Berger-Grosjean, 2020, p. 3). Elle parle de bouger pour apprendre, le mouvement activant la pensée, réveillant même le cerveau. Cette auteure propose une approche centrée sur les liens entre le corps, le mouvement, l'action et la pensée. Elle évoque la corde sensible du corps et la réflexivité spontanée : la pensée s'éprouvant de la même façon que le ressenti se pense.

Le courant de la somato-psychopédagogie, dans lequel Berger-Grosjean s'inscrit et qui a été fondé par Bois se nourrit de leurs parcours, de la pratique du "soin" (ostéopathe et psychomotricienne) aux sciences de l'éducation. Cette approche développe une attention à des mouvements internes subtils, en lien avec les émergences de la pensée et l'expérience d'être au monde. Si cela peut faire écho à des expériences vécues dans mon corps sur des temps plus ou moins longs (par exemple : mes poings fermés, ma cage thoracique qui s'ouvre, ma voix qui tremble, une charge sur les épaules qui s'allège avec le départ de mon poste de directrice, etc.), le contact avec l'intériorité me semble être un chemin à poursuivre. En effet, comme je le disais en introduction, je ne prends pas forcément le temps de cette introspection en dehors des moments dédiés à la méditation.

La mise en mouvement de la pensée par la mise en mouvement du corps est aussi décrite par Lamoure, philosophe et auteur d'un livre au titre évocateur "Seules les pensées que l'on a en marchant valent quelque chose" (2021). Notre corps va dans le monde et au milieu des autres, ces déplacements lui font vivre un certain nombre d'expériences. C'est dans cette possibilité de déplacements physiques que la pensée pourrait se régénérer et se frayer de nouveaux chemins.

Lamoure cite Rousseau qui évoque "nos pieds comme nos premiers maîtres de philosophie" (p.160). Il propose de voir la marche comme un processus qui "entraîne le corps dans une histoire, un devenir, une métamorphose". (p.141). En supervision, certains processus nous invitent toutefois à faire des voyages plus immobiles. L'exploration pratique me permettra d'éprouver une supervision en marchant.

Dans la même lignée, Le Breton (2020) décrit la distance propice avec le monde que peut instaurer la marche. Il parle de plongée dans une forme de méditation qui donne "sa pleine mesure à l'intériorité" (p.142). Elle n'élimine pas les sources de tension mais peut changer le regard sur ces dernières. Toutefois, les conditions évoquées par l'auteur (marcher seul-e, sur la durée) ne correspondent pas forcément à ce qu'il est possible d'expérimenter dans les cadres habituels de supervision. Il s'agit donc d'explorer si d'autres formes, plus limitées, peuvent tout-de-même contribuer à l'émergence de ces phénomènes.

Finalement, il semble que les éprouvés corporels et les pensées soient inextricablement liés. Pour Libois en tout cas, “sentir n’est pas le contraire de penser, l’expression émergente des sens nous dit un état de la situation, un état essentiel à reconnaître”. (p. 252). Périlleux insiste sur l’ancrage corporel de toute pensée, elle est “incarnée et affectée” (p.21). Il y a donc à questionner le risque de considérer l’aspect réflexif comme quelque chose de purement intellectuel. Mezzena (2019) met d’ailleurs en discussion le modèle du praticien réflexif en soulignant le fait que les activités du travail social engageant le corps et ses habitudes ont “une nature qui n’est pas réductible à du mental” (p. 28). Dès lors, pour elle, les intellectualiser amènerait à les dénaturer.

Dans l’espace de supervision il s’agit donc de travailler l’élaboration de l’expérience dans toutes ces dimensions avec la complexité de faire avec ce qui ne peut pas toujours être mis en mots. Le cadre de la supervision pédagogique de l’ESSIL (qui concerne l’étudiante dont je développe l’exemple dans ce travail) va tout-à-fait dans ce sens en précisant que “les réflexions menées dans cet espace d’échanges sont plus qu’une analyse intellectuelle, elles constituent un effort de compréhension de la personne globale intégrant : les aspects cognitifs, relationnels et émotionnels.”. (ESSIL, 2020). J’ajouterais que ces aspects ne peuvent s’appréhender de manière compartimentée.

2.3 Place du corps dans la rencontre

Dans mon activité d’accompagnement et de formation, la question du corps est assez rapidement venue m’habiter. Pour Cifali (2018), l’engagement (dans l’accompagnement et la transmission) n’est pas un mot où le corps est absent. Il est question de présence, d’habiter son corps, sa parole, mais aussi son espace. “Être dedans, en conscience pour ne pas s’y enfermer et exclure ce qui est dehors. Donner à l’autre de rencontrer une consistance, soi, tout en se maintenant en mouvement de recherche, en ouverture à ce qui n’est pas soi-même” (p.12). Cela touche à la question de la rencontre avec l’altérité.

La rencontre suppose donc un mouvement vers l’autre qui passe par un engagement du corps. Vallet (2009) en fait même “un fondement de la qualité relationnelle dans les métiers de l’humain” (p.75). Il s’agit par exemple de la manière d’établir le contact, des ajustements gestuels et du ton de la voix, de la position dans l’espace, et des échanges non verbaux. Cet engagement va supposer une attention aux sensations et aux émotions.

Dans la rencontre, la question de l'écoute et de la présence à l'autre est évidemment essentielle. Mais pour Libois, " La présence à l'autre ne revêt pas une absence de soi mais au contraire demande une acuité, une qualité de centration en soi pour autrui". (p.259). Cette attention à ce qui se passe en moi permet de saisir "l'émotion comme surgissement incorporé" (p. 204). Cette dernière offre l'occasion de travailler sur ce qu'elle produit comme sens en soi et dans l'interaction.

Être à la fois avec l'autre et avec moi, pour pouvoir se rencontrer demande alors une qualité d'attention qui ne peut se déployer qu'avec une disponibilité psychique suffisante. On retrouve ici l'attention à la question du rythme et des temporalités.

Vermersch (2019) qui est un des auteurs évoqués durant le DAS notamment pour son travail sur l'explicitation, nous permet aussi d'aborder la question du corps dans la rencontre. Il parle en effet de position de parole incarnée. Lors d'une des premières journées de cours, je me souviens que Dimitri Anzules, autour d'un photolangage, nous avait interpellé-e-s sur cette question : parlions-nous de manière incarnée ? Je m'étais dit que c'était essentiel, de savoir le repérer.

Dans le processus de supervision, il y a parfois des échanges plus ou moins profonds, et les moments où quelque chose se passe dans mon corps sont certainement des moments clés. Je ne suis pas sûre que cela soit une histoire de profondeur (faut-il vraiment toujours "creuser" ?) mais de consistance, de résonance. La démarche de l'explicitation propose de se remettre en contact, en pensée, au vécu de la situation évoquée. Les dimensions sensorielles et affectives sont alors présentes. Je pense qu'il est possible de sentir d'où je parle, et peut-être d'où l'autre parle, en étant attentive aux sensations et signaux corporels ainsi qu'au ton de voix. Il est aussi possible de s'interroger sur la nature des propos et de se demander s'ils sont l'évocation d'un vécu avec lequel je prends le temps de me connecter comme le propose Vermersch ou d'idées plus abstraites, de conceptualisations élaborées mentalement à propos d'une situation sans être attentive aux retentissements corporels.

Cette perspective vient ajouter une dimension à l'idée que toute pensée a un ancrage corporel (évoquée au chapitre précédent). Certaines pensées, ou paroles, quand elles sont partagées, pourraient être plus incarnées que d'autres. Il me semble que c'est lié à la qualité de l'attention portée à l'expérience dans sa globalité, avec tout de soi.

Dans le processus de supervision, inviter cette explicitation du côté de la ou du supervisé-e pourrait aussi être une façon de se donner à soi-même comme superviseuse, en miroir, l'espace pour sentir.

2.4 Posture professionnelle

Starck (2016) questionne la place du corps dans l'espace professionnel à partir d'une analyse de la notion de posture. Comme c'est un concept dont il a beaucoup été question dans différents modules du DAS et que je me propose dans ce travail d'explorer des évolutions de ma posture, il me semble intéressant de me pencher sur ce terme sous l'angle du corps. La posture implique pour Starck un engagement spécifique du corps dans l'exercice professionnel. Il note la tendance à minorer la place du corps d'autant plus dans les métiers dont les actions semblent avoir davantage à faire avec le symbolique.

L'auteur évoque la posture comme travail socialisé du corps, qui façonne l'activité et donne lieu également à une nouvelle image de l'individu et d'un ensemble d'individu. Il fait le lien ici avec Goffman et la mise en scène de soi, la posture étant alors de l'ordre de l'expression d'un individu dans un champ social. L'individu dispose son corps "en regard d'attendus institutionnalisés" (p. 5).

Quand il y a attachement à un collectif institutionnalisé, exprimer une posture c'est aussi engager une institution, et marquer son affiliation. Dans le domaine de la supervision, il me semble que les attendus institutionnalisés sont peu présents et que pour ma part je m'appuie sur un certain nombre de représentations empruntées parfois à des fonctions proches (PF, psychologue, directrice, etc..) ou à l'image que je me suis construite en côtoyant des superviseur-e-s lors du DAS (mais là, il y a une telle variété de possibles que cela ne constitue pas une référence).

J'ai aussi senti l'influence sur ma posture de l'espace choisi pour la supervision. Foucault (1994) cité dans Marin (2022) nous dit bien que "nous ne vivons pas dans un espace homogène et vide mais au contraire dans un espace qui est tout chargé de qualités, un espace qui peut être hanté de fantôme." J'ai fait une grande partie des supervisions pédagogiques dans le cabinet de deux infirmières indépendantes travaillant en psychiatrie et l'espace composé de deux fauteuils et un canapé a certainement contribué à ce que je m'enferme un peu dans un certain dispositif : l'entretien de face-à-face.

J'ai été nourrie par mon exploration théorique. Tout au long de mes lectures et lors des processus de supervision en cours, je me suis sentie devenir attentive différemment à ma posture, à mes mouvements et à ceux des supervisé-e-s.

Je me suis surtout sentie de plus en plus interpellée par ce décalage entre mon intérêt pour le corps et le côté statique des entretiens de supervision et j'ai eu envie de faire autrement. Grâce notamment au support de l'échange avec ma formatrice accompagnante de TD, j'ai eu le déclic et me suis autorisée à envisager de proposer une supervision en marchant. Ce sera l'objet d'un développement plus conséquent de mes explorations pratiques.

3. Explorations pratiques

3.1 Mes premières expériences de superviseure

J'ai démarré comme superviseure, peu après le début du DAS, par la supervision d'une éducatrice de l'enfance. Durant l'automne 2022, j'ai vécu mes premières séances de supervision pédagogiques et donc l'accompagnement de professionnel-le-s en devenir dans d'autres secteurs que le mien. J'avais dans l'idée de nourrir mes réflexions et ma pratique sur le sujet du corps en essayant de repérer mes mouvements internes et de voir comment je mettais au travail mes éprouvés corporels dans ces processus. C'était mon projet initial de TD.

J'ai quitté mon poste de directrice fin août et démarré comme responsable de formation à l'École supérieure en éducation de l'enfance. J'ai donc demandé un délai pour ce travail, car je sentais que je n'avais pas suffisamment de disponibilité psychique et que j'avais besoin de vivre davantage d'expériences.

Au bout de quelques séances, je me suis rendu compte que je ne documentais pas assez activement ce qui se passait sur le plan de ces éprouvés. Je réalise après-coup que la mission que je m'étais donnée de tenir un journal des éprouvés corporels et de leurs liens avec le cheminement réflexif était difficile. En effet, mes recherches m'ont montré que leur intrication est telle qu'il est vain et peu utile de vouloir les saisir indépendamment et dans l'après-coup. J'ai aussi réinterrogé l'intérêt de vouloir analyser ces relevés. En effet, c'est bien sur le vif et dans l'instant que l'attention aux signaux du corps sont mis au travail, sans forcément devoir passer par la case conscientisation et verbalisation.

Dans mon journal de bord, j'ai tout-de-même gardé quelques traces dont voici un premier extrait qui évoque un moment avec des cartes de photolangage :

“Je suis ramassée sur moi-même, penchée sur les cartes. Je n'ose pas me déployer dans l'espace. Une disponibilité totale à l'autre même dans le regard, comment oser me libérer et regarder ailleurs ? C'est indispensable pour regarder autrement. “

Cet extrait est assez évocateur. Je me suis souvent sentie comme happée dans la conversation. Un autre extrait témoigne de cet engagement corporel vers l'autre :

“J'offre tout mon visage à l'autre. Je reste relativement statique, mon corps penché vers l'autre, seules mes mains s'animent pour illustrer mes questions et reformulations.”

Cela m'interroge sur l'espace que je laisse à l'autre et l'attention que je peux porter à ma propre intériorité. Je retrouve également des préoccupations que j'ai depuis le début du DAS sur la place des silences et des respirations. En effet, je me suis souvent interrogée : Qu'est-ce que je crains ? Qu'est-ce que je cherche à combler ? Est-ce le signe de ma volonté de bien faire, d'expliquer et de comprendre ? Mais si je prends trop de place, comment l'autre peut-il prendre la sienne et déplier sa pensée ?

Je me suis demandé si c'était un moyen de protection pour éviter d'être dans les sensations. Cela risque alors d'avoir un impact en miroir sur la possibilité pour la supervisée de s'autoriser à ressentir. J'ai cheminé avec ces questionnements et j'ai progressivement ralenti. Il m'a semblé que les processus que je menais à ce moment se sont approfondis. Les deux supervisées que j'accompagnais se sont davantage ouvertes.

J'ai également conduit un processus avec une étudiante en ergothérapie avec qui j'ai pu poser dès le départ cette attention au corps et aux ressentis et avec laquelle j'ai eu des échanges sur les échos entre ce qui se passait pour elle avec les personnes qu'elle accompagnait et le temps de la supervision. Je pense que c'est dans notre rencontre et pas seulement dans mon propre mouvement (de ralentir et me poser) que cela a pu se “jouer” un peu différemment. Je pense également que le fait qu'elle soit en stage en soins à domicile, avec notamment des accompagnements en soins palliatifs a participé, pour diverses raisons à la facilité d'accès aux éprouvés corporels de part et d'autre.

Comme mentionné par rapport à l'impact de l'espace sur la rencontre, je reçois les étudiant-e-s dans un local qui convoque en moi des représentations de cabinet de psychologue. Je ne

m'y sens pas très à l'aise. J'essaie de venir un peu avant les séances pour investir l'espace, m'approprier les lieux mais j'ai beaucoup de peine à m'y poser. Je dispose pourtant d'un certain nombre d'expériences et de techniques d'ancrage, de retour au corps et à la respiration mais dans ce lieu et ce contexte quelque chose en moi reste agité. Lors d'une des premières séances, je me prépare un thé, je trébuche et le renverse, je ne suis pas à mon affaire. Par la suite, je parviens à faire plus abstraction du lieu mais cela reste actuellement une question en suspens et je suis en recherche d'un nouvel espace.

Ce n'est pas non plus un espace qui offre beaucoup de possibilités d'explorations au niveau du dispositif. Ces quelques éléments peuvent expliquer ce décalage entre mes idées sur l'importance du corps (dans sa dimension de mise en mouvement) et ma pratique de superviseure.

3.2 Une supervision pédagogique en marchant

3.2.1 Origines de l'idée et contexte de cette supervision

Dans le cadre du premier module du DAS, Dimitri Anzules nous avait donné l'exemple d'une de ses pratiques où il emmène parfois l'exposant-e de l'analyse de pratique (APP) marcher pendant que le groupe travaille sur une partie de l'analyse. J'avais trouvé l'idée intéressante. Un autre intervenant nous avait parlé d'expériences d'APP en extérieur et cela semblait riche et apprécié.

J'ai pu vivre moi-même une expérience de marche réflexive à la fin du troisième module. Sur proposition d'un participant, nous avons effectué le bilan de clôture en balade à travers Genève. Nous y avons trouvé une réelle plus-value, bien au-delà de la dimension récréative. Cela a notamment induit une fluidité des configurations et des prises de paroles. Une alternance des temps collectifs et des temps en intériorité. Dans les temps de marche, nous pouvions laisser notre esprit vagabonder ou établir des espaces de dialogues à deux, côte à côte.

Je n'y ai plus repensé dans le cadre des processus que j'avais démarré, jusqu'au jour où lors d'une séance d'APP de mon nouveau poste, une étudiante nous parle d'un PF qui a l'audace de faire ses entretiens en extérieur. Cette étudiante porte un regard disqualifiant sur cette pratique qu'elle assimile à un manque de sérieux.

A ce moment, je suis engagée dans un processus de supervision pédagogique avec une étudiante de l'ESSIL avec qui je trouve pertinent de faire cette expérience pour plusieurs raisons que je vais développer.

Quelques éléments de contexte sont nécessaires à poser. Il s'agit d'une jeune femme d'un peu plus de 20 ans qui a d'abord fait un apprentissage d'assistante socio-éducative dans un EMS, avant d'enchaîner sur l'ESSIL, pour devenir éducatrice sociale. Elle est donc en deuxième et dernière année et doit faire dix heures de supervision. Nous démarrons au mois d'octobre et faisons des séances environ une fois par mois au début.

Les cinq premières séances sont consacrées à des situations qui tournent autour de ses difficultés d'organisation personnelle, d'un risque parfois de surinvestissement, de l'importance qu'elle préfère accorder aux moments relationnels plutôt qu'à l'administratif. Un aspect récurrent est l'évocation d'une fatigue de sa part de devoir répéter les mêmes éléments au personnel des soins pour les rendre plus attentifs et attentives au respect notamment de l'autonomie et de la dignité des résident-e-s. Elle partage ses valeurs professionnelles avec finesse, semble faire preuve de diplomatie et bien identifier les enjeux à différents niveaux quand je la questionne.

Après cinq séances, je fais un bilan et retrace avec elle les diverses questions mises au travail. Je nomme aussi sa difficulté à arriver dans la séance avec une question ou une situation. Parfois, elle oublie, ne voit pas de quoi elle pourrait avoir envie de parler, et parfois elle rapporte des éléments lointains sur lesquels le cheminement semble déjà avoir été fait.

Depuis le début, nous étions toutes les deux assises toujours à la même place et ne bougions que très peu. Comme évoqué plus haut, je me trouvais dans un face-à-face assez classique. Je la revois assise les jambes serrées avec son téléphone ou son sac sur les genoux, comme attendant que cela passe. J'exagère un peu le trait mais c'est l'impression qu'il me reste de cette première partie du processus.

Ayant vécu récemment un processus de supervision (que j'analyse dans mon travail de module 5) où j'ai proposé à mi-parcours un arbre des récits (inspiré de l'arbre de vie de l'approche narrative, voir Scherrer, 2018), je me suis sentie de lui proposer cette expérience. Il me semblait que cela pourrait amener du souffle. Elle sortait de deux semaines d'arrêt maladie et commençait à ressentir le stress de la préparation des examens. La motivation pour les entretiens devenait donc plus difficile et il me paraissait intéressant de travailler sur ses ressources à ce moment.

Il me semblait aussi que cela pouvait amener du mouvement. J'ai proposé de faire l'arbre sur un flip chart ce qui allait nous obliger à nous lever et à sortir du face-à-face et du côté confort passif du canapé.

3.2.2 Impacts de cette mise en mouvement

Mon retour après cette séance de mise en mouvement. Je l'enregistre au dictaphone car je suis en chemin pour aller prendre mon train et je me dis que de voir les pensées qui me viennent en marchant à propos de cette première exploration pourrait aussi être intéressant.

Quand je m'écoute, je perçois une animation et un élan dans ma voix. Je raconte comment me lever m'a permis de me libérer et comment j'ai trouvé cette séance beaucoup plus fluide. Je lui avais proposé de marcher dans les locaux entre les étapes de l'arbre, d'éventuellement aller regarder un moment par la fenêtre les arbres devant les immeubles, pour respirer entre deux réflexions. Elle ne l'a pas fait, mais moi je me suis rendue à la fenêtre régulièrement. Je me suis autorisée à bouger.

L'étudiante m'a fait part de son intérêt pour cette séance, et du fait qu'elle aurait dû me dire plus tôt qu'elle avait plus de facilité avec le visuel. Je relève l'impact de cette mise en mouvement dans le processus. Il me semble que cela nous a permis un changement dans le registre d'interactions. Elle nomme s'être sentie davantage guidée. Je pense que cela à avoir avec mon engagement corporel plus important. Ce sont des éléments du récit qu'elle développe autour de la notion de réciprocité (avec les résidents, avec les collègues) qui m'ont mise sur la voie de questionner cette dimension du processus de supervision. Elle confirme s'être sentie peu à l'aise dans le canapé, comme à devoir tout amener. La mise en mouvement a permis que quelque chose se fluidifie, qu'il y ait plus d'échanges et une forme de convivialité.

Je relève que cette fluidité n'est pas à concevoir comme une accélération de la pensée car au contraire, j'ai perçu un rythme beaucoup plus lent. Disposer de cet espace transitionnel d'expression dont elle s'est saisie nous a permis de déplier davantage les récits (nous avons d'ailleurs consacré la séance suivante à poursuivre l'arbre). Le temps offert par les moments d'écriture m'a donné de l'espace moi pour digérer ce qu'elle disait. En bref, nous n'étions plus dans le ping-pong du face-à-face.

Après deux séances en intérieur sur l'arbre, j'ai saisi l'opportunité d'un problème d'organisation pour oser lancer la proposition de faire la séance en extérieur. J'ai trouvé un

point de rendez-vous et un itinéraire qui m'inspirait en lien avec la fin du processus de l'arbre des récits. Nous avons fait une séance d'une heure et demie avec trois pauses sur des bancs publics, face au lac, pour compléter les parties qui nécessitaient de l'écriture.

A la fin de l'itinéraire, l'étudiante me dit que c'était plus fluide d'être dehors, qu'elle avait eu moins de peine à rester centrée. C'est comme si à l'intérieur, cette injonction à penser et à rester concentrée la freinait et que là elle avait accès à davantage de pensées. On retrouve ce qu'évoquent Le Breton et Lamoure, mentionnés plus haut, à propos de l'effet de la marche sur la pensée. Je peux aussi faire le lien avec la notion de paysage. Nous avons une vue dégagée, sur le lac et les montagnes qui nous donnent des perspectives différentes sur le monde et notre manière de nous y inscrire. Cela change des quatre murs du local entre deux immeubles où l'on ne voit qu'un petit carré de ciel.

Pour ma part également, cet itinéraire était vivifiant. Il m'a semblé que je pouvais la rencontrer avec plus d'authenticité, de part et d'autre. Je me suis peut-être libéré des éléments que j'attribuais au rôle de superviseure pour aller vers un accompagnement qui me correspond davantage.

Lors de la séance qui clôturait le processus, trois semaines après cette expérience de séance en marche, j'ai pu encore sentir les effets sur notre engagement mutuel dans l'espace de la supervision. Nous avons inventé ensemble une forme (un jeu de rôle un peu hybride) qui faisait sens pour elle afin de travailler sur une dimension de son vécu professionnel actuel. Nous avons pris le temps également de faire un bilan et pu nommer le changement insufflé par la séance sur l'arbre des récits dans la dynamique de la supervision.

3.2.3 Questionnements suscités par l'expérience

Si d'un premier abord, l'expérience semble enthousiasmante, il me semble important d'interroger ce besoin de bouger et de sortir. Pourrait-il également être considéré comme une difficulté de ma part à rester tranquille ? Libois, que j'ai déjà évoquée plus haut évoque "la difficulté à exister professionnellement dans ce qui peut être perçu comme une inutilité, une inactivité un désœuvrement, or nous dit-elle, la capacité d'immobilité ou de tranquillité corporelle est pourtant une offre exceptionnelle, rare, ouvrant de réels espaces de communication et d'appui" (p. 157). Est-ce que j'ai besoin d'être dans le faire pour me sentir utile dans cet espace de supervision ?

J'ai le sentiment que dans cette situation, avec cette étudiante, cela a été facilitant que je me mette à l'écoute de mon inconfort, puisque pour elle, en miroir, il y avait un inconfort (dans le trop de confort du canapé) dont elle a pu prendre davantage conscience. Et en même temps, je souhaite rester consciente de ce risque d'éviter les moments moins agréables où le processus peut sembler patiner. Risque non pas de vouloir les éviter, et/ou à travailler vers davantage de confort, mais risque d'effectuer ce travail seule, privant l'autre de se connecter avec l'exploration de ses besoins. Il s'agirait alors de porter une attention à ouvrir davantage de métacommunication pour coconstruire des ouvertures avec la supervisée.

Je pense aussi que se mettre en marche n'est pas du tout la garantie de rester à l'écoute du corps et de l'autre. Berger-Grosjean (2020) parle d'apprendre à se mettre en mouvement sans quitter le contact avec l'intériorité corporelle. Pour elle, au moment de se mettre en mouvement, on se projette de manière quasi réflexe dans l'extériorité. Elle nous enjoint à ralentir, étirer le temps en nous appuyant sur le corps. Je fais également un lien avec les propos de Périlleux qui travaillant avec un chorégraphe dans le cadre d'une formation à la gestion parle de "la création des espacements qui multiplient les possibilités de circulation pour conjurer l'inertie autant que l'agitation" (Périlleux, 2018, p. 23).

Ce n'est donc pas tant le mouvement volontaire et visible qui importe mais l'attention fine aux effets de ces déplacements sur soi et dans l'interaction. Je me pose souvent la question du déplacement, du décalage, du pas de côté que l'espace de supervision peut offrir. Finalement, je dirai que c'est plus la question du changement de rythme ou de disposition qui permet une ouverture du champ des possibles et qui donne à sentir, à faire l'expérience de diverses manières de se rencontrer.

3.3 Premiers essais de mise en mouvement lors d'une supervision collective

Je ai été interpellée par le décalage entre le dispositif statique que j'ai proposé en supervision individuelle (jusqu'à l'expérience décrite ci-dessus) et mes habitudes de travail avec les collectifs. Je trouve intéressant de me pencher sur une autre expérience où à contrario, j'ai proposé sans hésiter une approche attentive aux mouvements des corps.

Dans les colloques d'équipes que j'ai animés, j'ai souvent proposé des mises en mouvement. J'avais fait une formation courte dans le cadre du CAS de gestion d'équipes avec Fernand Veuthey où nous avons expérimenté les outils du théâtre image d'Augusto Boal. J'ai donc lu

avec grand intérêt le travail de ce formateur qui a fait son TD pour le DAS de superviseur en 2018, autour des médiations corporelles. Il s'agit notamment pour lui d'explorer les "mécanismes incorporés dans une recherche non intellectuelle mais phénoménologique, d'une logique de sa pratique" (p. 9).

Pour lui, mobiliser le corps permet d'aller plus en profondeur dans le processus réflexif et favorise une transformation positive. Mais il précise avec Boal, que l'image (créé lors des sculptures du théâtre-image) ne doit pas être la simple illustration d'une parole ou d'une phrase car dans ce cas autant l'énoncer. Il y a quelque chose de la construction, de la création. Je retrouve ma préoccupation initiale de ne pas limiter les approches corporelles à des fins instrumentales ou même juste de divertissement mais de leur permettre de déployer leur richesse symbolique.

Nourrie par cette expérience, j'ai eu envie de la proposer lorsque j'ai supervisé pour la première fois une équipe au printemps 2021. Je n'analyse tout le processus mais je raconte comment j'ai, dans cette situation, exploré la voie du mouvement. Je précise le contexte : une grande équipe de vingt personnes travaillant dans une unité d'accueil pour écoliers. La supervision est demandée par l'équipe et soutenue par la direction dans un contexte de crise et des dysfonctionnements qui se sont installés dans la durée. Je suis intervenue pour quatre séances de deux heures réparties sur quatre mois. Après l'annonce du départ de la directrice, nous avons clôturé ce cycle et je n'ai pas été recontactée par la nouvelle directrice.

Mes intentions avec cette équipe étaient de travailler en m'inspirant de l'approche narrative de Michael White (2009) avec notamment l'externalisation du problème et le repérage des exceptions pour renforcer une histoire alternative moins saturée par le problème. J'ai proposé un travail avec l'arbre des récits déjà mentionné plus haut.

En supervision, s'inspirer du courant narratif et de l'approche centrée solution consiste d'après Bertrand a développé la méta-posture "où le superviseur s'intéresse particulièrement à mettre les participants dans une position d'acteur, de créativité, et de changement, permet l'ouverture d'une nouvelle réalité. Ainsi différentes lectures sont rendues possibles concernant une même situation professionnelle." (P. 200). Il m'a semblé alors précieux d'explorer en mouvement de nouvelles lectures de l'histoire de cette équipe.

Je leur ai donc proposé d'explorer par des sculptures les manifestations du problème dans la vie de l'équipe. Puis, des mises en forme ont été créées en petits groupes et présentées aux autres. L'équipe a exprimé l'envie de le faire en grand groupe et j'ai donc pu proposer de

nouvelles expériences où les participant-e-s devaient être attentives et attentifs aux mouvements de transformations vers des formes plus confortables. Il y a eu des prises de consciences saluées par l'équipe. Par exemple : comment bouger ensemble dans une si grande équipe ? Comment être à la fois différencié-e-s et faire partie ?

Je m'interroge sur ce qui fait que dans ce contexte je me suis sentie à l'aise de proposer du mouvement. Je fais l'hypothèse que cette équipe travaillant dans mon domaine, je me sentais déjà plus légitime dans ma posture de superviseuse. Je me suis sentie en confiance malgré la taille du groupe. J'étais à l'époque directrice d'une équipe d'une vingtaine de personnes avec laquelle j'avais pu explorer à de nombreuses reprises des dispositifs de ce type. Je naviguais donc en terrain familier.

Je pense que le fait d'avoir moi-même expérimenté le théâtre-image dans un contexte dans lequel j'ai pu en cueillir les fruits m'a donné la confiance et l'envie de le partager. J'étais tout-à-fait attentive à la manière dont l'équipe se saisissait de la proposition et j'ai coconstruit l'évolution du processus avec elle en assurant un cadre sécurisant permettant l'exploration.

La temporalité de cette supervision aussi est à prendre en compte. En effet, elle a eu lieu au tout début du DAS à une époque où je ne vivais pas encore le moment déstabilisant de toute formation continue qui se conçoit comme un processus de transformation. Autrement dit, j'y allais "la fleur au fusil" et lors de plusieurs cours par la suite, je repérais des enjeux et des risques dont je n'avais alors pas encore conscience.

Enfin, nous nous rencontrions dans la salle où se tenaient les colloques de cette équipe, qui au vu de sa taille, était la salle de psychomotricité de la structure. Autant dire que l'absence de chaise et de table ainsi que l'espace à disposition était une invitation à bouger. Mes propositions ne leur ont pas semblé incongrues peut-être aussi parce que dans ce lieu, ces professionnel-e-s accompagnent également les enfants en leur offrant cette possibilité d'explorations motrices. La culture métier pouvait donc aussi s'y prêter.

4. Évolutions de ma posture de superviseure

4.1 La posture

Ce travail m'a fait prendre davantage conscience de la difficulté que j'ai à me sentir légitime dans ce rôle de superviseure, ce qui peut avoir un impact sur ma posture. Pignolet de Fresnes (2017) nous dit que "tous ceux qui ont pris le risque d'occuper cette place de superviseur ont sans doute goûté à un moment ou un autre à la saveur de l'imposture" (p. 39). Elle parle de la tentative possible de se fabriquer un masque pour ne pas perdre la face. Pour ma part, cette crainte m'a plutôt figée sur place et explique peut-être en partie mes immobilités. L'auteure nous dit également que ce sentiment d'imposture s'invite lorsque nous n'avons pas de réponses aux questions de l'autre et que nous ne savons pas quoi dire face à l'exposition de sa problématique. J'ai le sentiment que mon empressement à questionner, relève parfois de ce mouvement.

En expérimentant, dans mon nouveau poste, un rôle de formatrice accompagnante, j'ai pu depuis septembre énormément progresser sur cet aspect. Je me sens à nouveau inspirée par les écrits de Cifali sur l'accompagnement : "Accompagner serait "aller avec", "être à côté", donner une place à l'autre, partir de l'autre et pas de soi. "Aller avec" évoque un professionnel qui se déporte sur le chemin d'un autre (...) accompagner signifierait qu'on a intégré le fait qu'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un d'autre, que dans certains registres de la vie on ne peut pas contraindre, et qu'il faut "aller avec", dans le mouvement imposé par l'autre. En "accompagnant", on s'éloignerait de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement dans nos métiers". (p.47). Il me semble que c'est dans cette vision de l'accompagnement que je peux tenir le fil et me sentir légitime.

Vivre la marche à côté de l'étudiante m'a permis aussi de me sentir plus en contact avec ce "aller avec" que lors des faces-à-faces des entretiens. Il me semble intéressant et possible que je puisse renouer avec cette sensation, sans avoir besoin de marcher chaque supervision.

4.2 La présence

Ce travail me permet également de questionner la qualité de mon engagement et de ma présence dans la rencontre. Je pense avoir pu développer une bonne capacité de me concentrer sur les propos de l'autre et de parvenir à me rendre disponible même dans les périodes chargées et après d'intenses journées.

Pour ce faire, je mets de côté pour un temps les nombreuses préoccupations qui m'habitent. C'est certainement une compétence issue de ma longue expérience de directrice où il s'agit de pouvoir passer d'une rencontre à l'autre et, parfois, du coq à l'âne, sans tout embarquer avec soi. Toutefois, cette "mise de côté" pourrait également risquer de me couper de parties de moi. De plus, cet investissement dans le mouvement vers l'autre, pourrait être trop intense. Je fais le lien avec les propos d'un superviseur chevronné avec lequel s'est entretenue Le Doussal dans le cadre de son travail de Master en supervision. Pour lui, "si vous voulez avoir cette qualité de présence, il faut aussi avoir cette qualité d'absence" (2019, p. 29). Il précise que si quelque chose est bloqué, il ne faut pas rester, il faut pouvoir oser interrompre un processus. Le Doussal, chez qui ces propos font écho, souligne que cette question de l'absence c'est aussi sortir du "je dois". Dans le processus de supervision pédagogique, il y a bien un "je dois" plus fort, une contrainte, un prescrit. Mais à l'intérieur de ce prescrit, il est possible de se saisir d'espaces de liberté. Le cadre ne dit pas que nous devons rester assis-e-s pendant une heure dans un espace clos. Et, pour revenir à la présence, je ne suis pas dans "l'obligation" de consacrer chaque minute de cette heure au processus. "M'absenter", pourrait me permettre d'y revenir différemment, et peut même être une forme de soutien au processus.

4.3 Le rythme

Un autre élément qui fait partie des prises de conscience importante dans mon évolution est la question de la temporalité. Laisser des espaces creux et vides, comme évoqué plus haut, mais aussi continuer dans mon intention de ralentir. Je pense avoir pu montrer avec le point de vue de Rosa sur l'accélération, que c'est un enjeu mais aussi une grande difficulté. En effet, ralentir n'est pas juste une décision personnelle tant les injonctions sociétales sont fortes.

Pourtant, comme le soulignent Albert et Ancia (2007), un des atouts de la supervision est justement de "faire rupture avec le temps urgent et avec la pensée solitaire". Ces auteures parlent également "des bulles de non-urgence qui seront autant de réserves d'oxygène lorsqu'on traversera des zones très polluées par l'urgence quotidienne" (p. 227).

C'est aussi la question de tenir un rythme qui peut être un défi avec des agendas personnels mouvementés tant pour les supervisé-e-s que pour les superviseur-e-s. Or, pour Allione (2018), le processus de supervision nécessite un rythme. Les séances doivent pouvoir s'anticiper, se vivre et se digérer. Chaque séance contient également un rythme avec "retrouvailles, silences, prise de risque d'une parole, débat puis retombée de la pression

discursive” (p. 263). L’enjeu est de trouver son rythme. En me posant ces questions sur la rapidité de mes flux de paroles, sur mes impatiences, sur les pôles de l’agitation à la tranquillité, des élans aux immobilités, je me situe donc au cœur de ce qui est à travailler dans tout processus de supervision.

4.4 Le style

Ce travail me permet aussi d’interroger mon rapport aux médiations et particulièrement à l’arbre des récits. Finalement, je l’ai utilisé dans trois des cinq processus de supervision individuelle. A chaque fois pour redonner un souffle et pour permettre à la personne d’aller à la rencontre de ses ressources. J’ai pourtant eu des hésitations. Je me suis demandé si cela avait bien sa place dans un processus de supervision pédagogique. Je me suis peut-être un peu enfermée dans ce que j’imaginai être le prescrit : traiter une situation professionnelle à chaque entretien. Mais avec le recul, il me semble ajusté de proposer cette démarche quand elle fait sens. En effet, je le propose comme un moyen d’exploration de l’identité professionnelle. Le questionnement de l’approche narrative demandant d’aller chercher des récits précis et concrets, il permet à l’étudiant-e d’explicitier des situations professionnelles. En fait, il facilite l’évocation et l’émergence de souvenirs qui ont contribué de manière significative au parcours professionnel et qui éclaire des situations actuelles. De plus, il me donne confiance car quand je partage ce temps, je me sens connectée avec mes valeurs et avec une posture d’accompagnement qui m’inspire.

Enfin, comme évoqué dans l’exemple de l’étudiante, il induit une mise en mouvement des corps et des dimensions symboliques et donc il est propice à une créativité qui peut ouvrir de nouveaux possibles.

Je pense qu’il est important que je m’interroge à chaque fois sur le sens de mes propositions. Je fais partie d’un groupe d’intervision qui concerne spécifiquement l’utilisation d’outils inspirés des objets flottants (au sens de Caillé et Rey, 2004). Cela me garantit de garder une attention et une créativité dans la manière dont je les propose. Ils font certainement partie de mon style et ont leur place dans ce nouvel espace d’exploration de mon identité professionnelle qu’est la supervision.

L’autre groupe d’intervision, composé de collègues fraîchement diplômées du DAS, me permet également de construire petit à petit une confiance et de trouver mon style dans un métier qui n’en est pas vraiment un. En effet, cela fait écho pour moi au propos de Yvon et Veyrunes (2013) qui évoquent la difficulté d’analyser le métier d’enseignant en termes de

genre et style (concepts développés par Yves Clot). Pour eux, c'est lié notamment à l'absence de connaissance antérieure de la mémoire du métier, à l'isolement accru et au manque d'espaces d'échanges qui rendent possible le développement du genre. Dès lors, je me réjouis de pouvoir partager ces interventions et par la suite de m'investir à l'association romande des superviseur-e-s afin de contribuer à ces échanges.

Les contours flous du genre offrent cependant aussi une grande liberté dont il serait dommage de ne pas se saisir. Mais, cette liberté s'accompagne à mon avis d'une responsabilité éthique et déontologique et je pense aussi pouvoir recadrer mes prudences comme une conscience de ces enjeux.

5. Conclusion

Mes explorations théoriques et pratiques m'ont enrichies et je ressors de ce travail d'écriture avec une confiance et une motivation supplémentaire à habiter cette posture de superviseure. Tout d'abord, j'ai pu cheminer vers une vision moins binaire du lien corps et pensée. Comme tout passe par le corps, il n'est jamais réellement absent. Je peux ainsi nuancer cette histoire que je me raconte autour de mon risque d'être trop dans la tête, tout en m'ouvrant aux sensations d'être parfois absente à une partie de mes éprouvés, voire à des parties de mon corps. Il s'agit alors bien d'une qualité de présence à cultiver. Mais une présence qui laisse de la place à la présence de l'autre et qui se vit donc dans la rencontre, comme une danse avec des moments à deux, des flottements, des rythmes qui s'accordent et se désaccordent.

La perception de cette danse invisible de la rencontre et de ces mouvements subtils et internes m'ont également permis de nuancer mes impressions sur ce qui se joue quand le corps bouge ou ne bouge pas en supervision. La mise en mouvement peut ouvrir des possibles et permettre des décalages mais elle n'est pas en soi une garantie que quelque chose se passe. Cette recherche de faire bouger les choses physiquement ou symboliquement, je vais aussi continuer à l'interroger. En effet, il se passe toujours quelque chose. L'immobilité apparente, peut être révélatrice dans le processus. C'est alors mon inconfort et celui de l'autre que je peux mettre au travail, d'autant plus qu'ils sont souvent le reflet de ce qui se vit dans les situations professionnelles. L'idée serait bien de faire des choix, ensemble pour retrouver plus de confort, mais en conscience. Ainsi, ces mouvements opérés dans le dispositif peuvent être formateurs.

Il me semble congruent de conclure ce travail en disant quelques mots des éprouvés corporels qui l'ont jalonné.

Il y a eu des moments de plaisir dans la découverte de nouvelles approches qui ont titillé ma curiosité. Je me souviens avoir lu avec enthousiasme le livre de Berger-Grosjean qui m'offrait une rencontre avec des territoires corporels inexplorés. Il garde des traces physiques de la lecture intensive et engagée que j'en ai faite. Des froncements de sourcils lors des tentatives de saisir des concepts compliqués de la phénoménologie, difficulté à la hauteur du défi des mots qui ambitionnent d'attraper l'expérience. Des moments de doutes quand mes questions se mettaient à bouger et que je n'arrivais plus à me poser pour avancer. Un soulagement et le sourire qui vient quand je sens que les différents éléments forment un tout, imparfait, mais parlant. L'écriture en elle-même engage le corps : les doigts qui dansent sur le clavier, les yeux qui parfois s'échappent de l'écran, par la fenêtre, pour regarder les pies danser, elles-aussi, dans les branches du noyer. Laisser ainsi les pensées infuser, pour élaborer une parole incarnée.

6. Bibliographie

Albert, V. & Ancia, A. (2007). 13. Être ou ne pas être... superviseur. Dans : Paule Lebbe-Berrier éd., *Supervisions éco-systémiques en travail social* (pp. 219-228). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.lebbe.2007.01.0219>

Allione, C. (2018). *Vocabulaire raisonné de la supervision d'équipe*. Erès.

Berger-Grosjean, E. (2020). *Retrouver l'intelligence du corps. Une urgence dans nos organisations et nos modes de vie*. InterEditions.

Bertrand, C. (2015). Supervision narrative centrée compétences. Comment se raconter une autre histoire sur ses compétences professionnelles ? Prévention du risque d'épuisement professionnel. *Thérapie familiale*, 36(2), 201-223.

Cabanas, E. et Illouz, E. (2018). *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Premier Parallèle

Caillé, P., Rey, Y. (2004). *Les objets flottants : méthodes d'entretiens systémiques*. Fabert.

Cifali, M., Grossmann, S., & Périlleux, T. (Eds.). (2018). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*. L'Harmattan.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Presses Universitaires de France.

Emery, D. (2020). La supervision pédagogique. Document de référence à l'intention des superviseurs et étudiants. ESSIL.

Lamoure, C. (2021). *Seules les pensées que l'on a en marchant valent quelque chose*. Privat.

Le Breton, D. (2020). *Marcher la vie. Un art tranquille du bonheur*. Métallé.

Le Doussal, N. (2019). *La présence. Au cœur de la rencontre en supervision*. [Travail de MAS, HEP BEJUNE, Bienne].

Libois, J. (2013). La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale. Editions ies.

Marin (2022). *Être à sa place*. Éditions de L'Observatoire

Mezzena, S. Kramer, N. (Eds). (2019). *Construire le rapport théorie-pratique*. Expériences de formatrices et formateurs en travail sociale. ies éditions

Périlleux, T. (2018). Travail et gestion à l'abri des corps ? Dans M. Cifali, S. Grossmann, & T. Périlleux (Eds.). (2018). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*. (pp. 13-29). L'Harmattan.

Pignolet de Fresnes, I. (2017). De l'imposture à la posture : faire avec... ou plutôt sans. Dans : Joseph Rouzel éd., *La posture du superviseur: Supervision, analyse des pratiques, régulation d'équipes...* (pp. 39-60). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouze.2017.01.0039>

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Editions la découverte.

Scherrer, D. (2018). *Accompagner avec l'arbre de vie. Une pratique narrative pour restaurer l'estime de soi*. InterEditions.

Schwartz, Y. (2021). *Travail, ergologie et politique*. La Dispute.

Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>

Vallet, P. (2009). Penser, sentir, transmettre. *VST - Vie sociale et traitements*, 104, 71-77. <https://doi.org/10.3917/vst.104.0071>

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF sciences humaines

Veuthey, F. (2018). *Supervision et médiation corporelle*. [Travail de diplôme, HETS-CEFOC Genève]. https://superviseurs.ch/_multimedias/bibliographie/78/m8-td-das-sup-veuthey-fernand.pdf

White, M. (2009). *Cartes des pratiques narratives*. Satas

Yvon, F. & Veyrunes, P. (2013). Genre et style. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 141-144). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0141>