

The background of the cover is a photograph showing the silhouettes of several people standing on a pier or walkway. They are looking out over a body of water towards a bright sunset or sunrise. The sky is filled with soft, golden light, and the water reflects the light, creating a shimmering effect. The overall mood is contemplative and serene.

Méthodeologie

De la supervision à
l'accompagnement
d'équipe

Gérard Piroton



Groupe & Société
Publication pédagogique d'éducation permanente

De la supervision à l'accompagnement d'équipe

Gérard Piroton

Collection : *Méthodologie* - CDGAI 2018

Coordination et conception : Marie Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

Éditeur responsable : CDGAI asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois St-Jean,
n°9, 4102 Seraing, Belgique

ISBN : 978-2-39024-116-4

Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Éducation permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout.e adulte intéressé.e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de Ressources* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Éducation permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science-action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque-là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et *Street Art*, Arts urbains, langues maternelles... sont autant de thèmes portés par des intervenants ou affleurent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteur-e-s que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Education permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteur-e-s nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !

Intentions de ce livret

- Proposer des repères pour réfléchir, tant la demande d'accompagnement d'équipe d'intervenant-es socio-éducatif-ves que les conditions dans lesquelles cet accompagnement peut se dérouler ;
- Décrire et interroger cette pratique sociale singulière qu'est la supervision/accompagnement d'équipe.

Publics visés

- Les équipes d'intervenant-es socio-éducatif-ives et leurs responsables, qui envisagent d'avoir recours à une supervision/accompagnement ;
- Les personnes qui exercent déjà cette singulière activité de supervision/ accompagnement d'équipe, ou envisagent de l'exercer ;
- Toute personne intéressée par les questions qui traversent le champ de l'intervention socio-éducative.

Table des matières

Introduction	1
Supervision : de quoi parle-t-on ?	5
Les mots pour la dire	7
<i>Métalogue</i> : « Que puis-je faire pour vous ? »	11
Outils de l'accompagnant·e	19
Le plus du tiers	21
L'accompagnement/supervision comme relation	23
Une professionnalisation problématique	27
Faire appel à un·e accompagnant·e/supervision : mode d'emploi	29
Conclusion prospective	33
Notes	35
Bibliographie	37



Introduction

Pourquoi la supervision/accompagnement ?

Dans le champ du travail social, ou plus généralement dans le non-marchand, le constat est très régulièrement fait : les situations que rencontrent les intervenant·es sont de plus en plus complexes. Les cas qu'ont à connaître les professionnel·les sont « multi-problématiques », comme on le dit volontiers aujourd'hui. Il n'est pas rare de devoir traiter, dans une même situation, des problèmes de logement, de couverture sociale, de dettes... voire de santé mentale. Cela exige alors, non seulement des compétences techniques multiples, mais également du travail en équipe pluridisciplinaire, du travail en réseau. L'affrontement de telles situations n'a de cesse d'interroger l'adéquation des méthodologies d'intervention, autant que les théories du travail social sur lesquelles elles reposent. Si ces évolutions requièrent des intervenant·e·s un surcroît de réflexivité, elles mettent aussi en tension les personnes autant que les équipes sur la pertinence de leurs pratiques et de leurs références.

Les intervenant·es socio-éducatif·ives ne cessent de souligner l'évolution des contextes dans lesquels se situe leur travail. Cadres de référence, repères généraux et pratiques concrètes ne cessent d'évoluer, les confrontant à des demandes de justice autant qu'à des attentes de reconnaissance. Les situations qu'il·elle·s sont appelé·es à rencontrer les confrontent à la nécessité d'une diversité d'approches dans les actions qu'il faudrait mener, en même temps qu'aux limites d'un mandat professionnel, souvent vécu comme restreignant et frustrant. De plus, si le travail en réseaux peut se présenter comme une alternative, les complémentarités fluides entre une diversité d'intervenant·es sont souvent loin d'être évidentes. Cette issue peut alors davantage prendre les allures d'une nouvelle source de préoccupation plutôt que constituer une aide et un soulagement.

Lorsqu'un tel diagnostic est posé, l'appel à une supervision/ accompagnement apparaît souvent comme une possible réponse à cet inconfort, voire à cette crise de confiance.

Qu'est-ce qu'une telle supervision, un tel accompagnement ? Pour les professionnel·les qui en arrivent à une telle conclusion, comment faire le bon départ entre la nécessité d'une aide

extérieure et la nécessaire restauration de la confiance dans ses propres capacités à agir? Comment faire le deuil de solutions miracles pour s'engager plus réalistement dans la recherche de pistes atteignables? Comment trouver le·la superviseur·e qui pourra convenir: par le bouche à oreille, en prenant contact avec l'établissement scolaire où on avait suivi sa formation de base, en cherchant sur internet...? Est-ce d'un *coaching* dont nous avons besoin ou d'une supervision, d'un accompagnement? Comment nous assurer de la compétence et de la discrétion de la personne qu'il s'agira de choisir? Etc.

On le voit, les questions ne manquent pas. Par exemple: comment décrire les pratiques qu'il est possible de regrouper sous ce terme? Et d'ailleurs, comme on vient déjà de le pressentir, quel terme privilégier? Sous quelles formes concrètes se présentent-elles? En quoi se distinguent-elles d'autres pratiques analogues? Dans quels cadres et selon quelles modalités s'exerce cette singulière activité? Dans quels milieux se recrutent ces professionnel·les? Comment se sont-elles organisées pour promouvoir la spécificité et la qualité de leur travail? Et finalement, pour une équipe d'intervenantes socio-éducatives, quand et comment décider d'avoir recours à ce type d'accompagnement?

Présentation du plan du livret

Le cheminement qui est proposé ici peut être balisé ainsi. On va tout d'abord consacrer quelques sections à des questions de vocabulaire, partant de l'historique du terme de supervision pour constater ensuite la diversité de ses usages et la nécessité corrélative de bien s'entendre sur les mots. Toujours dans le souci de préciser l'objet, on va ensuite rendre compte de ce qui se joue, concrètement, en explorant tout d'abord une prise de rendez-vous puis en assistant à une séance, tout aussi fictive.

On va alors prendre peu à peu distance par rapport à cet ensemble, en optant pour une position « méta », tout d'abord en s'interrogeant sur les outils qui peuvent être mobilisés, avant d'examiner la singulière relation qui se noue entre un·e accompagnant·e et une équipe. Avant de conclure, on s'interrogera aussi sur des questionnements respectifs de deux acteurs impliqués. Tout d'abord, qu'en est-il d'une

possible professionnalisation du secteur? Ensuite, prenant alors le point de vue des équipes d'intervenant-es socio-éducatif-ives, quels questionnements peuvent guider la décision de recourir à ce type d'accompagnement?



Supervision: de quoi parle-t-on?

C'est sans aucun doute une des toutes premières choses qu'il s'agit de faire: s'accorder sur le sens des termes. Lorsqu'on parle de supervision, de quoi parle-t-on ?

Dans les lignes qui suivent, en évoquant les contextes dans lesquels le terme est utilisé, ainsi que les pratiques concrètes qui s'en revendiquent, on verra peu à peu émerger des distinctions qui vont ensuite permettre de se représenter la diversité des acceptions de ce terme et sans doute la nécessité corrélative d'opter pour un autre.

Le recours à un dictionnaire ne nous est guère que d'un relatif intérêt.

« Supervision » :

(emprunt à l'anglais) le fait de superviser », indique le Robert (1987).

À l'article « Superviser », on peut lire :

« de l'anglais to supervise, du bas latin supervidere, "inspecter". Contrôler (un travail) sans entrer dans les détails. "Sa secrétaire... lui apporte factures, correspondances, registres, dossiers d'assurance. Il signe, il supervise, il dicte... " » (Pinget, *ibid.*)

Dans le cas du travail social, le terme est également attaché à un contexte d'enseignement, puisqu'au cours de leur formation, les étudiant·es se voient attribuer un·e enseignant·e superviseur·e, spécifiquement dans le suivi des stages et avec qui ont lieu des entretiens de pratique professionnelle, individuels ou collectifs, qui font l'objet d'une évaluation/cotation.

La référence à ces deux univers suffit déjà à dessiner une première acception du terme, qui décrit une pratique incluse dans un rapport hiérarchique. Ce que pourrait venir conforter l'étymologie, selon laquelle le préfixe « *super* » indique une position de supériorité, tandis que le verbe « *videre* » suggère quant à lui la vision, l'observation, voire la scrutation ou même le jugement...

Un autre univers de pratiques se réfère davantage au champ de la psychothérapie. Ici, l'intervenant·e se situe en dehors du service et hors ligne hiérarchique. La dimension de contrôle s'efface pour laisser place à une relation plus horizontale, d'écoute, de soutien, voire de conseil. Cette inspiration clinique, avec les différents « paradigmes » qu'elle présente, incite davantage à des pratiques individuelles, ou en tout cas centrées sur le niveau individuel, tel que le précise la célèbre « Grille d'Ardoino ». (Pirotton, 2008)

Identifier cette source d'inspiration permet à nouveau, en contraste, de l'opposer à des pratiques qui entendent se tenir à distance de l'univers psychothérapeutique pour se référer cette fois plus largement à d'autres sciences humaines, utilisées en travail social et socio-éducatif.

À son tour, cette référence permet de mettre en lumière une nouvelle distinction entre formation/intervention et supervision/accompagnement. En effet, si les références psychothérapeutiques conduisent plutôt à des pratiques individuelles, l'usage de références à d'autres sciences humaines qui ont cours dans le travail social (on songera notamment à la sociologie des organisations, aux approches systémiques en travail social (Amiguet, Julier, 1996), au travail social communautaire...) invite davantage à des pratiques collectives, qui vont alors toucher aux frontières de l'intervention et à la conduite du changement. De plus, il arrive très souvent que la personne recherchée pour assurer une supervision doive elle-même, aux yeux des demandeurs, être travailleur·euse social·e, partageant ainsi avec les participant·es les connivences d'une même culture professionnelle. La dimension horizontale d'un travail entre pair·es s'en trouve renforcée.

Les mots pour la dire

On prête généralement à Albert Camus cette citation : « Mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du monde ». Même s'il n'a pas exactement écrit cela, cela vient toutefois bien à propos pour ouvrir cette section, qui ambitionne une schématisation des diverses distinctions auxquelles nous venons de procéder.

Dans un rapport hiérarchique ou dans l'horizontalité ?

Première distinction binaire : se situe-t-on dans un contexte hiérarchique et de contrôle, ou se situe-t-on davantage dans une relation horizontale de soutien, de conseil, d'accompagnement ? Cette première distinction ne pose guère de problème, dans la mesure où, dans le secteur non marchand et socio-éducatif, on se situe assez massivement dans la seconde branche de l'alternative. Ce premier constat pourrait déjà, à lui seul, conduire à plus de circonspection dans l'usage du terme de supervision.

Le champ psychothérapeutique ou le champ de l'intervention sociale ?

Deuxième distinction : les repères mobilisés. Elle concerne davantage l'appareillage théorique qui est valorisé comme références pour les pratiques de supervision. A-t-on plutôt et exclusivement recours à des cadres conceptuels et des pratiques d'intervention qui relèvent du champ psychothérapeutique, ces outils pouvant être mobilisés pour comprendre tant le bénéficiaire que l'intervenant·e social·e lui-elle-même ? S'appuiera-t-on plutôt sur un large éventail de repères issus du champ des sciences humaines qui ont cours dans le champ de l'intervention socio-éducative, ces références trouvant alors à s'appliquer plus largement à l'équipe et à ses valeurs, à son « fonctionnement » autant qu'à la place qu'elle occupe dans son champ d'intervention, aux stratégies de « bénéficiaires », etc. Nuançons d'emblée ce contraste. Si la seconde branche de cette alternative semble l'option de nombre de travailleurs sociaux, cela n'empêche guère le recours à des références et outils d'intervention psychothérapeutiques. Dans ce cas, ils prennent alors le statut d'une possible référence parmi d'autres.

Pratiques individuelles ou collectives ?

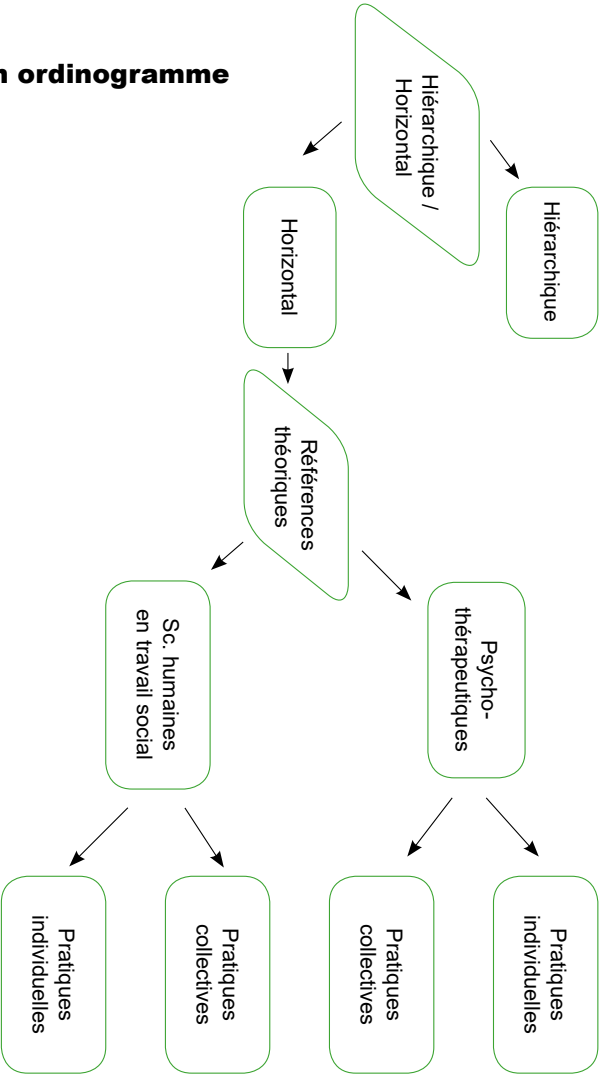
De plus, c'est là l'objet de la troisième dichotomie, les références psychothérapeutiques peuvent elles-mêmes relever du suivi individuel ou au contraire concerner spécifiquement le travail collectif. Cette troisième distinction concerne cette fois les pratiques concrètes. S'agit-il de mobiliser des outils et des pratiques qui situent le niveau d'analyse et d'intervention au niveau individuel ou s'agit-il plus largement de mobiliser d'autres niveaux de compréhension et d'intervention ? Cette distinction ne recouvre pas la précédente, puisque des références hors champ psychothérapeutique peuvent conduire à des pratiques individuelles (type *coaching...*), tandis que des références psychothérapeutiques peuvent donner lieu à des pratiques collectives (intervention systémique, par exemple). La référence aux sciences humaines n'est pas plus synonyme de « travail de groupe » que la référence à la psychothérapie le serait du « travail en individuel ».

Combiner trois distinctions

Le jeu de ces trois distinctions de base permet alors de dresser un schéma, présenté ici sous la forme d'un ordigramme. C'est un schéma d'aide à la décision dans la mesure où il exaspère des contrastes avec les qualités et les défauts que peut présenter cette manière d'organiser les choses en contrastes binaires parfois bien abrupts. En l'occurrence, il s'agit de s'accorder sur l'identification de notre objet et les manières appropriées de le nommer.

À l'observation d'un tel schéma, une question va rapidement s'imposer. Si l'on trouve des acteurs qui se revendiquent du terme de supervision pour désigner un ensemble aussi diversifié, on peut légitimement s'interroger sur la pertinence d'avoir recours à un seul et même vocable pour désigner des pratiques aussi différentes. Corrélativement, ce constat ne conduit-il pas, suivant en cela la recommandation d'Albert Camus, à la nécessité d'avoir recours à des vocables différents ?

Un ordinogramme



Ex : *Psychanalyse...*
[supervision clinique]

Ex : *Systémique...*

Ex : *Supervision d'équipe,*
intervention accompagnée...

Ex : *Coaching...*



Le jeu de ces distinctions binaires permet alors de mieux cerner notre objet, en mettant en évidence les pratiques collectives qui s'alimentent prioritairement au champ des sciences humaines (ce qui n'empêche pas des emprunts à certaines approches psychothérapeutiques) et en même temps que cela conduit à les distinguer d'autres pratiques, nommées d'une part supervision clinique et d'autre part *coaching*.

Prenons-en acte, le vocabulaire par lequel identifient leurs pratiques les acteurs qui se reconnaissent dans cette description et les limites que l'on vient de cerner est celui de supervision. Ce qui oblige alors à préciser que l'on se situe à distance d'autres possibles usages du terme, clinique ou pédagogique, par exemple.

Dans les pages qui suivent, on privilégiera le terme d'accompagnement, notamment parce qu'il connote davantage une relation horizontale et de bienveillance, ainsi que celle de durée, de cheminement, de compagnonnage...

Métalogue: « Que puis-je faire pour vous ? »

C'est à Gregory Bateson que l'on doit ces « *métalogues* », des conversations imaginées entre deux personnes qui discutent une question difficile. Cet artifice d'écriture qui, chez lui, met en dialogue un père et sa fille – une fille drôlement futée, en l'occurrence – est pour l'auteur une manière de rendre palpable le mouvement même de la pensée, comme un dialogue quasi socratique avec... soi-même ! C'est en ces termes que Bateson définit un « *métalogue* » et les contraintes auxquelles il doit répondre.

« Un métalogue est une conversation sur des matières problématiques : elle doit se constituer de sorte que non seulement les acteurs y discutent vraiment du problème en question, mais aussi que la structure du dialogue dans son ensemble soit, par elle-même, relevante pour le fond. » (*op cit.*, 1977, p. 23).

En toute modestie, je m'essaie à cet exercice de style¹, mettant ici en scène une conversation entre une personne responsable d'une équipe d'intervenant-es sociaux-ales et une personne pressentie pour y intervenir dans le cadre d'une supervision/ accompagnement.

Ce *métalogue* tente de restituer la sincérité et la densité des questions, attentes et appréhensions d'un·e chef·fe éducateur·e qui prend contact avec une personne pressentie pour accompagner son équipe. Il vise autant à rendre compte des vigilances, du positionnement et des clarifications que cette personne pense devoir exprimer. Il entend aussi manifester la dynamique de l'échange qui se noue entre ces deux personnes, chacune cherchant à s'informer sur l'autre et à évaluer la possibilité d'une prochaine collaboration avec l'autre, tout en coopérant déjà avec elle dans ce même but.

Métalogue

CHEF·FE·ÉDUC :

- « Bonjour. Je parle bien à ... ?

ACCOMPAGNANT·E :

- Oui, c'est bien moi...
- Voilà, je coordonne une équipe de huit travailleurs sociaux. Lors de notre dernière réunion, nous sommes arrivés à la conclusion qu'une supervision ou ..., je ne sais pas comment vous l'appellez, serait bien nécessaire pour nous permettre d'affronter ce que nous vivons depuis quelque temps.
- Je vous écoute.
- Nous sortons souvent frustrés de nos réunions. D'indispensables points de gestion courante remplissent nos ordres du jour et il reste finalement peu de place pour des temps de discussion sur les situations que chacun et chacune peut suivre, pour l'expression de difficultés rencontrées... C'est plutôt dans des temps informels qu'il est possible de déposer une difficulté et de faire appel aux lumières des autres. Ces derniers temps, cette frustration s'exprime plus fort et nous avons reconnu l'importance de se donner des moments spécialement prévus pour travailler ces situations plus difficiles.
- Et qu'est-ce qui vous fait croire que je peux vous aider ?
- J'ai un ami qui est chef-éducateur ailleurs et qui m'a parlé de vous. Ce qu'il m'a dit m'a convaincu que votre façon de travailler est ce qu'il nous faut.
- Et qu'est-ce qu'il vous a dit ?
- J'ai surtout retenu que vous vous placiez aux côtés de l'équipe et pas au-dessus d'elle, que vous étiez vous-même travailleur social, que vous avez à votre disposition une diversité d'outils, que vous valorisiez les compétences présentes dans l'équipe... Voilà, c'est surtout ça qui m'a convaincu.
- Et l'équipe, qu'est-ce qu'elle en pense ?
- Quand j'ai reconnu cette frustration, quand je l'ai nommée comme l'expression d'un besoin, le besoin d'un espace pour échanger sur les situations difficiles que les membres de l'équipe peuvent rencontrer, un espace-temps protégé de la gestion quotidienne... j'ai vu des sourires et des hochements de tête d'approbation. Quand, en plus, j'ai dit que je pensais à vous, un A.S.² dont l'avis compte dans l'équipe, a dit qu'il vous connaissait car vous lui avez donné cours il y a quelques années. Il a notamment dit qu'il appréciait votre éthique personnelle.

- Eh bien merci pour ces compliments! Mais je peux aussi vous le retourner! Parce que, avoir pris le temps, comme vous l'avez fait, de vous arrêter un peu et de reconnaître ce besoin d'un espace préservé et d'un soutien extérieur est une compétence que n'ont pas nécessairement toutes les équipes de travail. Ceci étant dit, vous pouvez m'en dire un peu plus, sur l'équipe?
- L'équipe est relativement jeune, dans sa composition actuelle, je veux dire. Il y a des hommes, des femmes, entre vingt-cinq et quarante-cinq ans. Mais celui qui a le plus d'ancienneté est là depuis moins de cinq ans et la plus récemment arrivée n'est là que depuis six mois. Moi-même, je ne suis là à cette fonction que depuis trois ans et je n'étais pas membre de l'équipe avant. Tout le monde est de bonne volonté et fait sa part de travail. De réunion en réunion, la plainte se répète et est exprimée par l'une ou l'autre personne.
- Qu'est-ce que vous pouvez me dire, en général, des situations qui sont vécues comme difficiles?
- Ce dont se plaignent mes collègues, c'est souvent une combinaison de plusieurs choses : les règles à suivre que les bénéficiaires ne comprennent pas et pour cause, elles sont détachées des situations vécues ; la nécessité de plus en plus fréquente de travailler avec d'autres professionnels qui relèvent d'autres institutions, sans qu'il y ait pour cela un cadre clair ; les attitudes de revendications des bénéficiaires, comme si tout leur était dû... Selon leur état d'esprit, les membres de l'équipe sont plus ou moins tolérants à ces contrariétés ou, au contraire, se laissent trop affecter... Globalement et indépendamment des personnes qui ont en charge telle ou telle situation, il faut bien reconnaître qu'elles sont de plus en plus lourdes...
- OK... Sur base de ce que vous me dites, nous pourrions nous rencontrer. Avant cela, il est utile que vous ayez déterminé des réponses à des questions comme : qu'est-ce que vous attendez précisément de cette supervision? De quel budget disposez-vous? Quel temps de travail êtes-vous prêts à dégager? La participation aux séances de supervision sera-t-elle obligatoire ou libre? Comment allez-vous vous organiser pour que les séances soient protégées des contraintes de la gestion quotidienne? Etc. Pour ma part, je préfère maintenant parler d'«intervision accompagnée».
- Ah oui, c'est intéressant... D'accord, je prends note et je vais faire le retour de tout cela à l'équipe. Nous avons une réunion dans une dizaine de jours et je reviens vers vous ensuite... Je peux encore vous poser une question?
- Oui, bien sûr, allez-y...

- Quand vous parlez des attentes à l'égard de... l'intervention accompagnée, parlez-vous de mes attentes ou de celles de l'équipe? D'ailleurs, est-ce qu'il est indiqué que je participe à ces séances?
- Ah, très bonne question! Pour ma part, je n'ai pas de réponse absolue à vous donner. Si, dans l'esprit de l'équipe et dans le vôtre, vos rapports sont de l'ordre hiérarchique, alors la parole sera plus libre si vous n'êtes pas là, quitte à ce que vous soyez explicitement invité à une séance ou l'autre... Si par contre, vos rapports sont davantage de l'ordre du soutien, de la coordination, du relais avec vos autorités, alors il y a du sens à ce que vous fassiez partie intégrante du groupe de supervision, notamment dans la mesure où toutes les recommandations qui seraient faites vous impliqueraient forcément, dans le rôle qui est le vôtre. Le mieux est sans doute de poser explicitement la question à l'équipe. Et d'ailleurs, pour parler encore un peu de vos attentes, il est aussi utile que vous puissiez discuter entre vous de ce que vous attendez de ces rencontres. Pour ça, il y a toujours cette rituelle mais très efficace question: «Au terme de cet accompagnement, nous serons satisfait-es si...» Pour ma part, j'apprécie l'expression: «le plus du tiers». Qu'est-ce que vous attendez réellement de la présence tierce d'une personne telle que moi, qui n'est ni tout à fait différente, ni tout à fait semblable à vous? Nous expliciterons tout cela lors de cette première rencontre.
- OK, ça me convient très bien. Alors, je vous rappelle dans une dizaine de jours, après notre prochaine réunion d'équipe...
- Très bien, à bientôt. »

CHEF·FE·ÉDUC :

- « Bonjour, c'est ... à l'appareil. Je vous ai appelé il y a une dizaine de jours au sujet d'une demande de supervision...

ACCOMPAGNANT·E :

- Oui, oui, bonjour, je me souviens très bien. Vous deviez me rappeler, après votre réunion d'équipe.
- Voilà, c'est ça... L'équipe est enchantée que vous acceptiez.
- En fait, on ne peut pas encore exactement dire les choses comme ça. Il est d'abord nécessaire qu'une rencontre ait lieu, entre l'équipe et moi, pour déterminer les modalités d'organisation de ce que nous allons faire ensemble, vous savez, le fameux «cadre». Et cela comprend notamment les réponses aux questions que je vous posais quand nous nous sommes parlé... Par exemple, qu'avez-vous convenu à propos de votre présence ou non dans les séances de supervision?

- Oui, nous en avons parlé. Tout bien pesé, il est mieux que j'y sois. J'ai aussi suggéré que, si la situation devait se présenter, on puisse proposer que je ne sois pas présent lors d'une séance ou partie de séance, que ce soit l'équipe, vous ou moi qui le demande...
- D'accord, c'est bon pour moi. Les aspects financiers, je les traite avec vous ou avec quelqu'un d'autre ?
- J'ai l'accord de principe du C.A. pour les montants que vous avez donnés. Si nous convenons de quelques séances avant les vacances d'été, tout va bien. Nous referons le point alors et je retournerai vers le C.A. avec les suites souhaitées.
- Bien. Alors, il ne nous reste plus qu'à fixer la date à laquelle je pourrai rencontrer l'équipe et fixer avec elle le cadre de la supervision. Il faut compter deux heures de travail.
- Oui, c'est ça. J'ai déjà deux dates à vous proposer, espérant qu'une des deux vous convienne... Mais avant cela, j'ai encore un petit souci... Un membre de l'équipe craint que l'on ne réduise les problèmes à leur dimension psychologique individuelle. Qu'est-ce qu'on peut lui dire ?
- Oui, c'est une question importante. Selon moi, dans ma façon de travailler, il ne faut pas éviter la dimension individuelle. Si elle est présente, il faut la traiter. Mais une situation concrète, si on veut l'aborder dans sa complexité, présente forcément plusieurs niveaux. Je ne suis pas l'adepte d'un seul outil, d'un seul niveau. Ce qui compte, c'est de pouvoir choisir, dans une panoplie d'outils, ceux qui sont adaptés à la situation. Voilà, mais on pourra s'en dire plus quand on se verra.
- D'accord, merci, cela répond déjà bien, je pense. Alors, on fixe la date et l'heure, je vous donne aussi l'adresse et tout est bon.
- C'est bien ça, parfait. À bientôt.
- Merci, au revoir. »

Si le-la chef-fe-éduc pose des questions qui manifestent tout à la fois ses appréhensions et ses attentes, l'accompagnant-e pour sa part tente de décrire son travail en insistant sur diverses choses. C'est avec l'équipe en tant que telle qu'il s'agit de travailler et d'en valoriser les ressources. Mais cette équipe est également inscrite dans un cadre organisationnel, avec lequel il s'agit de composer. Par ces deux accents, l'accompagnant-e se positionne à distance d'un travail qui serait essentiellement individuel (type *coaching*) et affirme l'importance de situer le travail qui sera fait, au sein d'une organisation qui donne à l'équipe son mandat. Autre affirmation : le recours possible à une diversité

d'outils, ce qui ne pose pas les apports de l'intervenant·e sur le mode de la spécialisation disciplinaire mais bien sur celui de la polyvalence, une qualité qui permet l'adaptation aux besoins de l'équipe et aux situations travaillées.

L'intervenant·e pressenti·e invite aussi l'équipe à expliciter ses attentes à l'égard de cet accompagnement. Et cette invitation ne consiste pas, pour le·la superviseur·e, à revendiquer les bénéfices attendus de la supervision, comme s'il·elle en était la cause. Sa posture est davantage celle d'une des composantes du « système-supervision », intervenant comme tiers momentané, catalyseur des potentialités réflexives de l'équipe.

Ce *métalogue* a également permis d'approcher un peu plus concrètement ce que peut être une supervision, un accompagnement, notamment par la présentation qui est faite par l'accompagnant·e pressenti·e, des spécificités et des contours de ce type d'intervention. Il s'agit sans doute de commencer par affirmer la nécessité de se doter d'un cadre et de nommer ses diverses dimensions. On l'aura lu : ce cadre ne se limite pas à un engagement de confidentialité par exemple, mais comprend aussi des repères comme l'identification des acteurs concernés et de leurs engagements respectifs, l'importance d'une rencontre préalable, le balisage temporel, les repères éthiques qui guident ce travail, etc.

On l'a vu également, il a aussi été question des niveaux et des méthodes d'intervention. C'est ce qu'il s'agit maintenant d'illustrer davantage, en entrant fictivement dans l'intimité d'une supervision/accompagnement.

Tranche(s) d'accompagnement/supervision

Au début de la séance, après avoir « pris la température » du groupe, l'accompagnant·e rappelle quelques éléments de la séance précédente et demande, singulièrement à la personne qui avait apporté la situation travaillée, s'il y a des évolutions de cette situation qu'il convient de ramener en séance. Il·elle demande ensuite si quelqu'un d'autre souhaite mettre à disposition du groupe une nouvelle situation.

Un membre de l'équipe, jeune assistant social, signale sa difficulté récurrente avec M^{me} X. Elle a l'art d'obtenir de lui des changements de rendez-vous en dernière minute, en expliquant

chaque fois des choses, plausibles et peu vérifiables, mais que l'A.S. sent confusément comme des caprices, voire de la manipulation. Il est stressé quand elle appelle et, malgré sa résolution de lui tenir tête, il finit toujours par céder. Il s'en veut, il vit ces changements incessants comme un manque de considération pour le travail du service, M^{me} X trouvant toujours plus important à faire que de respecter un rendez-vous, pourtant chaque fois convenu avec elle. Il ne comprend pas pourquoi cette situation le touche autant. Il craint une prochaine fois de s'énerver, de se fâcher et de manquer de professionnalisme, de distance. Il a déjà abordé ce sujet avec l'un ou l'autre membre de l'équipe. Il s'est chaque fois entendu dire que ce n'était pas important et qu'il devait « laisser couler ».

La discussion qui s'en suit permet de compléter le récit en le contextualisant. M^{me} X est « bien connue du service » pour ses demandes particulières. Généralement, « on se fait du mal d'elle », elle le sait et sait comment en jouer. Elle est aussi une sorte de « patate chaude » que les membres de l'équipe tentent souvent de « se refiler ».

L'accompagnant·e propose alors à l'équipe de « jouer une conversation téléphonique », au cours de laquelle l'A.S. est invité à jouer le rôle de M^{me} X et un autre membre de l'équipe le rôle de l'A.S. qui prend la communication.

En posant quelques questions, juste quand c'est nécessaire, l'accompagnant·e guide l'évaluation de cette mise en situation. Cela permet notamment au narrateur d'évoquer des résonances personnelles, mais aussi de cadrer les demandes de M^{me} X, moins caprice, mais davantage comme l'expression maladroite d'un besoin d'écoute. L'équipe décode aussi ses propres conduites comme des « enfantillages » visant à éviter un problème en s'en débarrassant sur le « petit nouveau », plutôt que de l'affronter vraiment. On repère aussi le jeu combiné de deux « cartes du monde ». Le « *Je suis malheureuse donc j'ai droit...* » de M^{me} X se combine à merveille avec le « *Nous sommes là pour les plus vulnérables* », valeur partagée par l'équipe et tout particulièrement par le nouvel arrivé. On note enfin que la situation financière du service, connue de tou·tes, n'autorise guère le risque de « perdre un·e client·e ».

La séance se termine en convenant de ce qu'il y a lieu de faire lors du prochain appel de M^{me} X.



Outils de l'accompagnant·e

*« Si le seul outil à votre disposition est un marteau, vous avez tendance à voir chaque problème comme un clou. »
(Maslow, 1966)*

Une lecture attentive de cette description d'une séance aura permis de le percevoir: l'accompagnant·e ne s'est pas contenté·e de la pourtant très tentante résonance, identifiée dans le chef du jeune A.S., entre sa perception des attitudes de M^{me} X et des éléments de son histoire personnelle. Se limiter à ce seul niveau aurait laissé toute la responsabilité au seul narrateur, même si elle est engagée, tandis que les membres de l'équipe autant que l'équipe elle-même, ses valeurs et l'organisation dans laquelle elle s'insère, s'en seraient... tirés à trop bon compte! Un discret questionnement a permis à l'accompagnant·e d'inviter l'équipe à interroger d'autres niveaux d'analyse et d'intervention, la responsabilisant davantage comme « actrice », plutôt que « spectatrice », voire « victime ». La « technique du jeu de rôle » permet aussi d'avoir comme support de travail un cas qui n'est pas seulement raconté par une personne et dès lors « filtré », mais une situation concrète, vécue par tou·t·es, dans toutes ses dimensions, chacune d'elles se prêtant à analyse.

On le voit, l'accompagnant·e dispose ici d'une large panoplie d'outils d'analyse et d'intervention. Il lui revient alors de choisir ceux qui lui semblent les plus appropriés à la situation et susceptibles d'en éclairer et d'en respecter la complexité³. Et c'est bien là une option professionnelle qui consiste, non à se centrer sur un nombre restreint d'outils ou de cadres théoriques dont on est spécialiste et sollicité·e pour cela, mais au contraire à diversifier ses références autant que ses outils, pour avoir à sa disposition une gamme étendue de manières concrètes d'accompagner une équipe. L'intérêt de pouvoir se référer à une diversité d'outils est notamment de pouvoir s'appuyer sur une bonne connaissance des points forts et des limites de chaque outil mobilisé, les atouts de l'un compensant les limites de l'autre.

Il serait d'ailleurs plus précis d'évoquer d'une part, ces références théoriques en les tenant pour des cadres d'analyse, qui sont là davantage pour permettre à l'accompagnant·e de générer

quelques hypothèses en son for intérieur et d'autre part, les méthodes proprement dites, qui sont des outils concrets d'intervention. De tels outils peuvent finalement s'avérer peu nombreux: «jeu de rôles», «méthode d'analyse en groupe», «*sculpting*», «carte des pressions», diverses «grilles»... D'ailleurs, à bien y regarder, ceux-ci sont relativement peu importants, en ce qu'ils ne sont guère spécifiques à ce type d'intervention. Par contre, on mettra surtout en évidence... «l'art de poser des questions»!

Sans exclure l'importance d'un domaine de spécialisation, cet art quasi socratique s'appuie sur une bonne culture générale en sciences humaines, ce qui ne peut d'ailleurs s'acquérir qu'avec le temps. Et cet appareillage théorique n'est pas là pour produire des exposés (ce qui reviendrait à la jouer, de manière bien peu appropriée, sur le mode «Je suis là parce que j'en sais plus et mieux que vous»). Cet arrière-plan théorique est davantage là pour permettre d'identifier des pistes à explorer, des niveaux à examiner, des hypothèses à tester, des dimensions à envisager... C'est ici qu'intervient l'art de formuler des questions, d'interpeller modestement, de suggérer, de proposer, d'indiquer discrètement l'une ou l'autre voie et d'ainsi permettre à l'équipe de se renforcer dans ses expressions, ses capacités de réflexions, d'analyses, voire de propositions, de la guider là où elle ne serait sans doute pas allée spontanément.

En dernière instance, le meilleur outil de l'accompagnant·e, c'est lui·elle-même! Un outil affuté au fil de ses propres expériences et qui considère que le meilleur exercice de cette excellence est... sa discrétion!

Le plus du tiers

« Pourquoi ne réussit-on pas à faire en équipe ce que nous réussissons en supervision ? » (Albert, Ancia, Piroton, 2007)⁴ Voilà une déclaration assez régulièrement entendue au terme de l'accompagnement d'une équipe. Et la réponse assez évidente, tentante et flatteuse pour l'accompagnant·e, est de lui en attribuer le mérite. C'est là toutefois une réponse un peu trop facile et guère compatible avec la « position basse » généralement cultivée par cet·te acteur·rice. Comment alors expliquer plus subtilement ce surcroît d'intelligence collective qui se manifeste en supervision ?

Faisons ici appel à la notion d'émergence, un concept qui relève de l'approche complexe et de l'archipel de l'auto-organisation (Dumouchel, Dupuy (dir.), 1983). Il trouve à s'appliquer dans divers champs et notamment dans l'étude des phénomènes sociaux (Dupuy, 1992). Si nous voulons le définir en des termes abordables, disons qu'il décrit le fait qu'apparaissent, au macro-niveau que constitue un ensemble complexe, des qualités et des phénomènes qui n'étaient pas présents au micro-niveau des constituants de cet ensemble. Ces qualités nouvelles ne sont pas non plus prédictibles à partir de l'examen de ces constituants. Un exemple parlant : séparément, l'oxygène autant que l'hydrogène sont des gaz accélérateurs de feu. Combinés, ces deux éléments donnent de l'eau, qui a la propriété d'éteindre un feu, une qualité absente des constituants de l'eau. Autre exemple, la synchronisation des applaudissements au terme d'un concert dans une salle de spectacle. Les gestes de chaque personne individuelle, au départ désordonnés au regard de ceux des autres spectateurs, finissent par se coordonner, sans qu'il y ait pour cela un chef d'orchestre, une entité organisatrice qui modèle cette régularité en lui donnant le signal d'un rythme sur lequel tous auraient à s'aligner. On sait que cette coordination des applaudissements va se produire, mais aucune des personnes dans la salle ne sert de synchronisateur à toutes les autres.

Conçue en ces termes, cette notion d'émergence pourrait nous permettre de qualifier ce qui se déroule en supervision. L'intelligence collective, à l'œuvre en supervision, n'apparaît pas, dans cette approche, comme un effet de l'action de l'accompagnant·e qui en serait la seule cause. Ce surcroît de réflexivité apparaît davantage comme une émergence, par

définition insaisissable, non attribuable à une des composantes du dispositif, mais découlant bien de la singulière combinaison des ressources qui sont présentes, les uns pour les autres, au sein du dispositif qu'est l'accompagnement. Cette qualité nouvelle, ou en tout cas accrue, peut apparaître dans la mesure où l'accompagnant·e cantonne sa responsabilité, ce qui n'est déjà pas si mal, à la réunion d'une série de conditions, mais ne cherche pas à s'attribuer la responsabilité de cette apparition.

«Faire tiers», «triangler» sont des expressions que l'on retrouve dans les propos de nombre de superviseur·es. Elle est aussi régulièrement utilisée dans le cadre de la médiation, par exemple, et peut être appréhendée en ces termes :

- Un premier triangle auquel on pense, peut **relier «équipe», «superviseur·e» et «bénéficiaire»**. La présence d'un «tiers» permet à l'équipe de se mettre plus facilement à distance de sa relation avec les bénéficiaires. Ce premier triangle n'est pas sans lien avec les résonances qui peuvent apparaître entre, d'une part, la relation équipe/superviseur·e, et d'autre part, la relation bénéficiaires/équipe. On examinera cela dans la section suivante.
- Ici, la notion d'**émergence** conduit à reformuler plus finement les choses, en désignant le troisième pôle du triangle, non par les termes «accompagnant·e», mais plutôt par le **cadre** et le **déroulement** de la supervision elle-même.
- On notera encore que le **matériau** sur lequel travaille une supervision est, le plus souvent, un cas amené par un·e membre de l'équipe. Ce **récit** lui-même peut **faire tiers**, tel un objet de travail qui permet de mettre à distance réflexive ce qui était jusqu'alors une expérience intimement vécue. Ce vécu est exprimé, nommé, il est formulable, concevable, intelligible, avec l'aide des autres. La situation de supervision et le questionnement suggéré par l'accompagnant·e construisent cette distanciation nécessaire.
- Enfin, sans prétendre toutefois avoir épuisé le thème, on soulignera aussi une dimension importante. La **présence** du tiers qu'est le·la superviseur·e garant·e des conditions d'expression et de circulation de la parole, offre un **cadre sécurisant** dans lequel des désaccords peuvent s'exposer, sans pour cela mettre en péril la possibilité même d'encore travailler en équipe... Cette présence tierce préserve le «nous» de l'équipe, voire le renforce, sans pour cela nier l'existence de divergences entre ses membres, puisque, précisément, elle en permet l'expression.

L'accompagnement/ supervision comme relation

*« Vous êtes capables de vous débrouiller sans moi !
La preuve, je suis payé·e pour vous le prouver... »*

C'est une bien singulière relation que celle qui unit une équipe et un·e superviseur·e/accompagnant·e ! Au-delà des intentions que chacun·e peut avoir de s'engager dans cette relation, ses conventions plus ou moins explicitées, sa temporalité, les représentations que les personnes impliquées peuvent avoir les unes des autres, de leurs rôles, de leurs mandats, de leurs loyautés... il reste que cette situation peut être appréhendée comme une relation sociale, dont la signification peut tout à la fois passer à travers chacun des acteurs et les dépasser.

Nombre de superviseur·es affirment que leur éthique demande de ne pas prendre une position haute à l'égard des membres de l'équipe, mais au contraire de valoriser les compétences de recul et de réflexivité critique mobilisables dans le groupe. Et cette lucidité, à laquelle les participant·es sont invité·es, est aussi une exigence que le·la superviseur·e s'applique à lui·elle-même, quasi comme une condition préalable à l'exercice du rôle qui est le sien. On peut reconnaître l'inspiration rogérienne de cet appel à l'authenticité de l'intervenant·e, de même que l'*a priori* positif qui oriente son regard vers les personnes en supervision (Roger, 1968). C'est sans doute aussi à cette attitude que les membres de l'équipe peuvent être encouragés, tout comme ils y ont vraisemblablement été formés dans leurs études.

Au-delà de la connivence qui peut apparaître du fait de partager ces mêmes repères, un effet d'écho peut donc immédiatement surgir de cette « homologie de structure ». L'accompagnant·e tend à se positionner, à l'égard des personnes en supervision, selon les mêmes codes que ceux qui sont censés régir les relations entre les intervenant·es sociaux·ales et leurs bénéficiaires. Corrélativement, cette posture du·de la superviseur·e invite les participant·es à adopter à son égard la position qui devrait être celle des bénéficiaires.

De telles résonances peuvent encore surgir, si l'on élargit un peu la focale. L'expérience courante de tout·e intervenant·e social·e est de devoir procéder à des arbitrages entre les « exigences » de sa hiérarchie et des demandes relativement « hors cadre » des personnes dont il·elle s'occupe. Or, l'accompagnant·e est aussi très souvent placé·e devant cette même situation, quelle que soit la clarté du cadre dans lequel s'inscrit la supervision. À l'occasion, les directions ne tentent-elles pas de l'utiliser pour faire entendre raison à l'équipe ? Inversement, des membres de l'équipe ne pourraient-ils pas chercher à convertir la supervision en un espace d'élaboration de revendications à l'égard de la hiérarchie, voire même à transformer l'accompagnant·e en leur porte-parole ?

Élargissons encore notre champ de vision en faisant le point sur les possibles significations sociales de la supervision, comme conduite coordonnée entre plusieurs acteurs. Le constat est très régulièrement fait de la souffrance au travail des intervenants sociaux : stress, sentiment d'impuissance ou d'abandon, fatigue, épuisement, harcèlement, *burn-out*, etc.

Les intervenant·es sont à la fois de plus en plus sollicité·es par l'aggravation des situations qu'ils·elles ont à traiter et, dans le même temps, sont exposé·es à une pression institutionnelle de plus en plus forte : gestion néolibérale, conditionnalité de l'intervention sociale, nouvelle gestion publique, toute empreinte de la culture de l'évaluation chiffrée (Supiot, 2015), etc. Dans ce contexte, la supervision est perçue comme une tentative de soutien aux intervenant·es sociaux·ales.

Plus, face à ce qui peut être vécu comme une défaillance des organisations, l'équipe peut apparaître comme un substitut à ces carences. La possibilité, voire l'obligation de déposer sa pratique et d'en rendre compte permet de faire la démonstration du sens professionnel donné aux actes posés et aux décisions prises. L'équipe devient le lieu dans lequel l'action de chacun·e est validée comme étant celle d'un·e professionnel·le par l'acte même qui consiste à être capable d'en rendre compte. Par son existence même, comme lieu de distanciation, l'équipe rappelle aussi que l'activité des intervenant·es sociaux·ales se déploie dans un cadre, dans lequel chacun·e est tenu·e de s'inscrire. Et ce cadre est notamment constitué de repères relatifs à une culture professionnelle qui s'édifie et se transforme en son sein (Dubet, 2002).

On peut souligner le versant positif de ce développement : le dispositif que constitue un accompagnement contribue à la construction collective et évolutive de savoirs issus de l'expérience. Mais il est utile d'identifier un autre versant. Tenir l'équipe comme la (seule) variable d'ajustement, alors qu'on la sait à la croisée de diverses pressions, la considérer comme *capable* autant qu'*obligée* de s'adapter, peut revenir, de la part de l'organisation qui l'emploie, à se dédouaner à trop bon compte de ses propres responsabilités. Ici encore, on ne manquera pas de relever une autre « homologie de structure ». L'équipe est sommée de s'adapter à des conditions de plus en plus difficiles (l'organisation elle-même étant incapable de résister aux pressions des pouvoirs subsidiaires...), de la même manière que les bénéficiaires doivent rentrer dans les cases imposées par les dispositifs légaux prévus pour eux et que la tâche de l'intervenant·e social·e est précisément de leur appliquer ces dispositions.

Dès lors, sans cultiver une posture critique et une vigilance aigüe à l'égard de cette configuration, le·la superviseur·e se fait alors, à son corps défendant, l'artisan·e et « le relais zélé » de cette mise sous contrainte de l'équipe, priée d'assumer les contraintes et d'être, en quelque sorte, une chambre de compensation adaptative. De même que les bénéficiaires se voient imposer une incessante mise à l'épreuve de leur réelle volonté de « s'insérer »⁵, ce que précisément leur désaffiliation les rend le plus souvent incapables de réussir, l'équipe est à son tour invitée, si pas sommée, de faire la preuve de son professionnalisme, entendu comme sa capacité à s'adapter, à rebondir, à ajuster son niveau d'exigence, son autonomie dans l'organisation efficace de son travail aux contraintes de « la réalité du travail social d'aujourd'hui ».

Autre déclinaison de ces échos entre niveaux : la supervision de superviseur·es. L'intervenant·e social·e peut tirer profit de l'espace préservé qu'est un tel accompagnement, un cadre où il est possible de compter sur ses collègues, leur empathie et leur soutien bienveillant dans un contexte cadré. Ne pourrait-il en être de même, s'agissant de personnes qui animent des supervisions ? Ne devraient-elles pas, elles aussi, pouvoir compter sur un tel soutien de leurs homologues, permettant distanciation, recul critique, formation continue, etc. ? Une intervision de superviseur·es, en quelque sorte... On reviendra sur cette question dans la section consacrée à la professionnalisation.

Conçu en ces termes, le paysage décrit ci-dessus conduit à interpréter le développement des pratiques de supervision comme une évolution adaptative des agents qui ont en charge l'application des nouvelles politiques sociales, marquées par « l'activation » du bénéficiaire comme condition préalable à toute intervention sociale. Et ce nouveau paradigme est lui-même à l'écho, au niveau sociétal, d'un changement du modèle culturel contemporain (Bajoit, 2003), une mutation considérable des rapports individus/société, qui structure les puissantes attentes collectives à l'égard des capacités humaines individuelles d'autonomie, entendue comme la possibilité d'actualiser ses potentialités, les ajuster à des contextes sans cesse mouvants et de déterminer soi-même ses conditions de vie.

On peut le dire autrement. La toile de fond sur laquelle se projette tout ce qui précède est le résultat d'une vaste lame de fond : la psychologisation de la société. Dans ce constat, l'individualisme contemporain est à entendre, non comme une insulte ou une nostalgie, mais comme la description d'une culture psychologique de masse où dominent les codes individualisants comme grilles d'interprétation de la réalité. Toutefois, l'individu-sujet, absolutisé dans une société des individus (Piroton, 2017), est aussi un être « désaffilié », comme le nomme Robert Castel (1995). Or, on le sait, l'impératif de *la gestion performante de soi* et son cortège d'épreuves « laissent sur le carreau » un nombre impressionnant de nos contemporains, dont ont précisément à s'occuper les intervenants sociaux (Franssen, Lemaigre, 1998), eux-mêmes également mis au défi d'une gestion performante des problèmes et des compétences qu'ils ont à mobiliser. C'est même souvent cela qui constitue la trame de fond des thématiques déposées en supervision. On notera aussi combien le fait de privilégier le niveau intrapsychique ou même le niveau de l'équipe, comme seul niveau d'analyse et d'action, consiste à faire du « plus de la même chose » et joue, au niveau sociétal, comme un *feedback* amplificateur des problèmes.

Une professionnalisation problématique

Adoptons ici le point de vue, non plus d'un·e accompagnant·e, mais de l'ensemble des personnes qui pratiquent cette activité, pour interroger, voire interpeller sur leurs manières de mettre en avant la spécificité de leur approche, de promouvoir la qualité professionnelle de leurs prestations et de défendre leurs intérêts communs.

À la lumière de comparaisons internationales, la situation qui prévaut en Belgique francophone se caractérise notamment par une absence de structuration des superviseur·es en tant que professionnel·les (Lodewick, Pirotton (dir.), 2007). On notera aussi les différents usages du terme « supervision » auxquels ont recours ces associations professionnelles, que ces différences portent sur les références disciplinaires (psychanalyse...) ou l'étendue du champ couvert (du *coaching* à l'intervention organisationnelle).

La section consacrée à l'accompagnement comme une relation sociale a mis en évidence divers échos entre ce qui se joue en séance et la relation d'aide qui se noue entre bénéficiaires et intervenants sociaux. Le thème de la professionnalisation et de la reconnaissance de cette profession en fournit un nouvel exemple. La structuration des professions de l'aide aux personnes est une histoire de construction d'une distance à l'égard des images de « bonne volonté » et de « bon sens » qui leur étaient associées. La reconnaissance progressive des exigences de qualité professionnelle et leur validation par une formation certifiée fait aussi partie intégrante de l'histoire de ces métiers socio-éducatifs et de santé. L'exercice de la fonction de superviseur·e/accompagnant·e ne peut rester à l'écart de ce large mouvement.

Cela n'est pas sans lien avec un des constats que l'on peut faire et qui demanderait sans doute de faire l'objet d'une étude systématique plus approfondie. Nombre de personnes qui, régulièrement ou occasionnellement, exercent comme superviseur·es sont aussi des enseignant·es qui donnent cours dans des établissements qui forment des intervenants sociaux de

première ligne. Les circuits d'information ne sont pas difficiles à identifier. Il est en effet assez compréhensible, dans le chef d'une personne responsable d'une équipe pour qui une supervision/ accompagnement pourrait s'avérer utile, de commencer par prendre contact avec l'établissement dans lequel elle a suivi sa formation initiale. Le plus souvent d'ailleurs, cette même personne entretient des relations suivies avec cet établissement, pour l'encadrement de stages ou la lecture de travaux de fin d'études, par exemple.

Complémentairement, si nous envisageons cette fois les choses du côté des enseignant-es, on peut observer que, pour un-e intervenant-e social-e, diversifier sa carrière en assumant une charge de cours, en pratique professionnelle par exemple, est une option attrayante. Il en va de même pour des enseignant-es confirmé-es de l'enseignement supérieur qui peuvent voir, dans une pratique de supervision, une légitime opportunité d'enrichir une carrière plane autant que de "re-nourrir" leurs cours par des immersions dans les réalités professionnelles d'aujourd'hui. La richesse de leurs expériences professionnelles trouve aussi une valorisation, à un âge aussi où la transmission devient une préoccupation légitime.

À un autre niveau, cela rencontre aussi l'intérêt des établissements. Le soutien aux équipes professionnelles, l'entretien d'un réseau de relations avec des acteurs de l'intervention socio-éducative dans leur zone de chalandise, peuvent ainsi faire partie des activités de l'établissement, dans la catégorie « services à la société » ou « formation continue ». Ils entretiennent aussi leur notoriété, ce qui n'est pas sans intérêt dans une situation de quasi concurrence entre eux.

Inscrire l'anamnèse de la décision de devenir superviseur-e/ accompagnant-e dans un contexte organisationnel suggère encore une hypothèse qui, elle aussi, pourrait sans doute faire l'objet d'un examen plus approfondi. Le rattachement de fait de nombre de superviseur-es à un établissement d'enseignement supérieur pourrait être un des éléments explicatifs de l'inexistence d'une association professionnelle les fédérant, dans la défense des spécificités de cette activité, dans l'élaboration de repères éthiques partagés, dans la définition des conditions à remplir avant de pratiquer, et sans doute aussi, comme nous l'avons déjà dit, l'intérêt d'être soi-même inscrit-e dans un lieu d'intervention entre professionnel-les de la supervision.

Faire appel à un·e accompagnement/ supervision : mode d'emploi

Adoptons maintenant le point de vue des équipes qui pourraient avoir recours à un tel accompagnement. Quelques balises sont suggérées ici, quasi comme un aboutissement des développements qui précèdent. Ce qui, bien sûr, n'empêche pas les lecteur·rices d'en envisager d'autres! Ces repères sont présentés ici sous la forme d'un enchaînement de questions à se poser. On cherche ainsi à éviter de se précipiter sur le premier accompagnement venu, en le tenant pour la panacée dont il serait permis de tout attendre.

On l'aura compris, cette section s'adresse donc plus particulièrement à des équipes et responsables d'équipe du secteur non-marchand qui envisagent l'appel à un·e accompagnement/ supervision.

Quatre question-outils

1. Quel est précisément le besoin (ou les besoins) que nous éprouvons aujourd'hui et qui nous condui(sen)t à penser qu'une supervision/accompagnement est ce qui s'indique comme solution pour le(s) rencontrer ?

Vigilance : « Quand le problème, c'est la solution » (Watzlawick)

Sous-questions...

- Ne disposons-nous pas déjà de ressources, au sein de notre équipe, pour le(s) rencontrer ?
- Quel est le réel « plus » qu'une personne extérieure pourrait nous apporter ? (des éléments de réponse à la classique – mais toujours efficace – question : « À la fin de la supervision, nous serons satisfait·es, si... »)
- Qu'est-ce que la présence d'un·e superviseur·e peut nous apporter de plus ?
- ...

Exemples de réponses, découlant de ce que ce livret a abordé

- *Nous donner un espace-temps de réflexion, à distance de la gestion quotidienne;*
- *Actualiser et augmenter les capacités réflexives de l'équipe;*
- *Un garant pour un échange de paroles le plus serein possible entre nous;*
- *Rendre à l'équipe la confiance dans sa capacité à agir et réfléchir sur ses actions;*
- ...

2. Quels sont les moyens que nous sommes prêt-es à dégager pour les mettre au service de la réussite de cette supervision ?

Vigilance : dégager des moyens à la hauteur des ambitions... et inversement!

Sous-questions...

- Combien de séances somme-nous prêt-es à dégager pour cela ?
- La participation de tous les membres de l'équipe sera-t-elle obligatoire ou optionnelle ?
- Le/la chef-fe de service sera-t-il-elle ou non présent-e dans les séances de supervision ?
- Quelle est la hauteur des moyens financiers mobilisables ?
- Quelle infrastructure sera disponible (dans ou hors les murs de l'organisation ?)
- Suggestion: identifier les réticences à dégager des moyens suffisants comme un désaccord soit sur l'objectif, soit sur la pertinence d'un recours à la supervision.
- ...

Exemples de réponses, découlant de ce que ce livret a abordé

- *Il est préférable que le/la chef-fe de service (ne) participe (pas) aux séances de supervision;*
- *Les séances de supervision se tiendront dans un lieu différent du siège de l'organisation;*
- ...

3. Quelles qualités devrait présenter, selon nous, la personne à qui nous pourrions confier cette supervision/ accompagnement ?

Vigilance : La compatibilité des valeurs

Sous-questions...

- À quels champs disciplinaires l'intervenant-e devrait-il se référer ?
- Sur quelles balises déontologiques s'agira-t-il de s'accorder ?
- Quelles sont les questions que nous voulons avoir éclaircies, avec la personne pressentie, avant de commencer ?
- Cette personne est-elle ou non insérée dans un réseau de superviseur-es ?
- ...

Exemples de réponses, découlant de ce que ce livret a abordé

- *Une personne qui mette l'équipe en confiance et qui ne lui dise pas, en la prenant de haut, ce qu'il faut faire ni comment ;*
- ...

4. Qui mènera la recherche d'une telle personne et qui mènera la négociation visant à déterminer les modalités de cette supervision ?

Vigilance : Délégation au sein de l'équipe

Sous-questions...

- Le-la supérieur-e hiérarchique: seul-e ou accompagné-e d'(une) autre(s) personne(s) de l'équipe ?
- Quel sera le circuit de la décision ?
- ...

Exemples de réponses, découlant de ce que ce livret a abordé

- *Deux personnes de l'équipe qui collectent les suggestions de tout le monde, prennent contact et font rapport ;*
- ...



Conclusion prospective

Les difficultés qu'affrontent aujourd'hui les intervenants socio-éducatifs sont considérables. Forçons le trait: les profondes mutations des politiques sociales, toutes empreintes, du côté des bénéficiaires, de conditionnalité et autres « projets de vie » et, du côté des intervenant·es, de quantification autant que de standardisation, ont considérablement fait bougé les contextes dans lesquels s'exercent les métiers du social. Être résilient·e est devenu un impératif qui s'impose à toutes et tous, les intervenants sociaux étant les courroies de transmission involontaires de cette prescription. Devant les difficultés rencontrées, c'est à ces professionnel·les que l'on demande de « rebondir », de s'adapter à ces nouvelles réalités de travail. Les pratiques de supervision et d'accompagnement d'équipe apparaissent dès lors comme des réponses adaptées à ces divers inconforts. Telle est donc la toile de fond.

Reprenons alors le chemin parcouru. On a tout d'abord cherché à cerner de quoi on parle à ce propos, en rendant compte de ce que sont ces pratiques. On s'est efforcé de les distinguer de pratiques voisines comme le *coaching*, l'enseignement ou la thérapie... On s'est également préoccupé de savoir comment peuvent s'établir les repères qui permettent de fournir un cadre à un tel accompagnement, c'est-à-dire les engagements réciproques que prennent l'équipe concernée, l'organisation qui l'emploie et la personne appelée à accompagner cette équipe. On a également proposé quelques repères, généraux et opérationnels, susceptibles d'enrichir la réflexion de celles et ceux qui envisagent d'avoir recours à une supervision/accompagnement. On a enfin présenté quelques balises d'interpellation aux personnes qui exercent plus ou moins occasionnellement cette activité, singulièrement quant à sa professionnalisation et à la « défense » d'une qualité professionnelle de ce type de prestation.

Mais on a surtout cherché à interroger les significations plus globales de ces pratiques, notamment en les inscrivant dans un cadre plus large et en identifiant des résonances qui peuvent surgir d'homologies de structure entre des relations qui se situent pourtant à des niveaux différents. On a tout particulièrement soulevé le fait que, sans vigilance aigüe de sa part et à son corps défendant, la personne qui accompagne une équipe peut

se retrouver prise, par rapport à elle, dans la même structure de relations que celle qui relie les professionnel·les de l'intervention sociale et les bénéficiaires dont ils-elles traitent. Or, ce sont bien des difficultés de la relation intervenants-bénéficiaires qui motivent, le plus souvent et en première analyse, la demande de supervision ou d'accompagnement.

L'appel à la vigilance exposé ici a davantage le statut d'interpellation, de préoccupation et ne prétend pas ainsi formuler un avis péremptoire sur le sujet. Il a davantage le statut de question, au moment où la centration sur l'équipe, son intelligence collective, sa résilience font partie des repères quasi aveuglément tenus aujourd'hui pour des évidences.

Notes

¹ «Le bon maître me le pardonne», chantait Brassens, à propos de Valéry et de son «cimetière marin» dans *Supplique pour être enterré sur la plage de Sète* (Brassens, 1966).

² A.S. est l'abréviation d'Assistant·e Social·e.

³ Ce terme n'est pas choisi par hasard et il ne qualifie pas une situation qui serait particulièrement inextricable. Il entend au contraire insister sur la nécessité de prendre en compte les relations et interdépendances qui sont constitutives de cette situation. Pour la comprendre, il ne s'agit pas de la découper voire de la mutiler, comme le dirait Edgar Morin, en ses composantes désarticulées. Il s'agit de rendre compte des liens d'interdépendance qui la constituent, la relient à son environnement et la distinguent de lui. Pour une introduction à cette approche, on peut recommander *Introduction à la pensée complexe* (*op cit.*, 1990).

⁴ Le développement de ces idées a déjà fait l'objet d'une publication, voir : Albert Véronique, Ancia Anne, Piroton Gérard, 2007.

⁵ Selon les cas, leur employabilité, leur résilience, leur projet de vie...

⁶ En France :

- Fédération des Superviseurs Professionnels (FSP) France ;
- Association de Superviseurs Indépendants Européens (ASIE) ;
- Psychanalyse et Travail Social animé par Joseph Rouzel, Directeur de PSYCHASOC ;
- Institut pour le Développement de la SUPERvision des métiers de l'accompagnement professionnel (IDSUP) ;
- Portail de l'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) ;
- Association Nationale pour le Développement de la Supervision et de la Consultation en Travail Social (ASCTS).

En Suisse :

- Association Romande des Superviseurs (ARS) Suisse ;
- L'association professionnelle de coaching, supervision et conseil en organisation (BSO).

Bibliographie

Livres

- Albert Véronique, Piroton Gérard, Ska Viviane (coord.), (2006), *Supervisions collectives, croisements des pratiques, des regards et des savoirs*, Nivelles, CFP (Centre de Formation Permanente de l'Institut Cardijn), CESEP (Centre Socialiste d'Éducation Permanente), CIEP (Centre l'Information et d'Éducation Populaire).
- Amiguet Olivier, Julier Claude, (1996), *L'intervention systémique dans le travail social*, Genève, Lausanne, ESESP.
- Bajoit Guy, (2003), *Le changement social, Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, Armand Colin.
- Bateson, Gregory, (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Paris, Seuil.
- Castel Robert, (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard.
- Dejours Christophe, (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.
- Dubet François, (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dumouchel Pierre, Dupuy Jean-Pierre. (dir.) (1983), *L'auto-organisation, de la physique au politique*, Paris, Seuil, Empreintes.
- Dupuy Jean-Pierre, (1992) *Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs*, Paris, Ellipses.
- Franssen Abraham, Lemaigre Thomas, (1998), *La tête hors de l'eau. Les détresses sociales en Belgique*, Bruxelles, EVO, Petite Bibliothèque de la Citoyenneté.
- Lamy Florence, Moral Michel, (2014), *Les outils de la supervision, des métiers de l'accompagnement, de l'aide et des ressources humaines*, Paris, Inter Editions.
- Morin Edgar, (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Communication et complexité, Paris.
- Rogers Carl, (1968), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- Supiot Alain, (2015), *La gouvernance par les nombres*, Cours au Collège de France (2012-2014), Paris, Fayard.

En outre, il est fait référence à :

- Albert Véronique, Ancia Anne, Piroton Gérard, (2007), Le plus du tiers. Le superviseur et la supervision collective, *Travailler le social*, n° 38-39-40, pp. 159-184, Grand-Lez.
- APEF asbl, (2007), *La supervision collective dans le non-marchand, Définition. Missions et Compétences du superviseur. Repères déontologiques - Formation*, Bruxelles, APEF (Association Paritaire, pour l'Emploi et la formation).
- De Backer Bernard, (2002), *Étude exploratoire sur la problématique de la supervision*, Bruxelles, APEF asbl.
- Gauchet Marcel, (1996), La personnalité contemporaine et les changements des modes symboliques et de socialisation, *Travailler le social*, n°13, 1996, pp 10-28 et n°14, pp 8-24
- Lodewick Paul, Piroton Gérard (dir.), (2007), Supervisions: analyses, témoignages et perspectives, *Les Politiques Sociales, N°1 et 2*, Bruxelles, Service Social dans le Monde asbl.
- Piroton, Gérard, (2008), *Comprendre les réalités sociales: questions de niveaux*, <http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/Ardoino-niveaux-intelligibilit% E9-sociale-GP-ligne.pdf>
- Piroton, Gérard, (2017), *Distinguer sans séparer, relier sans confondre, Penser et agir collectivement dans une société des individus*, coll. Méthodologie, Liège, CDGAI.

Intéressé·e par :

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B-4102 Seraing
Belgique

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63

info@cdgai.be

Toutes nos publications sont en téléchargement gratuit sur notre site.

De la supervision à l'accompagnement d'équipe

Supervision d'équipe, accompagnement... A quels besoins cela peut bien répondre ? Qui sont ces superviseur·e·s ? Comment s'y retrouver dans la diversité des offres ? Quelles pratiques permettent d'illustrer ce qui s'y joue ? On s'intéresse ici au sens que les acteurs lui donnent, aux besoins sociétaux à rencontrer ou encore à la possible émergence de nouveaux professionnels.

Les superviseur·e·s trouveront dans ce livret une opportunité de recul par rapport à leurs pratiques (contextualisation « sociétale », professionnalisation progressive...). Les équipes d'intervenants sociaux y verront l'occasion de prendre la mesure de leur propre expertise, ce qui est particulièrement utile au moment de « négocier le cadre ».

ISBN 978-2-39024-116-4



9 782390 241164

*Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

