

Denise Curchod-Ruedi et Pierre-André Doudin

## Soutien social et supervision

### Résumé

*Le soutien social prodigué à l'enseignant est un facteur de protection indispensable, en particulier lorsque ce dernier accueille dans sa classe des élèves présentant des besoins particuliers. Cet article expose d'abord cinq modalités ou étapes du soutien social. Il décrit ensuite comment la supervision en milieu scolaire peut être considérée comme le soutien social par excellence.*

### Zusammenfassung

*Die soziale Unterstützung, die eine Lehrperson erhält, ist ein unerlässlicher schützender Faktor. Dies gilt ganz besonders, wenn die Lehrperson in ihrer Klasse Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen betreut. Im ersten Teil dieses Artikels wird auf fünf Modalitäten oder Schritte der sozialen Unterstützung eingegangen. Danach wird dargestellt, weshalb die Supervision in der Schule als soziale Unterstützung schlechthin betrachtet werden kann.*

### Introduction

Si le soutien social a été largement étudié dans des domaines divers, son importance et ses spécificités dans le contexte de l'école restent à être mieux connues (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Face aux démarches d'intégration des élèves présentant des besoins particuliers et plus généralement, face aux situations professionnelles complexes, le risque d'épuisement professionnel représente un véritable problème dans le système scolaire (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011). Il convient d'identifier les aspects du soutien social qui le rendrait efficace pour les enseignants. Cette démarche est indispensable pour tout professionnel appelé à procurer un soutien aux enseignants, qu'il soit formateur, membre de l'équipe de direction ou issu de services périphériques pédagogiques ou psychologiques. Si le soutien social constitue une aide pour les enseignants, son intérêt premier est surtout qu'il leur procure un encadrement suffisamment sécurisant afin qu'ils puissent, à leur tour, le dispenser à leurs élèves, en particulier aux plus fragilisés dans la poursuite de leur scolarité.

Dès lors, le soutien social ne se limite pas à une attitude bienveillante et confiante dans les compétences des enseignants mais à une démarche construite qui devrait être menée dans les établissements scolaires. De ce point de vue la supervision est considérée comme un soutien social à privilégier.

### Travail coopératif ou soutien social

Il existe parfois un amalgame entre les notions de travail coopératif et de soutien social. Il repose sur cette croyance que, si les enseignants coopèrent entre eux ou avec d'autres professionnels de l'école, ils se sentent forcément soutenus. Or, s'il se peut que ce soit le cas et que la collaboration permette un soutien, ce n'est nullement une évidence.

En effet, quelle que soit l'intention de collaborer des enseignants, de nombreuses complications sont décrites. Les obstacles évoqués sont essentiellement le manque de temps, l'horaire éclaté, les cloisonnements disciplinaires mais aussi le sentiment d'épuisement de certains, les difficultés de communication et une culture individua-

liste fortement ancrée dans le milieu scolaire (Borges & Lessard, 2007). Cela explique pourquoi le travail collaboratif n'est pas forcément perçu comme un soutien social et peut même être considéré comme un facteur de pénibilité supplémentaire (Curchod-Ruedi, Doudin, & Baumberger, 2011 ; Meynckens-Fourez, 2010).

Quant au soutien social, il est constitué des ressources d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques (Doudin et al., 2011 ; Halbesleben, 2006). Hobfoll (2001) distingue le « soutien émotionnel » qui se traduit par des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance et « le soutien instrumental » qui se traduit par une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes, ou encore des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni.

*Le travail collaboratif n'est pas forcément perçu comme un soutien social et peut même être considéré comme un facteur de pénibilité supplémentaire.*

### Cinq dimensions du soutien social

Que ce soit dans des conseils ponctuels, lors d'une séance d'évaluation, lors de l'exposé d'une situation problématique, en groupe ou en individuel, la personne qui a pour fonction d'accompagner des enseignants peut se référer à cinq dimensions psychologiques que nous considérons comme fondamentales pour soutenir le professionnel confronté à une situation complexe. Ces dimensions procèdent toutes d'un apprentissage d'habiletés psychosociales et relationnelles exer-

cées dans la narration enrichie de la situation complexe et de l'évolution de sa perception. Nous présentons ces cinq dimensions :

1. **La fonction encadrante** (Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006) consiste, à tous les niveaux du soutien, en un cadre sécurisant tant par le lieu de l'entretien et la posture de la personne qui prodigue le soutien. Mentionnons ici que toute personne qui sollicite un soutien social a une représentation personnelle et institutionnelle de ce que représente une fonction. Elle ne se dévoilera pas de la même façon et elle n'attendra pas un soutien identique selon qu'elle rencontre un directeur, un psychologue, un enseignant assurant une fonction particulière ou un formateur d'enseignants. La fonction encadrante repose donc sur une clarification du cadre et de la fonction de l'intervenant dans ce contexte de soutien. Un directeur qui s'intéresse aux émotions de l'enseignant risque d'être perçu comme intrusif. Un formateur qui prescrit des actions dans le milieu professionnel sans forcément connaître le contexte risque de générer une confusion supplémentaire. L'un des aspects certainement le plus pertinent de la fonction encadrante est de ne travailler que sur la situation amenée et uniquement en accord avec sa fonction et sa légitimité et de s'y tenir dans le but de privilégier la sécurisation de la personne sollicitante.
2. **La description de la situation problématique** adressée à une personne assurant un rôle décisionnel débouche sur un soutien lorsqu'elle est lue à la lumière des règlements, des ressources possibles mais aussi des limites de l'institution scolaire en matière de mesures. Dans cette configuration de soutien, les

facteurs protecteurs de l'enseignant sont essentiellement la pertinence des informations données comme la connaissance des procédures et des personnes à contacter selon le type de problème rencontré. En effet, pouvoir anticiper les tâches à accomplir et pouvoir s'adresser à la bonne personne dans des situations complexes augmente le sentiment de compétence. L'autre élément important, lorsque le soutien social est prodigué par un professionnel qui a une fonction décisionnelle, est la reconnaissance manifestée pour le travail effectué (Brun & Dugas, 2002). Pour que le soutien soit efficace, il convient que cette reconnaissance repose sur des éléments concrets et présents, d'où l'importance de la description détaillée de la situation complexe. Une reconnaissance « de principe », floue ou reposant sur une forme de condescendance est contre-productive.

3. Lorsque le soutien est ponctuellement donné par une personne-ressource de l'établissement dont la fonction consiste à épauler les enseignants, **la dimension regards pluriels sur la situation** s'ajoute à la dimension précédente. Elle permet alors à l'enseignant d'envisager le problème de manière enrichie.
4. Lorsque le soutien peut avoir lieu sur plusieurs entrevues **la dimension travail cognitif à propos des émotions** s'ajoute aux autres. Elle nécessite toutefois un espace-temps entre les entrevues afin que l'impact de l'intervention puisse être vérifié.
5. Enfin, lorsque le soutien consiste en un processus contenant plusieurs étapes comme c'est clairement le cas dans la supervision, **la dimension accompagner un travail de mentalisation** peut alors

intervenir. Elle suppose toutefois une expertise de ce type de soutien puisqu'elle travaille sur les processus mentaux qui accompagnent la métacognition, la métaémotion (compréhension de ses émotions et de celles des autres) et la métacommunication.

***Il ne porte pas à conséquence que les participants à une supervision aient le sentiment de venir « déposer ».***

### **La supervision, un soutien social par excellence**

Afin de fournir un soutien social de qualité, la supervision, de notre point de vue, devrait toucher plusieurs strates de la construction professionnelle. Elle ne se limite pas à une analyse de pratique mais prend également en compte les résonances des professionnels ainsi que les interactions au sein des équipes. Elle ne saurait se limiter à être, comme on l'entend souvent, un lieu où « déposer ses soucis ». Que les participants à une supervision aient le sentiment de venir « déposer » ne porte pas à conséquence. En revanche, lorsque le superviseur lui-même limite son intervention à accueillir ce qui est difficile pour les participants, nous ne sommes ni dans une démarche de formation, ni dans le soutien social nécessaire aux enseignants.

Ainsi, nous considérons que la supervision relevant d'un soutien social instrumental et émotionnel requiert une construction selon les cinq dimensions décrites plus haut. Nous en décrivons les étapes ci-dessous.

### **Brosser le tableau de la situation**

D'abord, l'enseignant décrit la situation professionnelle qui lui pose problème. La consigne est de transmettre au groupe les informations pertinentes pour la compréhension de cette situation comme par exemple le contexte, les personnes concernées, le type d'interactions entre ces personnes. Durant cette étape, la personne qui présente n'est en principe pas interrompue. Après avoir décrit la situation, l'enseignant verbalise ce qui est difficile en particulier pour lui-même. Cela l'amène à se positionner en tant qu'acteur dans sa narration et non comme celui qui subit passivement. A la longue, cela permet aussi aux enseignants de renoncer à énumérer toutes les personnes qu'ils jugent incompetentes et à revenir à cette ligne de base « décrire le problème de manière à ce qu'il devienne gérable ».

### **Poser la question fondamentale**

Dans le but d'approfondir cette ligne, le narrateur est ensuite invité à identifier et formuler « la question fondamentale » dans le sens de déterminante, essentielle que pose cette situation. Cette étape l'amène à problématiser la situation, c'est-à-dire à la décrire de manière à ce qu'elle se prête à une analyse, des hypothèses, des questionnements, des interrogations et des pistes d'exploration tant conceptuelles que découlant de l'expérience. Cette étape-là est importante puisqu'elle amène le professionnel à faire évoluer la plainte vers une description du problème qui peut être soumis à une réflexion. Il convient d'insister pour que la question soit la plus précise possible de manière à délimiter le champ. En effet, plus la complexité est prise en compte, plus il est impératif, à un certain moment, de tracer une ligne de réflexion qui permette de faire émerger des alternatives quant à la situation à traiter.

### **Confier la situation**

#### **à la réflexion du groupe**

Après les questions d'élucidation indispensables, la parole est donnée au groupe. Chacun est convié à donner son point de vue, ses résonances, ses associations quant à la situation présentée. Durant cette séquence, la personne qui a présenté la situation n'intervient pas, elle écoute. Les participants s'étonnent souvent de cette pratique d'absence de la parole qui n'est pas forcément utilisée dans les supervisions classiques. Elle nous semble cependant indispensable pour deux raisons. Elle permet d'abord de prendre du recul par rapport à la situation complexe. En effet, la narration posée, la question fondamentale élaborée, l'enseignant accepte que l'objet de sa préoccupation soit pris en charge par le groupe et donc qu'elle soit progressivement mise à distance. Il y a ainsi une démarche d'objectivation, c'est-à-dire que la situation se concrétise et peut être observée de l'extérieur. Cette phase est importante dans le sens où elle permet au supervisé de diminuer son identification. Dit brièvement, il peut provisoirement prendre une place de spectateur de sa propre problématique et observer ce qu'elle provoque chez ses collègues. Il lui est possible alors d'expérimenter une vision moins dramatisée, une valorisation de ce qu'il a déjà fait, une reconnaissance pour la manière dont la difficulté a été abordée ou encore une solidarité de ses collègues.

### **Synthèse faite par le superviseur et apports théoriques**

Le superviseur détient un bagage de connaissances et d'expériences dont il peut faire bénéficier le groupe de supervision. Il accepte donc cette position en se plaçant en position complémentaire au supervisé (Curioni et al., 2006). La synthèse qu'il fait sur

la base des interventions des différents participants va servir de balise à la réflexion. Toutefois, et c'est peut-être la difficulté, il s'agit dans ce premier temps de reprendre les positions alternatives développées par les participants et de les mettre en relief. Il ne s'agit aucunement de rajouter des positions qui pourraient lui sembler pertinentes mais qui n'ont pas leur place dans cette synthèse. Puis, et dans un deuxième temps seulement, le superviseur reliera ce qui a été dit au cours de la séance à des approches théoriques susceptibles d'amplifier le propos.

### **Retour sur l'évaluation de la situation**

Généralement en fin de séance, le superviseur rappelle au narrateur qu'il aura à revenir sur la situation lors de la prochaine séance. Il pourra notamment reprendre ce qu'il a retenu de la supervision à moyen terme. Il décrira les stratégies nouvelles qu'il a pu développer, il se prononcera en particulier sur ce qui a évolué dans sa lecture de la situation.

Cette étape est indispensable dans la mesure où elle permet de présenter la situation comme un processus et non comme un arrêt sur image. Elle introduit la notion de continuité entre les séances dans l'évolution du professionnel, tant dans ses réflexions que dans les compétences qu'il aura à développer.

Rappelons que la démarche de supervision est une démarche de formation complémentaire à celle qui consiste à l'acquisition de savoir. A ce titre, elle est soumise à d'autres modalités, d'autres priorités et d'autres objectifs. Les compétences travaillées en supervision partent du présupposé que chacun dispose d'un « territoire stable » à partir duquel il est possible de construire. Toutefois, la maîtrise de ces modalités de

supervision requiert un certain nombre de connaissances et de compétences qui doivent se travailler. Il convient de rappeler ici que :

- la narration de la situation complexe par l'enseignant est à considérer non comme une information ou une sollicitation à recevoir des conseils mais comme une possibilité d'être guidé dans la construction de sa pensée ;

***Sans doute par crainte de tomber dans des pratiques psychologisantes, la supervision suscite encore des craintes dans le monde scolaire.***

- la réflexion se construit sur la base de ce qui est narré par l'enseignant sollicitant du soutien. Le superviseur se contente de faire émerger les éléments amenés par ce professionnel. Clairement, il s'agit d'explorer le référentiel de l'enseignant, sa construction de la réalité, ses idées répétitives, ses résonances et ses émotions. Cela constituera le matériau utilisé pour la réflexion. Cette investigation requiert, de la part du superviseur, une capacité de décentration qui lui permet d'adopter provisoirement le référentiel d'autrui ;
- le mode de questionnement du superviseur est déterminant. La démarche consiste à poser des questions visant l'élucidation du discours de l'enseignant ;
- la démarche métacognitive repose donc sur les prémices suivantes : c'est l'accompagné qui construit sa réflexion à propos de ses propres ressources. Ces dernières représentent même l'essentiel de l'objet de son analyse. Il est vrai que, pour le superviseur, cette démarche requiert par-

fois une patience stoïque. En effet, la réaction spontanée est d'amener à autrui des pistes qui semblent évidentes. Lorsque l'interlocuteur semble aveugle à cette logique, la tentation est grande de la livrer rapidement. Tout le travail consiste pourtant à guider, à faire découvrir, à laisser émerger ;

- à l'issue de cette exploration, il convient que l'enseignant qui a amené la situation reçoive une parole d'expert. Sans fausse modestie, le superviseur devrait pouvoir assurer la fonction encadrante du groupe de supervision en synthétisant ce qui a été dit ; en connotant positivement tant le contenu de la narration que l'évolution de la démarche métacognitive ; en recadrant certaines impuissances exprimées par l'enseignant ;
- dans la même ligne, il est important que le superviseur puisse apporter des éléments théoriques en lien avec la situation afin de remettre un peu de tension dans la réflexion. Il lui appartient donc de mettre en évidence les inévitables contradictions que révèle toute situation complexe et d'en résumer les alternatives. L'idée est de maintenir chez les participants une attitude d'intérêt, de vigilance, voire de confrontation face à leurs propres discours.

### **La supervision : une démarche à développer chez les enseignants**

Dans ce cadre, la supervision, bien qu'encore peu usitée dans le milieu des enseignants, est un instrument de prévention à privilégier, comme c'est du reste déjà le cas dans d'autres professions axées sur le relationnel. Sans doute par crainte de tomber dans des pratiques psychologisantes, la supervision suscite encore des craintes dans

le monde scolaire. En s'appuyant sur de nombreuses situations complexes rencontrées dans le milieu scolaire, le mode de supervision proposé ici se focalise essentiellement sur une réflexion relative à son propre discours, sa propre description de la réalité, sa compréhension des émotions et sa manière de les communiquer. Le soutien social au travers de la supervision permet à l'enseignant de construire des solutions tangibles aux problèmes professionnels rencontrés tout en limitant ses risques d'épuisement et en renforçant son rôle de soutien auprès de ses élèves dans le développement de leurs compétences cognitives et relationnelles.

### **Références**

- Borges, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-76). Bruxelles : De Boeck.
- Brun, J.-P., & Dugas, N. (2002). La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens. *Gestion*, 2(30), 79-88.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social, modèle d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Baumberger, B. (2011). Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 180-202). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Curonici, C., Joliat, F.P., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement professionnel. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 11-37). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology – an International Review / Psychologie Appliquée – Revue Internationale*, 50(3), 337-370.

Meynckens-Fourez, M. (2010). Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance? *Thérapie familiale*, 31(3), 195-214.



*Dr Psych. Pierre-André Doudin*  
Professeur  
Université de Lausanne  
et HEP Vaud  
[pierre-andre.doudin@unil.ch](mailto:pierre-andre.doudin@unil.ch)



*Denise Curchod-Ruedi*  
Psychologue – psychothérapeute FSP  
Professeure formatrice  
HEP Vaud  
[denise.curchod@hepl.ch](mailto:denise.curchod@hepl.ch)