

## Titre :

### Le jeu de rôle et le sculpting : deux dispositifs pour la supervision individuelle et/ou collective.

- Hanot Michel

Assistant social,  
Licencié en communication,  
Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur  
Psychothérapeute systémicien/familial,  
Post-graduat cadre secteur non-marchand,  
Capaes,

Directeur du Service d'Aide à l'Intégration « Horizons »  
Maître-Assistant à l'Institut Cardijn (Helha)  
Formateur/Superviseur/Thérapeute indépendant

Rue de la Floquette, 21  
5060 Velaine/S/Sambre

m.hanot@skynet.be

## Résumé :

Le jeu de rôle et le sculpting : deux dispositifs pour la supervision individuelle et/ou collective.

Comment aider les supervisés à réfléchir à leur pratique professionnelle?  
Je souhaite présenter deux dispositifs, à savoir le jeu de rôle et le sculpting.

**Avec le jeu de rôle**, je présenterai un dispositif qui est la technique « de renversement de rôle : le supervisé joue le rôle d'un autre, face à soi, ce qui le force à comprendre par l'intérieur le point de vue d'autrui ». (Depêtre & Pierre, 1984)

**Le sculpting** s'inscrit dans la lignée des méthodes qui privilégient **la prise de conscience grâce à des expériences supprimant le rôle prédominant de la parole.** » (Caillé et Rey, 2004). Le sculpting consiste à modeler les protagonistes d'une situation en fonction de la représentation qu'on a de leur relation les uns vis-à-vis des autres. J'expliquerai pour quoi deux sculpting sont toujours demandés au supervisé

Mots-clés: supervision - jeux de rôle – sculpture - processus

## Summary:

Role playing and sculpting: two devices for individual either collective supervision.

How to help supervised professionals to reflect on their practice?

I would like to introduce two innovative devices, i.e. the role playing and the sculpting.

**With the role-playing**, I will introduce a method that is the technique « of role reversal: The supervised is cast into somebody else's role, facing himself, which compels him to figure out the other's point of view from the inside ». (Depêtre & Pierre, 1984)

**The sculpting** comes in the tradition of methods that « emphasize **the personal awareness thanks to experiments removing the dominant role of speech..** » (Caillé et Rey, 2004). The sculpting consists in modeling the protagonists of a situation as a product of the vision we have of their relationship each with the others. I will clarify why two sculpting are always requested from the supervised.

Keywords : supervision – role-playing – sculpting - processus

## Introduction

En tant que psychothérapeute, formateur et intervenant systémicien, je supervise tantôt des étudiants en sciences sociales tantôt des travailleurs psycho-médico-sociaux de terrain. J'ai cherché des dispositifs qui permettent de les faire réfléchir de manière active et créative à leur pratique professionnelle.

Dans un premier temps, j'ai privilégié comme dispositif l'analyse de cas. Ce dispositif présente cependant un inconvénient : sa mise en pratique produit souvent un effet inverse à celui souhaité. Le supervisé attend des pistes d'action du groupe, qui multiplie souvent les initiatives. Le supervisé se sent alors submergé, noyé devant le flot de propositions. L'aide n'est dès lors pas toujours au rendez-vous.

Par la suite, j'ai développé deux autres dispositifs, à savoir **le jeu de rôle** d'une part et le **sculpting ou sculpturation ou sculpture** d'autre part. Le jeu de rôle privilégie l'aspect verbal tandis que le sculpting, relevant de ce qu'on appelle les « objets flottants » (Caillé et Rey, 2004), met l'accent sur le non-verbal et la métaphore.

Ce sont des dispositifs actifs, créatifs et sécurisants qui placent le supervisé dans une position qui lui permet d'accroître ses compétences professionnelles. Ces dispositifs s'inscrivent dans un processus global d'accompagnement réflexif. (Charlier E. & Donnay J, 2006).

J'envisagerai ensuite les limites et risques de ce type de dispositifs pour terminer par l'étape des pistes d'amélioration et conclusions.

## *1. Conditions requises pour la mise en place des dispositifs*

Mon objectif est de créer un **dispositif sécurisant**. Pour ce faire, certaines conditions paraissent indispensables :

- tout jugement est proscrit
- nous sommes dans un processus d'apprentissage où la place à l'essai et l'erreur est autorisée
- la collaboration est favorisée au détriment de la compétition
- le dispositif doit être facilitant et maximaliser la compétence du supervisé

## *2. Le jeu de rôle*

### **2.1. Définition**

« Le jeu de rôle est une scène improvisée entre deux ou plusieurs membres d'un groupe, à partir d'un thème (professionnel, social, familial, actuel ou futur) suffisamment général pour permettre à chaque personnage de jouer le rôle à sa manière avec toutes les possibilités formatives par prise de conscience, qu'entraîne une telle méthode active ». (Depêtre & Pierre, 1984). Les membres du groupe sont « des protagonistes, à savoir les acteurs principaux du jeu de rôle. » (Depêtre & Pierre, 1984)

### **2.2. Objectifs**

Par le biais du jeu de rôle, on poursuit plusieurs objectifs.

- « Vivre une situation pour mieux l'analyser dans sa complexité ou sous toutes ses facettes.
- Comprendre de l'intérieur le point de vue d'autrui.
- Evaluer, réajuster et ouvrir l'éventail des rôles sociaux et professionnels tenus dans la vie quotidienne. Il permet d'explorer, expérimenter, développer, entraîner au changement et donc de donner à l'individu un plus grand degré de liberté et de spontanéité. » (Depêtre & Pierre, 1984)

J'ajouterai que cela permet de donner au supervisé un plus grand degré de **confort** et aussi de **viser un travail de collaboration et de co-construction**. (G. Ausloos, 1995)

### **2.3. Etapes**

#### *2.3.1. Introduction ou mise en train*

Depêtre & Pierre (1984) distinguent différentes étapes dans le déroulement du jeu de rôle. Il y a d'abord « l'introduction ou mise en train » (Depêtre & Pierre, 1984). Dans cette première étape, j'invite un membre du groupe à déposer les éléments liés à une situation vécue.

Une fois le cadre posé et les enjeux de la situation maîtrisés, nous réfléchissons aux objectifs à poursuivre lors du prochain entretien et à la manière de les atteindre.

### 2.3.2. *Le jeu*

Pour répondre à cet objectif, je propose aux protagonistes le dispositif suivant qui a un peu évolué au fil du temps.

#### 1<sup>er</sup> dispositif de la pratique du jeu de rôle

Au départ, je demandais au supervisé qui avait présenté la situation de jouer lui-même l'intervenant dans le jeu de rôle. C'était le principal « protagoniste ». (Depêtre & Pierre, 1984)

#### **Désavantages de ce dispositif :**

- Le supervisé qui s'engageait à présenter une situation (ce qui constitue un réel effort) était d'emblée soumis à un second effort en jouant le rôle de l'intervenant
- les membres du groupe qui jouaient les « usagers-clients-patients » (ci-après usagers) ne pouvaient ressentir émotionnellement ces derniers, n'ayant pas été en prise directe avec eux.

#### 2<sup>ème</sup> dispositif de la pratique du jeu de rôle

Depuis quelques années, j'ai opté pour un dispositif différent. Le supervisé qui présente une situation est amené à jouer le rôle de l'utilisateur s'il est seul ou d'un des utilisateurs s'il s'agit d'une situation qui met en scène plusieurs protagonistes. C'est la technique « de renversement de rôle : jouer le rôle d'un autre, face à soi, ce qui force le protagoniste à comprendre par l'intérieur le point de vue d'autrui ». (Depêtre & Pierre, 1984)

Concrètement, s'il y a plusieurs utilisateurs, différents protagonistes jouent ceux-ci. A ce moment, je les fais sortir du local afin qu'ils envisagent un scénario plausible en fonction de la situation concrète. Cet utilisateur ou ces utilisateurs fictifs sont reçus par un ou plusieurs protagonistes qui jouent le rôle de l'intervenant. Je dis un ou plusieurs protagonistes car j'offre toujours la possibilité à un supervisé de recevoir l'utilisateur avec un autre collègue s'il l'estime plus confortable. Dans la réalité, il est très fréquent qu'un duo d'intervenants reçoive l'utilisateur ou les utilisateurs. Il s'agit alors d'une co-intervention. (Ausloos, 1995) Comme je l'ai dit, je souhaite le dispositif aidant et placer le supervisé dans les meilleures conditions.

En fonction du choix du supervisé, on discute ensemble des objectifs à atteindre lors du prochain entretien et on envisage des outils d'intervention.

Une difficulté réside dans le fait qu'un entretien constitue toujours un acte de création dans la mesure où il est impossible de savoir à l'avance ce qui va se passer. En fonction de la rétroaction ou feed-back d'autrui, il y a toujours une incertitude à l'interaction. On peut anticiper en prévoyant divers scénarii qui vont réduire l'incertitude mais on ne peut tout prévoir. Et c'est heureux ainsi car cela permet de ne pas se trouver dans un monde déterminé.

Dès lors, avec les protagonistes qui jouent le rôle d'intervenants, on tente d'anticiper certaines répliques des utilisateurs afin de les aider au mieux. Je propose ensuite aux intervenants de disposer le local à leur convenance afin de recevoir au mieux les utilisateurs. C'est incroyable de constater à quel point les intervenants imaginent les chaises et bancs inamovibles....

L'intervenant sera-t-il plus confortable avec une table de bureau, une table basse, sans table, en face à face, en rond ? A chacun d'expérimenter ce qui lui convient le mieux.

Une fois le matériel installé et l'entretien préparé, le jeu de rôle peut débuter. Les autres membres du groupe reçoivent comme mission d'observer à la fois le verbal et le non verbal de tous les protagonistes. L'entretien débute jusqu'au moment où les intervenants se sentent « coincés » c'est-à-dire ne voient plus quoi dire et/ou faire.

J'interviens en proposant une pause afin de méta-communiquer sur ce qui vient de se passer. C'est l'occasion d'échanger des points de vue, pour les observateurs de venir en aide aux intervenants et de proposer des pistes pour poursuivre l'entretien. Cela ressemble à la technique du « double : personne qui aide le protagoniste ». (Depêtre & Pierre, 1984). En fonction des pistes évoquées, les protagonistes reprennent le jeu de rôle. Des pauses sont encore proposées avec échange de points de vue jusqu'au moment où la situation est suffisamment confortable pour chaque protagoniste.

### **Avantages de ce dispositif :**

Chacun a l'occasion d'exprimer son point de vue ou comme le disent (Depêtre & Pierre, 1984) « chaque membre analyse ce qu'il a ressenti durant le jeu de rôle ».

Au fur et à mesure des situations, tout ceci crée une réelle dynamique où tour à tour les uns et les autres sont tantôt usagers, tantôt intervenants, tantôt observateurs. Les supervisés reconnaissent à quel point il est porteur de vivre concrètement ces situations construites, à la fois proches et éloignées de leur pratique (Charlier & Donnay, 2006). C'est très riche aussi émotionnellement ; cela leur donne confort et confiance dans leurs possibilités et aussi, de facto, ils peuvent envisager leurs forces et faiblesses. Cela « met en jeu **une mémoire motrice et affective en plus qu'intellectuelle**, ce qui permet une **meilleure intégration de la matière** ; cela aide à l'acquisition d'un **savoir** ». (Depêtre & Pierre, 1984)

### ***3. Le sculpting, la sculpturation ou la sculpture***

#### **3.1. Définition**

« Le terme « sculpturation » est un néologisme et traduit l'expression anglaise Family Sculpturing ou Family Sculpting introduite par David Kantor aux Etats-Unis en 1965. David Kantor était particulièrement intéressé par la notion d'espace comme **métaphore** dans les relations humaines. /.../ Cette technique s'inscrit indubitablement dans la lignée d'autres méthodes qui, aussi, privilégient **la prise de conscience grâce à des expériences supprimant le rôle prédominant de la parole**. On pense particulièrement au psychodrame. » (Caillé et Rey, 2004). Depêtre et Pierre (1984) envisagent comme variantes au jeu de rôle le psychodrame et le sociodrame. On peut désormais ajouter la sculpturation.

#### **3.2. Objectifs**

En utilisant la sculpturation, on va privilégier le non-verbal au détriment du verbal pour toucher une **partie émotionnelle** chez le supervisé. « La sculpture, comme l'ont souligné de nombreux auteurs qui ont utilisé ce type de technique (Papp, 1976 ; Duhl & Kantor, 1973 ; Caillé et Rey, 1994 ; Onnis et al., 1994a), permet d'explorer des niveaux émotionnels plus profonds et plus inconscients, et d'éviter la difficulté et parfois l'impossibilité, de verbaliser certains vécus affectifs ». (Onnis, 2008) L'objectif est donc de découvrir de nouvelles compétences chez les supervisés, compétences qui se situent au niveau du corps et de l'émotion. Par le biais de la sculpturation, on mobilise « énormément l'émotionnel et le corporel. La part laissée au langage analogique est prépondérante ». (Calicis, 2006). Ou encore « le vécu émotionnel direct et intense fait surgir des éléments et des souvenirs moins accessibles au niveau verbal, élargit le nombre de points de vue possibles, et active donc du « changement » (Onnis, 2008).

### **3.3. Etapes**

#### ***3.3.1. L'approche***

Le processus se déroule toujours en 2 étapes. En thérapie, « dans une première phase, on fait faire le tableau de la famille telle qu'elle est perçue par le sculpteur actuellement : il place chacun des membres dans une unité de lieu (par exemple, en imaginant une pièce de la maison) en train de faire une activité avec une certaine mimique. Un des thérapeutes prend alors la place du sculpteur. Chacun est invité à dire ce qu'il a ressenti à la place où il a été mis. Dans la seconde phase, chacun réalise le tableau de la famille telle qu'il aimerait qu'elle soit, en précisant les mêmes éléments. (Lieu, activités, mimiques, etc). Le thérapeute joue le rôle dans lequel le sculpteur se voit. Les protagonistes sont ensuite invités, après chaque tableau, à exprimer leurs vécus, leurs sensations, voire leurs découvertes. » (Alberne, 2008).

#### ***3.3.2. La transposition dans le domaine de l'intervention systémique***

Deux sculpturations sont toujours demandées au supervisé. La première consiste à sculpter les protagonistes d'une situation en fonction de la représentation qu'on a de leur relation les uns vis-à-vis des autres avec comme objectif d'apporter une aide. La seconde consiste à opérer la même tâche mais en ayant aussi comme objectif de penser à son confort en tant qu'intervenant. La théorie peut paraître complexe. Pour concrétiser le propos, partons d'un exemple.

#### ***3.3.3. Un exemple***

Un membre du groupe (assistant social de formation) travaille dans un Centre Psycho-Médico-Social, Centre qui accompagne des élèves en difficulté scolaire. Dans le cadre de son travail, il est amené à rencontrer une jeune fille de 16 ans, en troisième année professionnelle, présentant des difficultés scolaires et de comportement en classe. La jeune fille a un frère de 18 ans et une sœur de 11 ans. Afin de mieux comprendre la situation, il propose d'effectuer un entretien avec toutes les personnes concernées par la situation. L'enseignante a donné quelques informations au sujet de la jeune fille ; elle la décrit comme peu intéressée et les parents sont perçus comme peu collaborateurs, avec un père fort peu présent dans l'éducation des enfants. L'assistant social effectuera l'entretien avec sa collègue infirmière du centre PMS, les 5 membres de la famille ainsi que la titulaire de classe et la directrice de l'école.

Nous avons donc une situation où seront présentes 9 personnes lors du prochain entretien. Comment préparer au mieux cet entretien ? Quelle représentation l'assistant social se fait-il de cet entretien ? Comment perçoit-il les relations (proches, distantes, en alliance, en coalition, ...) des uns et des autres ? Quel(s) objectif(s) poursuivra-t-il ?

Par le biais de la sculpturation, je vais travailler autour de la représentation qu'a l'assistant social de cet entretien afin d'évaluer si celle-ci est en cohérence avec l'objectif d'aide poursuivi.

#### **3.3.4. Première sculpturation**

9 membres du groupe vont représenter les 9 personnages de la situation. Je demande aux membres du groupe : qui veut être qui ? Dans la mesure où l'engagement est minime, (il s'agit uniquement de se laisser modeler par l'assistant social qui est le supervisé), les membres du groupe se proposent volontiers « pour faire partie du sculpting ». J'invite alors le supervisé à disposer dans l'espace à tour de rôle ces 9 personnes en lui demandant de les modeler en fonction de la représentation qu'il a de la situation et principalement de la relation des uns par rapport aux autres. Modeler signifie que le supervisé peut les disposer debout, assis, couchés, peut sculpter les corps (ex : bras croisés, jambes allongées, torsos bombés, visages de 3/4, disposition des regards, ...) Il commence en choisissant d'abord un membre de la famille, ensuite un autre etc. Une fois la personne sculptée, il a toujours l'occasion de revenir et de modifier une posture en fonction des autres personnes.

Une particularité de cet exercice consiste dans le fait que le supervisé doit modeler un membre du groupe qui joue son rôle. Cela présente l'avantage, une fois le sculpting fini, de percevoir la position occupée au sein de l'exercice. Il y a **un côté réflexif** dans la démarche. (Charlier & Donnay, 2006).

Nous avons donc une configuration « physique » de la représentation que le supervisé a des relations que les uns et les autres entretiennent entre eux. Pendant 10 secondes, j'invite chacun à s'imprégner de « la sculpture » proposée par le supervisé. Après cela, je récolte les premières impressions des observateurs. Ensuite, je demande à chacun des protagonistes leur ressenti, à savoir s'ils se sentaient ou non dans une situation confortable. « Cette phase du travail centrée sur soi se termine par une série d'associations à propos de l'épisode représenté, faites par des membres du groupe et en particulier, par ceux qui ont participé en tant qu'acteurs à la scène : ils proposent leurs vécus et leurs résonances comme les fils d'une trame ». (Onnis, 2008)

Le feedback révèle souvent un profond malaise ou inconfort chez les différents acteurs que les observateurs avaient déjà soulevé préalablement. Ce malaise provient souvent du fait que les protagonistes se retrouvent dans une position physico-spatiale qui crée entre eux une interaction soit « de coalition soit de déni soit d'escalade symétrique soit de complémentarité rigide » (Watzlawick, 1972), bref une interaction plutôt de « distanciation » qui ne favorise nullement **un travail de collaboration**. (Ausloos, 1995)

#### **3.3.5. Seconde sculpturation**

Je propose alors un nouveau sculpting au supervisé avec comme objectif principal de l'effectuer en se centrant principalement sur **son confort**. (Ausloos, 1995) Il doit disposer tous les autres protagonistes en fonction de cet objectif. La disposition physico-spatiale des

protagonistes dans ce nouveau sculpting offre une toute autre configuration : ils apparaissent beaucoup plus proches les uns des autres et davantage comme **unis, réunis en vue d'aboutir à un travail de collaboration**. Cette hypothèse est à vérifier.

Dès lors, une fois le sculpting terminé, je procède de la même façon qu'antérieurement : d'abord, l'avis des observateurs et puis celui des protagonistes à propos de leur ressenti. Et là, « un miracle » se produit : chacun se sent beaucoup plus confortable dans ce nouveau sculpting. En fait, il y a comme un effet « boule de neige ». Le fait de penser à soi, de penser à son propre confort comme intervenant entraîne de manière analogique un confort pour tous les autres protagonistes et crée une situation où un travail de collaboration est possible. Conceptuellement, c'est peut-être difficile à visualiser. Pragmatiquement, c'est très puissant.

### ***3.3.6. Sculpturation avec un seul supervisé***

Lorsqu'on travaille avec un seul supervisé, on peut utiliser des coussins ou des chaises pour symboliser les protagonistes lors de la réalisation du sculpting. C'est très utile pour visualiser la proximité ou non des relations entre les protagonistes. Par la suite, le supervisé a l'occasion d'exprimer un feed-back par rapport au sculpting, avec la possibilité d'en effectuer un autre en tenant compte de son confort personnel.

## ***4. Limites et risques du jeu de rôle et du sculpting***

Depêtre & Pierre (1984) précisent que « le jeu de rôle demande une formation technique, clinique et/ou personnelle, des décharges affectives plus violentes pouvant surgir » afin de ne pas glisser « dans le psychodrame ». Ce propos me semble aussi valable pour la sculpturation puisque relevant du même processus. Je partage amplement ce point de vue. Le fait que je ne demande jamais au supervisé de jouer son propre rôle ni dans le jeu de rôle ni dans la sculpturation atténue ce risque. Lors d'un sculpting, il m'est arrivé d'encourager un supervisé d'effectuer un travail personnel par ailleurs afin de gérer le flot d'émotions vécues.

D'autre part, je pense que ces dispositifs sont davantage pertinents pour les institutions qui travaillent autour de la relation d'aide plutôt que celles qui travaillent à partir d'une diffusion d'informations auprès d'usagers potentiels. Je pense par exemple à un service comme infor-jeunes ou une AMO. La possibilité d'un travail analogique ou métaphorique (sculpturation) autour des représentations ou celle d'un jeu de rôle est plus difficile à réaliser car il y a peu de suivi ou d'accompagnement des usagers - clients.

## ***5. Quelques mots au sujet de l'évaluation des étudiants***

Concernant le travail avec les étudiants, L. Paquay (2005) insiste sur le fait que ce type de dispositifs ne peut en aucun cas relever d'une évaluation certificative mais bien d'une évaluation formative "qui produit des informations sur la progression de l'apprenant, sur ses difficultés, ses acquis partiels, ses lacunes, etc. en vue d'ajuster les interventions de formation." (Paquay, 2005). Je partage cette analyse. Certifier un tel dispositif inhiberait tous les étudiants et les placerait dans une position d'inconfort, paradoxale et maltraitante. (Perrenoud, 1993) précise que "l'apprentissage n'est jamais linéaire, il procède par tâtonnements, essais et erreurs, hypothèses, retours en arrière, anticipations; un individu apprendra d'autant mieux que son environnement lui propose des feed-back, des régulations sous diverses formes : identification des erreurs, suggestions et contre suggestions,

explications complémentaires, reprise de notions de base, travail sur le sens de la tâche ou la confiance en soi." Il encourage l'évaluation formative en sachant que celle-ci va "transformer considérablement les règles du jeu à l'intérieur de la salle classe./.../Toute évaluation formative se fonde sur le *pari très optimiste* que l'élève veut apprendre et a envie qu'on l'y aide, autrement dit qu'il est prêt à dévoiler ses doutes, ses lacunes, ses difficultés de compréhension de la tâche./.../(Cela) demande une *coopération*/.../ (qui) exige une sorte de révolution culturelle, fondée sur une *confiance réciproque* et une *culture commune* qui rendent la transparence possible." (Perrenoud, 1993). C'est bien dans cette perspective que s'inscrivent les dispositifs développés.

## 6. Pistes d'amélioration et conclusion

Dans la présentation du jeu de rôle, j'ai déjà fait mention d'un changement quant à la manière dont je l'envisageais. Par ailleurs, tant pour le jeu de rôle que pour la sculpturation, il m'arrive de filmer ces dispositifs afin de pouvoir remonter la séquence au supervisé et au groupe. Le fait de filmer présente un grand avantage : on peut prendre le temps de décrypter toute la communication à la fois verbale et non verbale présente dans le jeu de rôle et s'interroger par rapport à la pertinence de telle attitude ou telle question en rapport avec la demande et/ou les propos de l'usager ou des usagers. Par rapport à la sculpturation, l'accent est placé sur la pertinence ou non du non-verbal; à savoir la disposition interactionnelle des usagers entre eux avec l'effet voulu ou non. Se revoir par le biais de la vidéo apporte un plus indéniable au supervisé en terme d'appropriation émotionnelle de la séquence en lien avec l'objectif poursuivi.

D'autre part, pour le supervisé, un objectif est de mieux se connaître, ce qui est extrêmement utile dans la relation d'aide avec autrui afin d'éviter toute projection inconsciente. « L'objectif principal du processus de formation devient donc d'aider le futur thérapeute, non seulement à acquérir des techniques et des stratégies d'intervention, mais surtout, à développer une curiosité et une attention constantes envers lui-même, ses réactions émotionnelles et sa manière de se mettre en relation avec les autres. » (Onnis, 2008) Ceci vaut aussi parfaitement pour l'intervenant supervisé.

Enfin, il me paraissait important de dire un mot quant au feed-back des supervisés par rapport à ces dispositifs. L'évaluation des dispositifs par les supervisés est souvent la suivante.

- Au départ, les supervisés précisent que ces dispositifs sont habituellement une première dans leur parcours professionnel. Ils reconnaissent une certaine hésitation à se « lancer », une crainte d'être jugés par les pairs et une croyance pour les étudiants que leur prestation sera évaluée de manière certificative. Il est nécessaire alors de rappeler les objectifs et les conditions nécessaires de sécurité liés à ce type de dispositifs. Malgré ce rappel, certains supervisés éprouvent encore parfois des appréhensions. Je ne force pas ; je propose à ceux-là de prendre le temps et de poser toute question liée à des craintes.
- Les supervisés sont souvent étonnés par l'effet produit par ces dispositifs. Ils disent qu'il y a comme « un côté magique ». En fait, il n'y a pas de « côté magique ». Seulement, les modalités de réalisation de ces dispositifs, telles que je les ai développées, placent le supervisé dans une position de spectateur-observateur qui lui permet ainsi, comme je l'ai signalé, d'être dans une **position de réflexivité**, avec comme effet pragmatique (Watzlawick, 1972), une prise de conscience immédiate

et/ou une opérationnalisation de ce qui pourra être envisagé lors du prochain entretien avec des usagers. Autrement dit, l'avantage de ces dispositifs, ce n'est pas son « côté magique », c'est son « côté métaphorique » : comme le dit Ausloos (1995), « si tu donnes la solution, tu empêches autrui de la trouver ». Avec ces dispositifs qui fonctionnent comme « une mise en abîme », le supervisé a l'occasion de découvrir lui-même ses propres solutions. C'est la force de ces dispositifs.

## **Bibliographie**

Albernhé K et Th. (2008). *Les thérapies familiales systémiques*, Médical.

- Amiguet O. (2003). *L'intervention systémique dans le travail social*, IES, Genève.
- Ausloos G. (1995). *La compétence des familles*, Eres, Ramonville Saint-Agne.
- von Bertalanffy L. (1972). *La théorie générale des systèmes*, Bordas, Paris.
- Caillé P. & Rey Y. (2004). *Les objets flottants*, Fabert, p. 89 – 103, Paris.
- Calicis Fl. (2006). *Intérêt de l'utilisation des objets flottants dans l'approche des pans les plus douloureux de l'histoire des patients et de leur famille*, in *Thérapie Familiale*, pp 339 – 359, vol 27 – N°4.
- Charlier E. & Donnay J. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques*, Presses universitaires de Namur, Namur.
- Depêtre V. & Pierre M. (1984) in Paquay L. (1997) *Fichier « Techniques de formation », D-02 « le jeu de rôle »* pp 44 - 47, UCL/EDUC, Louvain-La-Neuve.
- Duhl F.J. & al. (1973) Trad. Fr : (1994). *Apprentissage, espace et action en thérapie familiale : une première approche de la sculpture*. In Bloch D.A. *Techniques de base en thérapie familiale*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- Hanot M. (2006). *Techniques systémiques d'entretien pour travailleurs sociaux*, in *Thérapie Familiale*, pp 75 – 89, Vol 24 – N° 1.
- Lebbe-Berrier P. (2007). *Supervisions éco-systémiques en travail social*, Eres, Ramonville Saint-Agne
- Onnis & al (1994a). *Sculpting present and future: a systemic intervention model applied to psychosomatic families*. *Family Process* 33 (3): 341 – 355.
- Onnis L. (2008). *Une formation personnelle du thérapeute à différents niveaux : l'utilité d'un langage analogique*, in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique de réseaux*, pp 81 - 95, De Boeck, Bruxelles
- Piaget J. (1974). *La prise de conscience*. PUF, Paris.
- Papp P. (1976). *Family choreography*. In Guerin P. : *Family Therapy : Theory and Practice*. Gardner Press, New York.
- Paquay L. (2005). *Typologies des pratiques d'évaluation*, UCL-PSP-Fopa 3100 – Capaes.
- Perrenoud Ph. (1993). *Touche pas à mon évaluation*, in *Mesure et évaluation en éducation*, pp 107-132, Vol. 16, N° 1-2.
- Tilmans-Ostyn E. (1999). *Les ressources de la fratrie*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- Watzlawick P. & al (1972). *Une logique de la communication*, Le Seuil, Paris.