

FICHE DE LECTURE - TRAVAIL DE DIPLÔME DU DAS SUPERVISEURS

Auteur-e-s de la fiche : Jacqueline Christin Illiani, et Josiane Greub et Isabelle Kolly Ottiger

Date de publication sur le site :
Avril 2018

Mots-clés : rôle du superviseur, identité, interrelation, co-construction, réflexion, réfléchissement, savoir pratique, savoir théorique, accompagner, cadre.

Date : février 2018

GÉNÉRALITÉS

Titre du document :	S'IL VOUS PLAÎT ...DESSINE-MOI LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE
Auteur-e-s : Nom(s) : Prénom(s) :	BLANC Claude
Etablissement de formation : Date d'acceptation : Nombre de pages : Adresse pour téléchargement :	HES-SO 28 mars 2016 41 www.superviseurs.ch

RÉSUMÉ

Concepts et thèmes : Question posée	Ce travail de certification vise à clarifier les contours de la supervision pédagogique, tout en alliant un travail de reconnaissance identitaire pour l'auteur dans cette appropriation d'une nouvelle fonction de superviseur. Différentes thématiques sont abordées : Comment envisager l'articulation théorie-pratique dans le processus de supervision pédagogique ? Quelle est la place du superviseur, de l'Etudiant en Formation, de l'Ecole dans le processus de supervision ? Quelle est la place du savoir et de quel savoir parle-t-on ? La supervision pédagogique : un espace de confrontation personnelle contraint et/ou un espace de consolidation professionnelle normé ?
Plan du document :	Table des matières Introduction Chapitre 1 : Quelle est la question au juste ? Chapitre 2 : Quel est le contexte au juste ? L'émergence de la supervision pédagogique en Suisse romande. L'évolution des cadres prescriptifs dans l'école concernant la supervision pédagogique. La supervision pédagogique, un espace de confrontation personnelle

	<p>constraint.</p> <p>La supervision pédagogique, un espace de consolidation professionnelle normé.</p> <p>Chapitre 3 : Quels sens au juste pour les EF-supervisés ?</p> <p>La posture réflexive au service de l'expérimentation du regard sur soi, ses pratiques et ses représentations.</p> <p>La construction identitaire professionnelle, entre conscientisation et consolidation.</p> <p>Chapitre 4 : Quels outils au service du processus de l'EF et au service de l'évolution de ma pratique de superviseur ?</p> <p>L'accueil</p> <p>Le début</p> <p>Le milieu</p> <p>La clôture</p> <p>Conclusion</p> <p>Bibliographie</p> <p>Annexes 1 à 9</p>
--	---

APERÇU ET CITATIONS

Chapitre : 1	<p>Dans l'introduction l'auteur nous propose une métaphore, celle du Petit Prince de St Exupéry :</p> <p>« Le mystère de la rencontre avec le petit prince et sa demande représentent le mystère qui entoure encore trop souvent les pratiques de supervision : « le dispositif de supervision (...) reste une certaine boîte noire. On ne sait pas trop ce qui s'y passe, mais ce que l'on voit quand les gens en ressortent, c'est plutôt bien » p.1</p> <p>« L'histoire de l'émergence de la supervision comme modalité pédagogique est clairement liée à la création même de la supervision. Dès le début, la supervision est en lien à l'apprentissage ou du moins à l'évolution des pratiques professionnelles dans les métiers où la relation à un bénéficiaire est engagée ». p2</p> <p>L'auteur questionne sa marge de manœuvre comme superviseur, entre travail prescrit et travail réel :</p> <p>« La fonction de contrôle est très présente au travers de consignes données, d'observations in situ ou encore de sanctions évaluatives à poser. Morissette, Girard, Mc Lean, Parent & Laurin (1990) parlent de supervision « synergique », comme le renforcement des moyens au service d'un seul et même but. Le mélange des regards entre enseignant et superviseur permet cette synergie par exemple au niveau de l'évaluation. L'enseignant-école est associé à l'évaluation de la pratique professionnelle du stagiaire et le superviseur-terrain impliqué dans l'évaluation de la posture réflexive. Au-delà des thèmes travaillés dans la relation au superviseur-terrain, qui peuvent se retrouver dans une posture d'extériorité telle que nous la connaissons en Suisse romande, la question des finalités du processus est différente. Le titre d'un des ouvrages évoqués est emblématique dans ce sens : « Un enseignement de qualité par la supervision synergique » (Morissette,</p>
----------------------------	---

	Girard, Mc Lean, Parent & Laurin, 1990) ». p3 C'est le sens même de la supervision pédagogique qui est interrogé : d'un côté au service de la qualité de l'enseignement et de l'évaluation de la formation, d'un autre côté au service du processus de professionnalisation de l'EF.
2	Dans le chapitre traitant de l'historique de la supervision pédagogique, l'auteur s'appuie sur les textes existants et analyse avec finesse l'émergence et les fondements de la supervision pédagogique dans les écoles des éducateurs en 1972, ainsi que les évolutions qui s'en sont suivies, en particulier l'évolution des cadres prescriptifs. Il s'intéresse aux différences entre supervision professionnelle et pédagogique et questionne le paradoxe évident entre la contrainte et un espace qui favorise la liberté d'expression : « Pour Edgardo Casagrande, « le paradoxe prend naissance au moment où le supervisé, quittant la description « objective » des faits (pour parler de son vécu), rencontre le superviseur. Pour que cette rencontre soit vraie, pour qu'elle permette de reconnaître, de restituer, d'analyser un vécu commun elle doit être libre » (Julier, 1984, p.153). Cette vision très pure des relations humaines libres de toute contrainte ne colle pas au contexte professionnel ou de formation. La relation supervisé-superviseur devient riche quand elle fait face à ce paradoxe et méta-communique dessus, comme la possibilité pour l'EF de vivre la relation de l'aidant et de l'aidé propre au travail social, mais aussi de confronter ses valeurs personnelles à la construction d'une identité professionnelle propre ». p.10 »
3	A travers les rencontres l'auteur précise sa représentation : « La supervision pédagogique, c'est l'accès à un espace non soumis au processus d'évaluation extérieure de l'école ou du terrain. C'est la possibilité pour l'EF de se confronter réellement à son image. Protégé du regard sanctionnant de l'école ou du terrain, l'EF a le droit à l'erreur et a la possibilité d'être « médiocre », de dévoiler ce qui lui est difficile. Un étudiant témoigne : « Alors oui, c'était l'inconnu mais c'était très explicite, elle m'avait bien précisé le cadre, elle ne connaissait pas du tout mes collègues, ni le lieu de travail, du coup c'était deux choses complètement séparées, elle n'allait pas vérifier ce que j'allais dire (...) J'étais vraiment en sécurité ». p. 12
4	L'auteur présente quelques outils et attitudes qu'il privilégie en faisant écho à la réflexion menée par un groupe de superviseurs romands (Agettaz et al., 1982, p.10). : « Je reprends à mon compte leur argumentaire quant aux choix de découper le processus en trois étapes : le début, le milieu et la fin. « A travers cette réflexion, nous tentons d'identifier ces 3 phases et de voir en quoi elles s'imbriquent les unes aux autres. Notre but n'est pas de transmettre un guide type de comment un processus de supervision doit se dérouler, mais de signaler quelques points de repères susceptibles d'aider à mieux comprendre ce qu'est ce processus »». p.17
Conclusion	Retour à la métaphore de St Exupéry pour conclure : « S'il vous plaît ... dessine-moi la Supervision pédagogique ! » : prendre le temps, en tant que superviseur, de fixer les contours de la supervision pédagogique, le contenant plus que le contenu pour que l'EF et lui puissent mieux en rêver le contenu dans leur rencontre. Je

	propose que l'exercice pour et par l'EF de la posture réflexive et la conscientisation pour et par l'EF de son identité professionnelle en actes puissent agir comme cadre, permettant à l'EF et au superviseur d'imaginer un processus de supervision à chaque fois renouvelé. » p 20
--	--

COMMENTAIRES ET RÉFÉRENCES

Utilité dans le cadre de la supervision :	<p>Travail très intéressant décrivant bien les enjeux de la supervision pédagogique, entre exigence de l'école, évaluation et déontologie de la supervision elle-même. « On peut y voir une réelle réappropriation de l'outil par les écoles, mais ce qui ne va pas sans poser la question de qui est légitime pour le définir : les écoles ou les superviseurs eux-mêmes ! » ... « Comment évaluer le risque de passer d'une réappropriation à celui d'une récupération par la formation de l'outil supervision ? »</p> <p>Les citations des Etudiants en Formation sont intéressantes et illustrent bien cette recherche et nous connectent à la réalité de leur vécu en supervision :</p> <p>« C'était plutôt une sorte d'apprentissage de me dire même s'il y a une surcharge de travail - parce que pour moi la supervision, c'était une surcharge - et bien de pouvoir me dire : j'ai quand même besoin de moment où je prends pour moi ou j'essaie de prendre sur moi de prendre du recul et d'être réflexive sur ma pratique. » Au-delà de l'espace lui-même, c'est le superviseur qui peut induire ce vécu : « J'apportais toujours quelque chose à chaque séance et puis un jour il m'a dit : « la prochaine séance tu ne prépares rien » (...) il avait en fait essayé de me faire travailler sur le lâcher prise dans la supervision en miroir avec mon besoin de contrôle dans le travail. Cela j'avais bien aimé. »</p> <p>« Typiquement, je me souviens d'un travail qu'elle m'avait fait faire en FP2 sur la violence des jeunes : comment la violence est perçue ? Comment on fait dans votre lieu de travail ? Enfin dans l'intervention est-ce qu'il y a quelque chose qui est mis en place ? Et comment moi je perçois la violence ? Et c'est cela aussi qui a forgé mon identité professionnelle. ». p14.</p> <p>« Fort de ces éléments, je retiendrai pour (re)construire mon projet pédagogique « supervision », je devrais dire notre projet le mien et celui de l'EF-supervisé, l'intention suivante : permettre à l'EF d'expérimenter la posture réflexive par une situation interrelationnelle, favorisant le positionnement professionnel, dans une visée de maturation professionnelle et de prise de conscience de sa construction identitaire. » p.14</p>
Bibliographie :	<p>La bibliographie et la sitographie sont très fournies et le texte est illustré par de nombreuses citations. Dans les personnes de références, citons en particulier :</p> <p>Cifali, M. & André, A. (2007). Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles. Paris : PUF</p> <p>De Jonckheere, C. & Monnier, S. (1999). Miroir sans tain pour une pratique sans phare : la supervision en travail social. Genève : Les Editions I.E.S.</p> <p>De Saint-Exupéry, A. (2007). Le petit prince Luçon : Gallimard</p> <p>Donnay, J. & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif, Namur : Presse universitaire de Namur</p> <p>Du Ranquet, M. (1976). La supervision en travail social, Toulouse, Privat.</p>

- Giust-Ollivier, A.-C.& Oualid, F. (Dir.) (2011). Les groupes d'analyse des pratiques. Toulouse : Erès.
- Julier, C. (Dir.) (1984) La supervision : son usage en travail social. Genève : Les Editions I.E.S.
- Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning. Prentice-Hall
- Libois, J. et Mezzena, S. (2008) Retrouver un pouvoir d'agir par l'investissement subjectif au travail. Actualité sociale,(16), 2-3
- Rais, G. (2009) Comment la pratique interroge la théorie, supervision et réflexion sur la pratique : prisme ou miroir ? Delémont : Editions D+P SA.
- Rouzel, J. (2007). La supervision d'équipe en travail social. Paris : Dunod
- Schön, D. (1993), Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.
- Vermersch, P. (2011). L'entretien d'explicitation, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. Armelle