

Techniques d'aide à l'explicitation & Supervision

Une aventure en première personne

Master of Advanced Studies in Supervision (MAS)

Volée 2013 - 2015

Mémoire de Master de Morgan Paratte

Sous la Direction de Mireille Snoeckx

Neuchâtel, le 12 août 2015

RÉSUMÉ

Pour comprendre comment l'auteur occupe sa fonction, son rôle de superviseur en formation, et pour saisir, en tant que chercheur ce que recouvre la fonction de superviseur dans le domaine social et sa portée pour la formation des superviseurs, Morgan Paratte a choisi l'observation participante pour répondre à la question :

«En quoi les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation (EdE) développent des compétences qui permettent au superviseur d'accueillir et d'accompagner le supervisé?».

MOTS-CLÉS

Supervision - Entretien d'explicitation – Observation participante - GEASE – Compétences – Recherche qualitative - Subjectivité du sujet - Vécu et déroulement de l'action - Pré-réfléchi - Prise de conscience.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame **Mireille SNOECKX** en tant que Directrice de mémoire, elle m'a questionné dans ma recherche et m'a « autorisé » à trouver des solutions pour avancer. Cet écrit n'aurait pas pu voir le jour sans son accompagnement.

Auparavant Chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Membre fondateur d'Antenne Suisse Explicitation¹, Madame Mireille Snoeckx en assume la présidence depuis sa création et participe, actuellement, à divers projets de formation et de recherche.

Je remercie aussi, pour leur accompagnement, Mesdames **Muriel DE MONTMOLLIN BOVET, Françoise KRÜTTLI, Béatrice LOVY REBETZ, Nathalie CHÈVRE, Marie-Christine ERMATINGER** & Monsieur **Henri BERNASCONI**.

Superviseurs et animateurs des groupes de référence auxquels j'ai participé durant ces trois années de formation.

Je remercie également l'ensemble des formatrices et des formateurs de la formation, régie par **Philippe BAUER** puis **Pierre PETIGNAT**, pour les apports théoriques qu'ils ont apportés lors des cours.

***La forme masculine utilisée dans le texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.
Le genre masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte***

¹ www.explicitation.ch

L'art d'aider

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer justement là. »

Celui qui ne sait pas faire cela se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres.

Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas.

Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus compréhensif et plus savant que lui.

Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est que je suis orgueilleux et cherche davantage à être admiré de l'autre que de l'aider.

Tout soutien commence par l'humilité devant celui que je veux accompagner et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre. »

Søren KIERKEGAARD

né le 5 mai 1813 et mort le 11 novembre 1855 à Copenhague, est un écrivain, théologien protestant et philosophe danois, dont l'œuvre est considérée comme une première forme de l'existentialisme.

Sommaire

INTRODUCTION	1
CADRE THÉORIQUE	4
<i>Les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation</i>	4
L'interview de Pierre Vermersch : Comment est né l'entretien d'explicitation?	4
Originalité de l'entretien d'explicitation	5
L'ouvrage de Pierre Vermersch (2011)	6
Conditions	8
Techniques	8
Régulations	9
<i>Des compétences...</i>	10
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	12
L'OBSERVATION PARTICIPANTE	12
CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	13
<i>Cadre des séances de supervision pédagogique</i>	14
Approches.....	14
Modalités et buts.....	15
<i>Le G.E.A.S.E. comme dispositif d'accompagnement</i>	16
RECUEIL DES DONNÉES ET CHEMINEMENT MÉTHODOLOGIQUE	19
GRILLE D'OBSERVATIONS 1.0	20
RECUEIL DES DONNÉES ET CONSTAT 1.0.....	20
GRILLE D'OBSERVATIONS 2.0	20
RECUEIL DES DONNÉES 2.0.....	22
CONSTAT 2.0	23
GRILLES D'OBSERVATIONS 3.0.....	27
<i>Le «système des informations satellites de l'action»</i>	27
<i>La «grille d'écoute des énonciations du narrateur (A)»</i>	29
RECUEIL DE DONNÉES 3.0	30
CONSTAT 3.0	31
<i>La «classification fonctionnelle des décisions de relances»</i>	34
GRILLE D'OBSERVATIONS 4.0	36
<i>La grille «Repère pour la pratique de supervision»</i>	36
RECUEIL DE DONNÉES 4.0	37
<i>Grilles croisées</i>	37
CONSTAT 4.0	39
ANALYSES, REPRISES & ÉMERGENCES	41
SE DÉLESTER DES CERTITUDES	41
«ÉT QUAND TU NE SAIS RIEN, QU'EST-CE QUE TU SAIS?»	42
EXPÉRIMENTER, OBSERVER ET S'APPROPRIER DES COMPÉTENCES	43
CHEMINER AVEC LE GROUPE.....	46
TROUVER SA PLACE DE SUPERVISEUR, SA POSTURE, PAR «GÉOLOCALISATION».....	47
CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXES	53

Introduction

Après trois ans de formation à la supervision soit 900 heures réparties entre la pratique et les aspects théoriques, voici venu le temps de cueillir le fruit de mon travail pour l'obtention du *Master of Advanced Studies in Supervision (MAS)*.

Avant de procéder à la présentation de mon mémoire, j'aimerais présenter les raisons pour lesquelles j'ai choisi de suivre la formation de superviseur. Le fil rouge de mon curriculum professionnel est l'enseignement, ce qui m'a conduit à devenir enseignant du cycle 1 puis enseignant spécialisé jusqu'à aujourd'hui. Après avoir consolidé ma formation en sciences de l'éducation, j'ai eu l'opportunité d'être engagé à la Haute École Pédagogique des Cantons de Berne, Jura et Neuchâtel² (HEP-BEJUNE). Œuvrant d'abord en qualité de formateur au sein de la formation Master à l'enseignement spécialisé (MAES), j'ai ensuite été retenu comme responsable adjoint de la formation MAES en août 2014. Dès la rentrée 2015, je porterai une casquette complémentaire, celle de responsable de la pratique. Par ailleurs, la vie associative (théâtre — sport — entraide) et la politique rythment mon temps libre. La trame de mon cheminement personnel est ainsi le plus souvent liée à l'accompagnement.

Or, ce qui a justement déclenché mon intérêt pour la formation de superviseur sont mes voyages solidaires, d'abord au Cameroun dans un village de brousse appelé Bénébalot, puis en Haïti à Jacmel. Lors de ces voyages, mes objectifs personnels étaient les rencontres et les découvertes alors que les missions annoncées étaient la formation d'adultes: initiation à la pédagogie en Afrique et formation à la création de sites internet en Haïti. Au-delà des « beaux souvenirs », ce que je retiens de ces deux expériences, ce sont deux dictons rapportés par des autochtones et qui contiennent en eux ce que j'avais vécu:

«La main de celui qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit.»
(Nkoa, 2011)

Autrement dit, il vaut mieux donner que recevoir. Le don est sage, mais le recevoir est humiliant.

«Plutôt que de montrer la queue du poisson, il voudrait mieux nous apprendre à pêcher.»
(Francoeur, 2012)

C'est-à-dire que dans le cadre d'une relation à autrui, il est essentiel d'avoir présent à l'esprit que la meilleure façon d'aider quelqu'un c'est de l'amener à trouver par lui-même la solution plutôt que de lui amener des solutions toutes faites.

Ces deux rencontres ont renforcé en moi l'idée que l'Homme porte en lui les moyens de cheminer et que l'accompagnement vient en chemin. En conséquence, nous endossons tantôt le rôle d'accompagnant, tantôt le rôle d'accompagné. Fort de ce constat, je décidais d'enrichir, pour moi-même, ma posture d'accompagnant et je me m'engageais dans la formation de superviseur.

Pour comprendre ce que cette fonction recouvre, il suffit de taper «*Supervision*» sur n'importe quel moteur de recherche pour s'apercevoir que ce terme générique reste vaste et doté d'un large champ polysémique. À lui seul, il ne parvient pas à définir les frontières précises de la profession. Cités par Joseph Rouzel (2007, pp. 39-40), on doit à Maurice Capul et Michel Lemay (1996) la seule approche historique de l'introduction de la supervision dans le travail social: «*Le terme même de superviseur trouve son origine outre-Atlantique dans le "supervisor" anglais. Le "supervisor" sorte de super chef de service, assure au sein d'un service de travailleurs sociaux, l'encadrement technique rapproché, ce qui*

² www.hep-bejune.ch

consiste non seulement à la gestion des tâches administratives, mais aussi à la guidance et au contrôle des travailleurs sociaux qu'il dirige. (...) C'est à Chicago à la fin du XIXe siècle dans les settlements, lieux d'accueil sociaux à fonction éducative, organisés en communauté, que l'on peut repérer les premières traces de supervision ou les intervenants y questionnent, y analysent leur pratique, et peaufinent leurs modes d'interventions.».

On distingue donc deux fonctions particulières: celle de *chef de service*, représentant de l'autorité institutionnelle et celle de *superviseur* qui assure aide et formation. C'est cette deuxième définition de la fonction qui se rapproche le plus du rôle que je joue en supervision même si sur le terrain tout n'est pas toujours si clair, car il reste des zones d'ombres à inscrire *aide et formation* sous le même chapeau ! Petit à petit, des distinctions apparaîtront au fil de mon travail de recherche.

Je suis donc vivement intéressé par mieux comprendre ce que signifie « être superviseur ». Aussi, pour mieux identifier cette fonction, j'envisage de répertorier les compétences que je mobilise en séance et je choisis d'expérimenter les techniques d'aide à l'explicitation dans le cadre du dispositif «G.E.A.S.E.», respectivement un concept théorique et un dispositif d'accompagnement que je décris dans ce travail. Ma curiosité et mon intérêt pour les techniques issues de l'entretien d'explicitation a débuté lors du cours de Mireille Snoeckx (2013). Premièrement, l'entretien d'explicitation me semblait proche de ma propre pratique débutante car il s'intéresse au vécu de l'action, et plus précisément aux informations de type procédural, dans le but de reconstituer la structure de l'action. Deuxièmement, le superviseur débutant que j'étais, presque novice à ce moment-là, a été séduit par la « boîte à outils », je l'avoue. Car l'entretien d'explicitation ne se réduit pas à une seule technique. Il combine un ensemble d'outils en fonction des besoins et des buts de l'entretien. Ce qui organise l'ensemble de ces outils, c'est la finalité poursuivie, à savoir décrire et élucider ce qui s'est passé tel que cela s'est passé, en faisant verbaliser des données de plus en plus fines telles que les prises d'information dans l'action, dans le but de reconstituer la structure de l'action. Or, je me rappelle qu'après le premier cours, j'avais immédiatement expérimenté une technique en séance de supervision individuelle : « Poser des questions en « Comment » plutôt qu'en « Pourquoi ». Le résultat de cette expérience avait été extrêmement convainquant. La supervisée que j'accompagnais devenait plus prolixe au sujet de sa pratique professionnelle et j'avais aussi le sentiment de moins être dans une demande de justification (« Pourquoi ? ») et plus vers la compréhension de l'autre, dans une forme de respect, en posant des questions en « Comment ». Ce « petit » truc qui n'est pas si facile à mettre en œuvre en pratique, me permettait déjà d'être plus en accord avec moi-même. Après cette expérience, j'avais couru à la bibliothèque pour emprunter un ouvrage qui est aujourd'hui en bonne place sur mon étagère quand il n'est pas ouvert à l'envers sur mon bureau : *L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch* (2011).

S'agissant de mon travail de fin d'études, pour comprendre comment j'occupe cette fonction, mon rôle, en tant que superviseur en formation, et pour saisir, en tant que chercheur ce que recouvre la fonction de superviseur dans le domaine social et sa portée pour la formation des superviseurs, je choisis l'observation participante pour répondre à ma question de recherche que je formule ainsi : **«En quoi les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation (EdE) développent des compétences spécifiques du superviseur qui permettent d'accueillir et d'accompagner le supervisé?».**

Mon mémoire se compose de cinq parties distinctes qui vous permettront de me suivre au fil de mon cheminement de recherche que j'aime à présenter comme un «voyage».

Le Cadre Théorique vous permettra de comprendre le «bagage» de départ qui soutient principalement ma recherche: les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation et un bref survol du concept de compétences.

Le Cadre Méthodologique présente les raisons de mon choix pour l'observation participante et le contexte actuel dans lequel je pratique la supervision... Il s'agit de la «carte de géographie et ses légendes» de mon terrain de recherche et de pratique.

La partie **Recueil des données et cheminement méthodologique** constitue la partie principale de mon travail. Vous y trouverez les quatre étapes de mon cheminement et les grilles que j'élabore en cours de route pour mieux comprendre, pour mieux me comprendre, pour mieux comprendre le terrain, pour mieux comprendre les supervisées que j'accompagne. Objets de recueil de données au départ, mes grilles vont peu à peu devenir le réceptacle des données recueillies dans mon précieux journal de terrain et au cours des enregistrements audio de mes séances de supervision.

Le chapitre réservé aux **Analyses** présente mes prises de conscience en tant que superviseur et mes découvertes de chercheur. Je déroule dans cette partie le fil de mon cheminement et j'extirpe les points forts, ceux qui, peu à peu, me permettent de répondre à ma question de recherche.

Je livrerai dans la **Conclusion** mon regard sur mon travail, sur le voyage effectué et au sujet de ceux à venir.

La **Bibliographie** présente quant à elle les ouvrages, les articles, les vidéos, les sites et les rencontres dont je me suis nourri et abreuvé pour partir en périple.

Cadre théorique

La première question, celle qui est à l'origine de ma recherche, est la suivante: **«En quoi les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation (EdE) développent des compétences spécifiques du superviseur qui permettent d'accueillir et d'accompagner le supervisé?»**.

Pour comprendre cette question sur le plan théorique, je choisis d'isoler deux éléments: les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation et les compétences spécifiques du superviseur. Ceci afin de comprendre ce qui permet d'accueillir et d'accompagner au mieux le supervisé.

Les techniques d'accompagnement issues de l'entretien d'explicitation

En première partie de ce chapitre réservé à l'entretien d'explicitation, je retranscris la récente interview de Pierre Vermersch (2013) qui me paraît essentielle à la compréhension de l'EdE. Dans un second temps, je propose un résumé de l'ouvrage de référence de Pierre Vermersch, *L'Entretien d'explicitation* (2011).

L'interview de Pierre Vermersch :

Comment est né l'entretien d'explicitation?

Pierre Vermersch relève deux aspects qui fondent son modèle et auxquels il a tenté d'amener des réponses en préambule à sa recherche:

1. La validité écologique: répondre à de «vrais» problèmes, ceux qui préoccupent la personne et non des problématiques posées par celui qui mène l'entretien (le meneur).
2. Étudier le processus: évaluer la résolution des problèmes en considérant le déroulement du raisonnement de la personne plutôt que de se contenter d'indices «simples»: juste ou faux. Pour ce faire, il choisit l'enregistrement vidéo.

Ce faisant, les limites auxquelles Pierre Vermersch se trouve confronté résident dans les inférences non observables. En effet, si les actions mentales se traduisaient par un geste, qu'en était-il des tâches qui n'étaient pas observables (immobilisme de la personne, par exemple)? Comment donc dépasser l'enregistrement vidéo pour saisir les actions mentales de la personne?

Pierre Vermersch décide alors d'utiliser le questionnement alors que dans les années 70 les recherches académiques s'interdisaient le recours à l'interview. Il décide néanmoins de développer une technique d'entretien où il va poser des questions par rapport auxquelles les réponses de la personne peuvent être confrontées à la réalité: l'entretien est l'explicitation du déroulement de l'action. Autrement dit, l'objet de l'entretien sera l'action.

Selon lui, l'action suit en effet une logique temporelle (durée, ordre de réalisation...) et l'avantage est d'y trouver un moyen de validation en confrontant les dires de la personne en regard de l'application de la tâche. Comme l'illustre Pierre Vermersch, dans un exemple «peu sympathique» de son propre aveu, «la démarche ressemble à une enquête criminelle»: quel que soit le témoignage de la personne, le meneur (le superviseur) a besoin de «preuves matérielles», de témoignages d'observateurs, que les conditions matérielles temporelles soient réunies... Quel que soit le propos de la personne, le meneur doit pouvoir le rapporter à ce qu'il sait de la contrainte de l'exécution matérielle. Il ne s'agit donc pas de recueillir ce que la personne dit, **MAIS de se demander en quoi ce que la personne dit permet de s'informer de ce qu'elle a fait**. Il ne s'agit pas non plus de recueillir des représentations, mais de savoir comment la personne, par ses actes, incarne ses propres représentations.

Sachant que ce que dit la personne sert de point de départ pour reconstituer le déroulement de ses actions, il appartient au meneur de s'assurer que toutes les étapes sont présentes puis de les remettre dans l'ordre chronologique. Ceci afin de s'interroger sur le déroulement de l'action et d'observer sa

cohérence pour enfin être capable d'entendre ce que la personne ne dit pas. Non pas que le meneur sache ce que la personne a fait, mais qu'il entende qu'il y a un «trou» dans le déroulement de l'action. Il est possible dès lors d'interroger les détails en travaillant sur la fragmentation de la description. Ce questionnement, cette écoute sont par ailleurs constitutifs des compétences essentielles pour pouvoir mener un EdE comme envisagé par Pierre Vermersch. D'où l'importance de donner le primat à la référence de l'action.

Originalité de l'entretien d'explicitation

Pierre Vermersch s'est demandé quelle était la nécessité de créer une technique d'entretien particulière et plus largement, pourquoi cette technique était originale. L'entretien dit «non directif» ayant déjà couvert bien des chapitres à ce propos, le chercheur observe pourtant que des éléments demeurent inaperçus et permettent d'être traités à l'aune de l'EdE:

1. *le primat de la référence à l'action dans le questionnement*
2. *la mobilisation de la mémoire d'évocation*
3. *l'originalité des questions et la prise en compte de leurs effets perlocutoires.*

Le premier point recouvre le besoin de recueillir des informations sur le déroulement du processus: comprendre les actions mentales successives par lesquelles passe la personne. Si dans un premier temps, Pierre Vermersch a utilisé la vidéo, il a enrichi sa pratique en questionnant, non pas les représentations, ou les opinions de la personne, mais en interrogeant la personne à propos de ses actes et ses actions mentales (lire, raisonner, calculer...). Afin que la personne puisse donner accès à celui qui mène l'entretien aux éléments invisibles de son action. Ce qui est imperceptible du point de vue épistémologique de la validation peut, de fait, être confronté au réel. Pierre Vermersch propose l'exemple des enquêtes imaginées par Agatha Christie pour illustrer son propos: Hercule Poirot se trouve sur une île, les protagonistes peuvent y accéder à la nage, par un sentier... Le célèbre policier chronomètre la durée des chemins parcourus et cela lui permet, à l'instar du meneur d'EdE, de déduire que certaines personnes ne pouvaient pas avoir le temps de parcourir le trajet pour pouvoir effectuer le crime. Cette logique matérielle et temporelle liée à l'ordre des événements va contraindre la personne à préciser sa pensée pour mieux comprendre son action.

Le deuxième point a trait à ce que Pierre Vermersch rattache à ses connaissances de psychothérapeute: «*en psychanalyse, n'importe quel client peut se rappeler n'importe quel élément de sa vie si l'on prend le temps*». La mémoire de contextualisation ou la mémoire du vécu a ceci de particulier qu'elle est différente de la mémoire des choses abstraites, il est donc possible d'amener la personne, moyennant une posture intérieure particulière que le chercheur appelle «évocation», à avoir accès a posteriori à des éléments qu'il a vécus. Ce qui précède est constitutif de ce qu'on peut décrire de novateur dans la technique d'EdE: il s'agit de se baser sur une mémoire peu étudiée au 20^e siècle, la mémoire concrète ou du revécu que Pierre Vermersch désigne comme la mémoire d'évocation. Selon le chercheur, deux points expliquent le manque d'intérêt des scientifiques à propos de cette mémoire particulière: le premier réside dans le fait que l'on ne travaille pas par introspection en psychologie expérimentale et le deuxième point important c'est que depuis la fin du 19^e siècle, on étudie la mémoire en cherchant ce dont la personne se souvient sans faire appel à son souvenir au sens large. En EdE, il s'agit d'interpeller la mémoire passive de la personne: la mémoire des choses que nous ignorions avoir mémorisées. Ce dont nous nous souvenons relève en effet de la conscience réfléchie, alors que ce qui est mémorisé l'est dans une conscience en acte, dans une conscience pré-réfléchie.

Le troisième et dernier point repose sur la manière de poser des questions ayant pour but de ne pas induire les réponses en dirigeant la personne vers des aspects précis de son action.

En conclusion de cette retranscription d'interview, Pierre Vermersch précise que la technique d'explicitation a été développée empiriquement à travers les trois points décrits ci-dessus et que ce modèle ne s'apprend qu'à travers un apprentissage expérimental. La simple lecture d'un ouvrage ne permet pas d'apprendre ce savoir-faire, il s'agit de l'incarner. Et pourtant je vais le lire ! Mais pour expérimenter, m'exercer, comprendre !

L'ouvrage de Pierre Vermersch (2011)

L'entretien d'explicitation (2011) de Pierre Vermersch constitue mon principal ouvrage de références théoriques. La première partie du livre, les chapitres II à V posent les bases de l'EdE. La seconde partie détaille la mise en œuvre des techniques et la conclusion reprend divers éléments de manière éclectique pour aider les praticiens débutants.

Pierre Vermersch cite trois auteurs principaux dans son ouvrage (2011, p. 183), Carl Rogers pour inviter l'intervieweur à une posture d'écoute active, Milton Erickson pour proposer des relances induisant le moins de biais possible et Jean-Piaget pour renforcer sa conception de l'action qui constitue un savoir et que ce savoir est antérieur à la compréhension de l'action. Comme l'explique Jean-Piaget (La prise de conscience, 1974), le vécu est une forme de connaissance qui appartient au pré-réfléchi. Or, la prise de conscience est une activité qui s'opère par une action de « réfléchissement », c'est-à-dire le mouvement qui conduit de l'action vécue (pré-réfléchie) à la conscience réfléchie de ce vécu. Ce que l'entretien d'explicitation propose c'est une façon de projeter ce niveau « pré-réfléchi » vers le niveau « réfléchi », ce qui favorise la prise de conscience. Plus concrètement, l'entretien d'explicitation de Vermersch va permettre de passer du plan de l'action (« le vécu ») au plan de la représentation. La représentation qui appartient au niveau de la conscience. A l'appui de cette explication, voici la modélisation de Piaget citée et commentée par Pierre Vermersch (Explicitation et prise de conscience, 1992, pp. 18-20) :

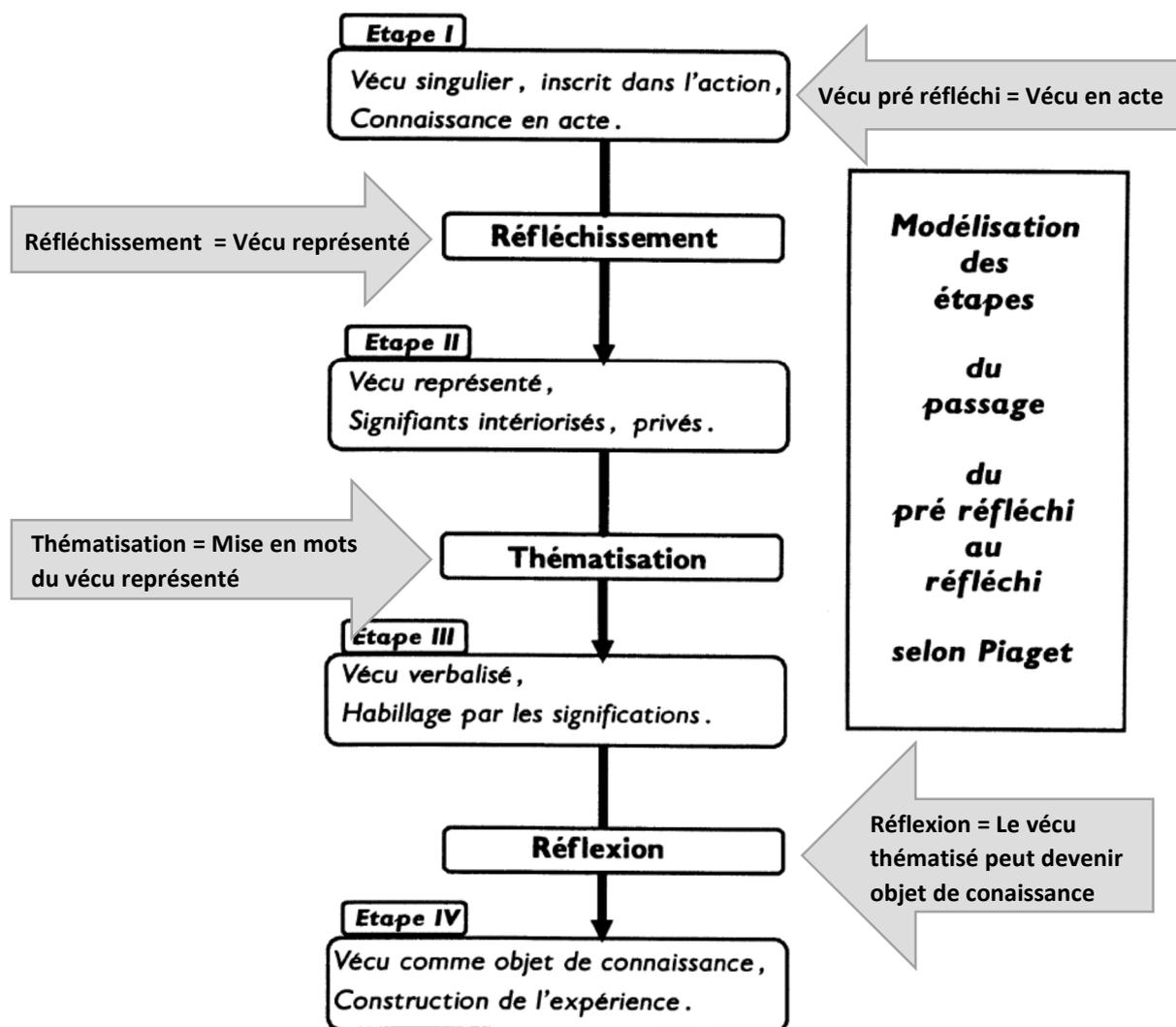


Figure 1 - (Vermersch, Explicitation et prise de conscience, 1992, p. 19)

En introduction de son livre, Pierre Vermersch décrit l'EdE comme:

« un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulation de relances [...] qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. » (2011, p. 17)

Autrement dit:

«La spécificité de l'EdE est de viser la verbalisation de l'action» (2011, p. 17). En effet, pour Pierre Vermersch, dans le récit d'un vécu il y a une source d'information qui peut être importante pour, par exemple, analyser les difficultés rencontrées dans la pratique ou pour comprendre les causes des erreurs.

Les objectifs de l'EdE sont (2011, p. 27):

- aider l'intervieweur³ à s'informer,
- et aider l'élève⁴ à s'auto-informer,
- lui apprendre à s'auto-informer.

Par «s'informer», Vermersch veut dire, par exemple, comprendre les erreurs commises pendant la réalisation d'un acte professionnel par une tierce personne (chercheur, enseignant, formateur, ...). Par «s'auto-informer», il veut dire, par exemple, quand le supervisé met en mots son vécu pour comprendre les causes de son erreur ou de sa réussite.

Verbaliser l'action n'est pas une activité facile comme j'ai pu m'en rendre compte en tant que superviseur en formation. Pour cela, il est essentiel que le supervisé fasse référence à une situation passée, réelle et spécifique et il faut que le superviseur sache faire la différence entre les informations autour de l'action (informations satellites de l'action) et que le superviseur sache guider le supervisé vers la description de la procédure de son action. De plus, Pierre Vermersch nous rappelle l'enjeu de la parole «incarnée» quand le supervisé est «*en évocation du vécu de la situation*» (2011, p. 57) et nous explique aussi quels sont les indicateurs non verbaux du supervisé lors des moments d'évocation: le décrochage du regard ou le ralentissement du rythme de la parole par exemple. C'est ainsi que l'ensemble des pratiques décrites par Pierre Vermersch (2011) dans son ouvrage apparaît nécessaires pour obtenir la description de l'action vécue.

À l'attention des débutants dont je fais partie, Pierre Vermersch présente une série de techniques de guidage, nous explique, par exemple, qu'une question du type «pourquoi?» est à éviter au maximum parce qu'elle va arrêter l'évocation du vécu, et de les transformer avec du «comment?». Cette technique a d'ailleurs été ma première tentative comme débutant, une tentative couronnée de succès, ce qui m'a encouragé à relever d'autres éléments «pratiques» que j'ai retenus et annotés préalablement, à la manière d'un carnet de notes, avant d'expérimenter en séance de supervision les techniques d'aide à l'EdE. En voici quelques-uns formulés à ma manière afin de me les approprier pour les essayer à propos des :

Conditions

- Etre dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue.
- Faire référence à une tâche réelle et spécifiée.
- Focaliser sur l'action plutôt que sur le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements, les opinions, les commentaires.

Techniques

- Poser des questions descriptives: Qui? Quoi? Quand? Où? Combien? Comment? (plutôt que «Pourquoi?») (2011, p. 86) :
 - Comment t'es-tu préparé?
 - Par quoi as-tu commencé? Comment savais-tu qu'il fallait commencer par cela?
 - Comment as-tu fait ensuite?
 - Qu'as-tu pris en compte?
 - Et ensuite?

³ Dans la suite du texte : Intervieweur = Superviseur

⁴ Dans la suite du texte : Elève = Supervisé

- ... [silence] ...
- Comment as-tu terminé?
- Comment as-tu su que c'était terminé?
- « Faire spécifier », si nécessaire (le contexte, par exemple), afin de créer la nécessité d'un « accès interne » (2011, p. 64)
- « S'accorder à la parole du supervisé » (2011, pp. 111-112) :
 - «Observer la parole» et «s'accorder».
 - Parler lentement et doucement pour ralentir le rythme de la parole du supervisé (2011, p. 63).
- « S'accorder à la posture et à la gestualité » du supervisé (2011, p. 111) :
 - Observer la posture de l'autre et l'imiter.
 - Relancer en reprenant ses gestes.
- «Privilégier les formulations directes et positives» (2011, pp. 125-128) :
 - Eviter les inductions négatives (« N'aie pas peur », « Tu peux t'arrêter », ...).
 - Guider progressivement vers la précision.
 - Eviter les formulations initiales trop complexes.
- Amener une « verbalisation du déroulement chronologique systématique des étapes » (2011, p. 131), une « description des faits » (2011, p. 137).
- Veiller à la description des « prises d'information » qui précèdent l'action d'exécution et la terminent :
 - Comment savais-tu que c'était ça qui devait être fait, que c'était difficile, que tu ne savais pas le faire?
 - À quoi l'as-tu reconnu?
 - Par quoi commencer?
 - Comment sais-tu que c'est de cette manière-là qu'il fallait s'y prendre?
 - Comment savais-tu que tu savais/que c'était terminé/que tu avais atteint ton but? (2011, pp. 138-138).

Régulations

- Relancer le discours (2011, pp. 139-140) :
 - Reprendre un mot/une fin de phrase.
 - À partir des dénégations (par exemple: «Quand tu ne sais rien, que sais-tu? Comment tu sais que tu ne sais rien?», Quand tu fais n'importe quoi, tu fais quoi?).
- Garder les fils conducteurs (2011, pp. 148-149) :
 - Cohérence globale - structure de l'action :
 - Suivre le déroulement temporel.
 - Identifier comment le supervisé s'y prend, enchaîne et décrit ses actions.
 - Suivre la décomposition en prises d'information et d'exécution.
- Proposer un contrat de communication.
- Se synchroniser sur l'interviewé.

- Faire preuve de «congruence» (être authentique, accepter, exprimer ses limites), considération positive inconditionnelle, compréhension empathique (2011, pp. 191-192) .
- Faire preuve d'écoute active: «se mettre à la place de l'autre, procéder par étapes, trouver en soi la solution, fractionner la difficulté en petits morceaux, factueliser, faire prendre conscience à l'autre de ses émotions, dédramatiser (2011, p. 129).
- Reconnaître le supervisé comme sujet à part entière, libre de «dire non» ou de s'opposer: pas de jugements de valeurs, humilité, bienveillance.
- Expression non verbale témoignant d'un intérêt porté à l'autre (distance physique respectueuse, posture ouverte).
- Laisser le temps au supervisé de trouver la réponse (2011, p. 129).

Ce que je retiens essentiellement de l'approche de Pierre Vermersch, c'est son opérationnalité. A ce stade, je considère les fondements théoriques sur la mémoire passive et les niveaux de conscience comme des concepts cadrants. De même, trop occupé à vivre ma fonction de superviseur débutant et à comprendre ce qui se passe, l'étude de la psycho phénoménologie ne m'effleure pas à ce moment-là.

Des compétences...

Ma recherche est une recherche de terrain. Elle répond dans un premier temps aux demandes, aux questions, aux attentes d'un superviseur en formation, moi en l'occurrence. J'ai besoin de repères pour comprendre ce que je fais, de balises pour identifier mes propres actions. En conséquence, l'entrée par les compétences me semble adéquate comme stratégie d'identification de l'apprentissage que j'effectue en utilisant l'EdE.

Si je veux comprendre en quoi les techniques issues de l'entretien d'explicitation développent des compétences particulières, je vais d'abord tenter d'identifier les compétences du superviseur. Je pourrai ainsi, dans un second temps, vérifier mon hypothèse selon laquelle les techniques issues de l'EdE développent des compétences spécifiques du superviseur qui permettent d'accueillir et d'accompagner le supervisé. En conséquence, les éléments théoriques et le cadre méthodologique évolueront mutuellement au fil de mes recherches et de mes découvertes.

Afin de clarifier cette notion de *compétence*, je me suis intéressé en amont à ce concept développé dans de nombreuses études. On peut faire référence à Philippe Meirieu et Louis d'Hainaut cités par Françoise Raynal et Alain Rieunier (Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, 2014) :

- Selon Meirieu, une compétence est un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné.* » (Meirieu, 1991, p. 181)
Cette proposition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée.
- Selon D'Hainaut, une compétence est « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal.* » (D'Hainaut, 1988, p. 472)

Finalement, Richard Wittorski (1997) souligne à quel point « *la notion de compétence est d'abord en voie de fabrication. Il n'existe en effet pas de discours théorique stabilisé permettant de définir précisément ses attributs. (...) À ce titre, une compétence reste une virtualité.* ». Darvogne et Noyé

(1993) rappellent quant à eux que «*le révélateur de la compétence, c'est le résultat obtenu dans le travail*» et que «*c'est au mur terminé que l'on voit la compétence du maçon.*»

Mes quelques lectures m'ont permis de saisir la complexité de cette notion de *compétence*. Pour autant, je retiens la définition de Richard Wittorski (1997) :

« Finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation. »

Selon moi, cette définition présente surtout l'avantage d'inscrire la compétence dans l'action. Cette dernière, telle que définit par Pierre Vermersch (2011, p. 185) « (...) *ne ment pas c'est elle qui permet de saisir au plus près la vérité fonctionnelle de la compétence du sujet.*»

Cadre Méthodologique

L'observation participante

Mais quelles démarches développer pour répondre à mon projet ? Plusieurs options pouvaient se présenter pour moi : observer un ou plusieurs superviseurs sur une ou plusieurs séances ; interviewer un ou plusieurs superviseurs sur leurs pratiques et la place que prend ou ne prend pas les techniques d'explicitation. Encore faut-il connaître des superviseurs suffisamment à l'aise avec les techniques d'explicitation ! Comme j'étais persuadé que ces techniques pouvaient me permettre d'élargir mes compétences de superviseur, mieux comprendre la posture de superviseur, que j'avais suivi une initiation de trois jours en formation (Snoeckx, Techniques issues de l'entretien d'explicitation & G.E.A.S.E., 2013), que j'étais bien décidé à expérimenter l'explicitation pendant les séances, j'ai choisi d'être moi-même la matière de mon travail de fin d'études, convaincu du dicton «le meilleur outil c'est soi-même!».

Pour mener cette recherche de terrain, «en immersion», je vais ainsi observer ma posture de superviseur durant chacune des 16 séances de supervision de groupe que j'accompagnerai. Cette technique de recherche qualitative dans laquelle le chercheur observe une collectivité dont il est lui-même membre apparaît, selon Platt (1983) cité par Bastien Soulé (2007, p. 128), vers la fin des années 1930 et s'intitule «***l'observation participante***».

L'immersion est dès lors totale, du fait de mon rôle joué au sein du groupe, je serai à la fois superviseur et chercheur. Je suppose que la principale difficulté consistera à m'extraire, dans une certaine mesure, des habituelles façons de faire et de penser, afin de développer une réelle capacité d'analyse. S'agissant de la validation scientifique de ma recherche, je perçois et j'anticipe les risques de mon implication personnelle. Cependant comme le rappelle Philippe Perrenoud (1988, pp. 314-315) « *Même bardé d'instruments, extérieur à la situation, le sociologue n'est jamais totalement neutre lorsqu'il étudie sa propre société. Il ne peut s'oublier comme acteur.* » Or, Philippe Perrenoud (1988) promeut le recours à l'observation participante, qu'il associe à la « recherche-action », en deux points :

- *Transformer pour comprendre : la recherche-action est une entreprise de transformation du réel qui oblige à une confrontation des points de vue, à une explicitation de l'implicite, à une modification au moins partielle des pratiques et des représentations, toutes choses qui facilitent l'observation de processus ordinairement englués dans des routines et masqués par des effets de façade.*
- *Vivre pour comprendre : l'intervention du chercheur dans la pratique permet une auto-observation et une auto-analyse qui, quelles que soient leurs biais et leurs risques, sont des ressources précieuses pour toute sociologie compréhensive.*

Pour ma part, je choisis les techniques d'aide à l'explicitation et la subjectivité à la fois comme mode de travail pour accompagner les supervisés et pour comprendre ce que je fais en tant que superviseur en formation : je suis dans une observation participante implicite. Autrement dit, j'envisage de déplacer le curseur de l'observation participante des séances de supervision à l'observation des compétences du superviseur en tant que superviseur qui expérimente les techniques d'explicitation pour mieux accompagner les supervisés. Dès lors, lorsque c'est le chercheur lui-même qui se prend comme objet de recherche, Vermersch considère la démarche de recherche comme un point de vue en « première personne », Tel que précisé par Mireille Snoeckx (2014), « *il s'agit donc de pratiques de recherches où le chercheur se prend lui-même comme objet de recherche et ainsi, sujet et chercheur sont confondus* ».

En initiant une telle recherche, j'entrevois aussi le bénéfice personnel en terme de formation à la supervision comme le souligne par ailleurs Benoît Gauthier (2008), en référence à l'école de Chicago (courant de pensée sociologique américain) : « *Dans les années 1960, elle amènera les chercheurs à développer la recherche-action, dont l'observation participante sera la cheville ouvrière : on n'apprend jamais mieux sur une situation que lorsqu'on essaie de la changer, que lorsqu'on en déstabilise les déterminants, mettant ainsi au jour sa structure.* » (pp. 314-315).

Toute la partie RECUEIL DES DONNEES ET CONSTATS constitue le cheminement méthodologique que je construirai et m'approprierais pour pouvoir répondre à ma question.

Contexte de la recherche

Tandis que le théâtre fait partie de mes violons d'Ingres, il me plaît d'évoquer le cadre comme un objet qui entoure, charpente la scène sur laquelle vont se produire les séances de supervision. Comme le formulent Isabelle Laplante et Nicolas de Beer (2010, p. 184), « *Des propriétés de la charpente du cadre dépendent la liberté d'action et d'expression à l'intérieur. Le cadre a donc pour fonction de délimiter et soutenir les possibilités d'actions...* ».

Dans un premier temps, je présente, le cadre général, le contexte institutionnel dans lesquels se déroule ma pratique de superviseur en formation ; dans un second temps, le cadre plus restreint, c'est-à-dire l'ensemble des règles partagées qui, pour reprendre ma formule métaphorique d'introduction à ce chapitre, entourent la scène de supervision et lui permettent de se structurer comme tel. Cela dessine le terrain de l'observation participante dans laquelle je vais œuvrer.

Le contexte dans lequel se déroulent les séances de supervision que j'accompagne est celui de la plateforme 3 de la HEP-BEJUNE. Les superviseurs en formation supervisent pour la première fois des enseignants inscrits au Master à l'enseignement spécialisé (MAES). Cette pratique est elle-même supervisée par un *groupe de référence* composé de six superviseurs en formation, dont je fais partie, et de deux superviseurs diplômés garants des supervisions que nous menons respectivement. Le cadre pédagogique et administratif est régi par la HEP BEJUNE. Le *métacadre*, tel que le nomme Isabelle Laplante et Nicolas de Beer (2010, p. 83), celui qui fixe la déontologie du métier de superviseur, est lié à celui de l'Association Romande des Superviseurs⁵ (A.R.S.) qui elle-même se base sur le texte de l'Association Suisse des Professionnels de l'Action Sociale⁶ (Ethique et déontologie, 2015). À ce dernier, il convient d'ajouter les précisions suivantes, selon les informations recueillies sur le site internet de l'A.R.S.:

- *Le superviseur présente de manière transparente sa manière de fonctionner et les références sur lesquelles il s'appuie dans son rôle de superviseur. Lorsque cela a une incidence pour les personnes ou les institutions concernées, il doit pouvoir nommer son parcours personnel et professionnel, faire part de ses relations institutionnelles et personnelles ou de son appartenance à des associations professionnelles.*
- *Le superviseur s'impose dans son travail une authenticité aussi grande que possible et cherche une cohérence entre les valeurs professionnelles qu'il défend et sa propre vie. Il lui appartient, dans ce but, de mener une réflexion permanente sur son rapport à lui-même, ainsi que de mettre en question de façon continue son activité de superviseur au sein d'un groupe de contrôle ou de référence.*
- *Le superviseur adopte un comportement loyal envers ses collègues superviseurs.*

⁵ www.superviseurs.ch

⁶ www.avenirsocial.ch

- *Le superviseur développe autant que possible des synergies et les échanges d'idées dans le but d'améliorer les prestations et les collaborations.*
- *Le superviseur s'engage à observer le secret de fonction. Il peut attester d'un processus de supervision, authentifiant que le supervisé a parcouru une démarche de réflexion professionnelle.*

En outre, selon le règlement de la formation MAES, la participation à la supervision est un critère qui permet de conférer à une pratique d'enseignement spécialisé son caractère professionnel et à l'enseignant spécialisé en formation l'obtention de son diplôme (ANNEXE I):

«Au terme de la supervision pédagogique, les partenaires font l'évaluation de la supervision. Le superviseur établira une attestation par laquelle il validera que l'exercice s'est déroulé normalement (2 ect). ».

Ayant inscrit les séances de supervision que j'accompagne dans son cadre légal, il m'apparaît nécessaire de souligner l'adjonction qui en résulte: les supervisés qui me sont donnés d'accompagner par la HEP-BEJUNE, sont tenus d'engager un processus de supervision puisque selon le règlement de la même école, celui-ci revêt un caractère obligatoire.

Cadre des séances de supervision pédagogique

Nous venons de le voir, la supervision pédagogique est un acte de formation qui fait pleinement partie du programme de formation des étudiants du MAES. Elle est rattachée à la formation pratique et est créditée dans le cadre de la première année de formation, en principe. Elle se déroule en parallèle à une pratique professionnelle dans le domaine de l'enseignement spécialisé réalisée par l'étudiant en formation.

Pour ma part, étant à la fois formateur et responsable adjoint au sein de la formation MAES durant la troisième année de formation, je dois me «détacher» hiérarchiquement et administrativement de l'accompagnement des étudiants que j'accompagne en supervision afin de leur garantir ce que Mireille Cifali (2012) désigne comme *«la promesse d'une confidentialité, d'un non-usage pervers de ce qui est dit, d'une recherche de ne pas s'en tenir au jugement, mais à la compréhension pour aider, pour donner le temps, pour créer un espace de confiance. Nous ne pouvons pas demander à un stagiaire de travailler toutes les dimensions de sa pratique s'il sait devoir se protéger, se censurer et qu'il a peur; si on lui demande de prendre des risques pour ensuite le moquer, ne pas l'entendre, pour lui couper la parole, savoir mieux que lui et le lui fasse savoir tout de suite.»*

Approches

Dans le cadre de la formation, j'ai observé différentes approches de la supervision plus ou moins théoriques ou empiriques, plus ou moins définies sur le plan idéologique. Parmi les approches qui inspirent les superviseurs, Mathilde Du Ranquet (1973, p. 206) cite celles de la philosophie humaniste, de l'analyse institutionnelle, structurelle, transactionnelle, systémique, des théories psychanalytiques et socio-psychanalytiques. Après un survol exhaustif des ouvrages traitant de la supervision, une observation attentive des pratiques de mes pairs et des formateurs rencontrés, je constate que l'importance et la diversité des sources d'inspiration des superviseurs sont trop vastes pour en cerner ici les contours. Le point commun des approches privilégiées par les superviseurs, c'est qu'elles lui permettent de chercher, par différents moyens, à élargir sa manière de comprendre la réalité afin de contribuer à augmenter le pouvoir d'agir des supervisés.

Pour ma part, ayant réalisé une analyse personnelle et une supervision pédagogique, j'ai complété mes formations initiales en sciences de l'éducation par des formations d'obédience humaniste -

comme la pédagogie systémique C.A.M. (2015) d'inspiration Rogérienne - dont ma pratique est naturellement colorée.

Modalités et buts

Pour la supervision pédagogique *individuelle*, dispositif que j'ai accompagné durant deux ans en formation, c'est à travers la succession d'une vingtaine de rencontres d'une heure, *dans une dynamique de co-construction entre le superviseur et le supervisé que l'étudiant, mis à l'épreuve d'une réflexion individuelle et d'un questionnement de sa pratique professionnelle, pourra développer et augmenter sa posture réflexive autonome, l'éthique et le sens de ses interventions professionnelles, les conceptualiser et les argumenter individuellement.* (Caillé, 2007, p. 100)

Pour la supervision pédagogique *en groupe d'étudiants*, dispositif qui m'occupe cette année et qui fait l'objet de ma recherche, c'est à travers la succession d'une trentaine de rencontres *dans une dynamique de co-construction entre le superviseur, le supervisé et des pairs que chaque étudiant met à l'épreuve de la réflexion collective ponctuelle son intervention professionnelle. L'étudiant pourra, par la multiplication des regards croisés avec ses pairs, développer sa posture réflexive, l'éthique et le sens de son intervention professionnelle, la mettre au service d'une conceptualisation et d'une argumentation collective.* (Caillé, 2007, p. 101) Dans cette perspective, je serai amené à accompagner trois étudiantes: Corinne, Justine et Emma⁷.

Dans ce processus dynamique de supervision pédagogique, afin d'anticiper la démarche et de permettre l'élaboration de la pensée du supervisé autour de sa pratique professionnelle, il est recommandé «... *de faire précéder une séance de supervision par un écrit.*» (Rolland, 2007, p. 123). Dans ce sens, écrire est «... *un acte de médiation, un temps en amont qui permet à la réflexion d'émerger...*» (Rolland, 2007, p. 123). Le supervisé envoie donc un écrit aux autres supervisés du groupe ainsi qu'au superviseur 24h à l'avance par courriel.

Comme le souligne Chameroy (2007, p. 20), la supervision pédagogique est un «... *processus qui s'exerce dans un lieu spécifique et un cadre codifié en rythme et en temps, centré sur la pratique.*». Par son cadre structuré et contraint (séances régulières, programmées, préparées), cet acte de formation prend appui sur l'activité professionnelle exercée par l'étudiant. Cette activité, mise à l'épreuve du questionnement en séance de supervision, favorise un va-et-vient entre la pratique et la théorie ainsi que son articulation.

Toutes les séances s'organisent à partir de situations concrètes, récentes, rencontrées par le supervisé durant sa pratique. Ces situations sont en lien avec le champ professionnel de l'enseignant et j'ai pu relever en qualité de superviseur en formation qu'elles portent sur des dimensions liées:

- aux enjeux de politique institutionnelle et sociale;
- à l'observation et à la compréhension de situations;
- à l'organisation, la place du supervisé et son fonctionnement en tant qu'enseignant;
- à ses relations individuelles et collectives avec les élèves;
- à la collaboration entre professionnels;
- à son positionnement professionnel et personnel (éthique, déontologie, identité...);
- à ses interventions (projet, méthodologie, sens);
- à l'évaluation et la régulation de ses actions;
- à la prévention de la santé dans le but de maintenir un équilibre entre vie professionnelle et vie privée; à la gestion du stress.

⁷ Noms fictifs.

La supervision pédagogique est un dispositif qui, pour le supervisé, vise le développement de ses capacités de prise de recul, d'auto-évaluation et d'analyse des situations interrelationnelles, ainsi que des interventions professionnelles et des enjeux. Tel que formulé par Catherine Rolland (2007, p. 20) : « *La supervision va permettre à l'étudiant d'améliorer son appréhension du réel, de le questionner, d'en identifier les enjeux personnels et/ou professionnels en centrant l'attention sur le rapport à soi-même et au travail réalisé (interventions, activités, collaborations...). L'étudiant pourra ainsi se penser, se situer en tant qu'acteur du champ social en prenant appui sur l'expérience vécue et en exerçant l'articulation théorie-pratique.* ».

Le G.E.A.S.E. comme dispositif d'accompagnement

Comme j'ai pu le constater en formation, les dispositifs pour connaître les pratiques professionnelles et partir d'elles dans un contexte de formation sont nombreux (Supervision individuelle, de groupe, d'équipe; analyse de pratique, ...) et, comme évoqué en amont à propos de l'EdE, ces dispositifs ne sont pas transmissibles comme une technique qui s'appliquerait à la manière d'une « recette de cuisine ». Ils se construisent à partir des possibilités qui s'ouvrent pour le superviseur compte tenu de sa personnalité, de ses visées et du contexte où il intervient. Ce faisant, comme le souligne Mireille Cifali (2012, p. 50), « (...) *on ne peut se passer de dispositifs dont le superviseur est le garant, et qui fournissent un cadre de sécurité à celui qui accepte de travailler ce qui lui est proche.* »

Pour ma part, je choisis d'associer les techniques d'aide à l'entretien d'explication, que j'expérimente en séances individuelles depuis deux ans, au dispositif G.E.A.S.E.⁸ que je décide de m'approprier dans le cadre des supervisions de groupe durant ma troisième année de formation.

Si le lien entre l'EdE et la supervision individuelle est évident, il n'en est pas de même pour la supervision de groupe. Maurice Lamy (2008) explique en effet à propos de l'analyse des pratiques : « *les situations de séances individuelles permettent de réinvestir la posture et les modes d'accompagnement apportés par l'explicitation. Lorsqu'il s'agit d'un travail en groupe, le réinvestissement de la technique de l'explicitation ne va pas de soi.* ». Avant de présenter ma façon de combiner ces deux concepts et les limites de cette articulation dans la partie méthodologique, je propose de présenter au préalable le dispositif G.E.A.S.E. en référence à l'ouvrage d'Yveline Fumat, Claude Vincens et Richard Etienne (Analyser les situations éducatives, 2003).

G.E.A.S.E., cela représente d'abord un sigle qui signifie: Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives. On compte quatre phases pour le G.E.A.S.E. proprement dit ou six si l'on compte la phase de démarrage et la phase méta de la fin avec le compte-rendu d'observation. À la manière d'une marche à suivre, l'installation du dispositif tel que je me le suis approprié:

⁸ G.E.A.S.E. = Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives

1. Préparer la salle :
 - a. Lieu calme.
 - b. Installer en cercle les chaises avec une table centrale.
 - c. Placer l'enregistreur sur cette dernière.
 - d. Installer une chaise et une table en retrait pour écoute méta.
 - e. Installer le chevalet de conférence au besoin.

2. Phase d'introduction: «démarrage» :
 - a. Faire éteindre les portables.
 - b. Donner le temps au groupe de se mettre en situation d'écoute.
 - c. Présenter ou rappeler les objectifs poursuivis, les différentes phases du G.E.A.S.E., les règles d'analyse (respect, écoute active, attitude bienveillante, reformulation), le rôle de chaque participant.
 - d. Demander au groupe son accord afin de commencer la séance (Situation d'urgence ?).

3. **Phase d'exposition - Narration de la situation** (*début du G.E.A.S.E. proprement dit*) :
 - a. Le superviseur accompagne le supervisé désigné narrateur à présenter sa situation et à problématiser sa situation.
 - b. Le superviseur reformule la question (prendre le temps de bien faire formuler la «bonne» question, c'est-à-dire aider à la faire préciser nettement et s'assurer auprès du narrateur que c'est bien celle-là qui fait du sens et qui est représentative de ce qu'il cherche.)
 - c. Les autres participants en écoute active.
 - d. Écrire la question posée sur le chevalet de conférence ou sur une feuille placée au milieu de la table.

4. **Phase d'exploration - Questionnement par le groupe**
 - a. Présenter cette phase en prévenant de la durée impartie pour ce questionnement (environ 20 à 25 minutes).
 - b. Réactiver la règle de confidentialité, de bienveillance vis-à-vis du narrateur et de non-jugement sur les prises de paroles.
 - c. Rappeler le sens et la finalité de ce questionnement: il s'agit de s'entraîner à poser des questions à caractère informatif (les interprétations, les questions fermées et les «fausses questions ne seront pas acceptées).
 - d. Rappeler aussi que le narrateur a droit à des «jokers» si des questions mettent en jeu des choses dont il ne souhaite pas parler.
 - e. Le groupe interroge le narrateur au sujet de sa situation.

5. **Phase d'interprétation Formulation des hypothèses**
 - a. Le narrateur ayant présenté sa situation se met en position d'écoute active et ne peut intervenir.
 - b. Le groupe émet des hypothèses de compréhension et d'action.
 - c. Faire reformuler au besoin («J'émet l'hypothèse que... et je propose...»)
 - d. Inscrire les hypothèses sur le chevalet de conférence (carte heuristique) ou sur une feuille placée au milieu de la table.

6. **Phase de réaction - Reprise de la parole par le narrateur** (*fin du G.E.A.S.E. proprement dit*) :
 - a. Le narrateur ayant présenté sa situation, renvoie au groupe ce qui lui paraît important et significatif pour lui (points d'accord et de désaccord).
 - b. Le groupe ne peut plus intervenir
 - c. Le superviseur clôture la séance.

7. Phase du compte-rendu dite «phase méta»
 - a. Proposer au participant de décrire le fonctionnement du groupe («Qu'a vu l'araignée au plafond?»).

Durée de la séance: 1 h 30.

Ce qui avait particulièrement retenu mon attention lors de l'expérimentation du dispositif en formation (Snoeckx, 2013), c'est le caractère sécurisant du dispositif qui propose un cadre à la fois rigoureux et efficace. Les règles de fonctionnement annoncées clairement semblaient contribuer à l'obtention d'un climat de confiance et proposaient des repères à la fois pour le superviseur et pour les supervisés.

Recueil des données et cheminement méthodologique

Les éléments théoriques préalable ainsi que le cadre méthodologique dans lequel se déroule ma recherche étant posés, peut-être est-il nécessaire de revenir sur ma démarche qui est de comprendre en quoi les techniques d'aide à l'explicitation développent des compétences spécifiques du superviseur qui lui permettent d'accueillir et d'accompagner le supervisé.

Pour tenter de répondre à cette question, je choisis d'observer ma pratique au moyen de trois outils de recueil de données :

1. Le journal de terrain

Ce recueil m'accompagnera avant, pendant et après les séances et j'y consignerai toutes les données et toutes mes réflexions.

2. Les enregistrements audio des séances de supervision

En accord avec les supervisées, j'enregistre la totalité des 16 séances de supervision de groupe à l'aide d'un iPad.

3. Les grilles d'observation

Afin de mieux visualiser ce qui se déroule, j'ai l'intention d'élaborer un tableau sur la base de mes observations et des éléments théoriques qui me paraissent pertinents dans mon cheminement.

Pour la bonne compréhension de ma démarche, il me paraît important de préciser que lorsque j'ai commencé ma recherche et, en même temps les séances de supervision, je n'avais pas du tout envisagé que ce que j'allais expérimenter allait à ce point bousculer mes représentations en ce qui concerne le recueil des données. Disons-le. J'avais une représentation un peu schématique d'une méthodologie de recueil de données, notamment à propos des grilles d'observation. J'avais le sentiment de tenir deux piliers pour ma recherche, le journal et les enregistrements audio et que la grille d'observation n'était qu'un récapitulatif pratique pour repérer ce qui pouvait advenir et contribuer à mieux envisager les séances de supervision. Il est évident, avec le recul, que les outils de recherche ont d'abord fonctionné pour moi comme des outils de préparation des séances, de compréhension de ce qui se jouait, afin de mieux réguler mon accompagnement. Néanmoins, ils avaient été d'emblée envisagés comme matériaux de recherche et c'est, au cours des séances, des écoutes, des relectures du Journal, des nouvelles grilles que j'élabore, que chemine en moi la recherche et que je construis mes compétences de superviseur. Les temps où j'approche les outils avec un regard de chercheur nourrissent les temps où je suis un superviseur en action. Et vice versa. Ce que je fais en tant que superviseur devient matière et matériau pour le chercheur.

Qu'est-ce que cela entraîne pour mon travail de chercheur ? Peut-être ce que je peux nommer comme une grande mobilité, une souplesse dans le recueil de données. Je vous invite donc à cheminer avec moi en me centrant d'abord sur les grilles d'observations pour présenter comment je m'approprie mon questionnement de recherche, le cadre théorique et la compréhension des compétences en jeu... et comment au fur et à mesure j'inclus mes deux autres outils de recherche que sont le journal et les enregistrements audio. Je vous propose aussi, à chacune de ces étapes, de faire une première analyse, les sous-chapitres intitulés « Constat », ce qui me permet de continuer à pratiquer et à comprendre (en tant que chercheur). L'emboîtement des outils, leurs résonances et une disponibilité à l'imprévu face au déroulement du vécu constitue une des complexités de ma recherche.

Grille d'observations 1.0

Ma première intention est de recenser toutes les compétences que je mobilise en qualité de superviseur en formation. Pour ce faire, je réalise un tableau (Figure 1) qui contient cinq entrées, selon le canevas des journalistes, aux «5 W»: Who ?, What ?, Where ?, When ? et Why? Je réserve aussi une colonne pour l'inscription des compétences identifiées et je scinde le tableau en trois temps: «Avant», «Pendant» et «Après». Ma volonté est de compléter ce tableau à l'aune de chacune des séances vécues sur la base de mes souvenirs, des notes de mon journal de terrain et de l'enregistrement audio des séances.

SUPERVISION N° X		DATE & LIEU : XX.XX.XXXX, a X				
SITUATION PROPOSEE PAR : X						
INTITULE	TEMPS (Quand?)	ESPACE(S) (Où?)	ACTEUR, -TRICE(S) (Qui?)	RESUME DU SCENARIO (Quoi?)	COMMENTAIRES	COMPETENCES MOBILISEES
AVANT						
PENDANT						
APRES						

Figure 2 - Grille d'observations I (voir ANNEXES II)

Recueil des données et Constat 1.0

Après 4 séances de supervision (ANNEXES II.1, II.2, II.3, II.4), je suis confronté aux limites de ma grille d'observations. Cette dernière est un «outil de travail», utile pour synthétiser le contenu des séances et dégager le «fil rouge» de la supervision. En revanche, elle ne me permet pas d'observer concrètement ma pratique. Mes notes contiennent trop d'implicites et ne me permettent pas d'objectiver les observables sur lesquels je m'appuie pour identifier les compétences mobilisées.

Par exemple, pour désigner la situation écrite trop vague, pas suffisamment circonstanciée, reçue par une supervisée, j'inscris dans mon tableau «*Situation écrite trop générale*», commentaire que j'insère sous «résumé du scénario», que je place sur la ligne intitulée «Avant», et que j'associe à la compétence «*élaborer des pistes d'intervention*». Dans ce cas, il manque, à minima, la situation écrite du supervisé concerné et ma «grille de lecture» pour saisir la genèse de l'identification de cette compétence que j'ai pourtant l'assurance d'avoir mobilisée.

Grille d'observations 2.0

Fort du constat précédent, je décide d'investir différemment le «matériel» récolté au fil des séances. En conséquence, après cinq séances de supervision, je retranscris la totalité de la première séance par écrit (ANNEXE III) sur la base de l'enregistrement audio. J'élabore une grille (ANNEXE IV) dans laquelle j'insère les trois temps de la séance (« Ante début » (Vermersch, 2011, p. 187) – Pendant – Après), la date et la compétence identifiée en regard des verbatim, des propos énoncés. J'utilise la même grille pour recueillir les extraits de mon journal que j'associe aux compétences que je reconnais.

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
Ante - séance	1er oct. 2014	Je me trouve dans une petite salle de la HEP. J'ai ouvert la fenêtre pour faire rentrer l'air frais. Je suis installé à l'angle d'une table rectangulaire qui remplit presque tout l'espace. Devant moi, mon cahier de notes, mon stylo et mon iPad pour enregistrer la séance à venir.		Réunir les préalables à l'accueil des supervisés. <i>(Notes descriptives)</i>	1
	5 oct. 2014	... La situation écrite expose une problématique générale.		Identifier la demande dans l'écrit.	2
		Le temps est indéfini... Où se déroule l'action?		Identifier la temporalité et l'espace dans l'écrit. <i>(réflexions méthodologiques)</i>	3
	28 oct. 2014	Les acteurs en présence ne sont pas cités...		Identifier les individus en présence dans l'écrit.	4
		Note: occupation de l'espace: je m'installerais à côté de Karine. Rappel le contrat: "confidentialité", "JE" (non-jugement), "éviter de donner des conseils (parler au conditionnel OU "je fais l'hypothèse que..."		Rappeler le cadre, le contrat <i>(Notes prospectives)</i>	5
		Afin de placer Karine au centre de la situation, j'envisage de lui poser la question ainsi: "Je te propose, si tu es d'accord, de faire revenir une situation, problématique pour toi, vécue avec Maeli."		Élaborer des pistes d'intervention	6

Figure 3 – Grille d'observation II (voir ANNEXE IV)

Voici la trentaine de compétences, extraites de mon tableau, que j'identifie sur la base d'extraits précis des enregistrements des séances et de mon journal de terrain.

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Réunir les préalables à l'accueil des supervisés. 2. Identifier la demande dans l'écrit. 3. Identifier la temporalité et l'espace dans l'écrit. 4. Identifier les individus en présence dans l'écrit. 5. Rappeler le cadre, le contrat. 6. Élaborer des pistes d'intervention. 7. Accueillir. 8. Etablir, négocier le cadre. 9. Établir un contrat sur les buts visés. 10. Obtenir le consentement du supervisé. 11. Reformuler le contrat au besoin. 12. Guider vers une plus grande proximité du vécu. 13. Éviter les dénégations. 14. Produire plus de précisions. 15. Orienter l'attention vers les couches du vécu : état interne, manifestation corporelle. 16. Savoir ralentir le discours. 17. Veiller à ce que les autres participants se concentrent sur l'écoute. | <ol style="list-style-type: none"> 18. Questionner au présent. 19. Relancer sur les verbes. 20. Guider vers une plus grande proximité du vécu. 21. Inviter le supervisé à s'arrêter sur un fragment du vécu. 22. Veiller à ne pas donner son avis, ni de conseils masqués sous forme de questions et d'interprétations, reformuler au besoin. 23. Donner des repères théoriques. 24. Inviter le supervisé à choisir un moment. 25. Confirmer ou modifier la question de départ. 26. Veiller au respect des prises de parole. 27. Reprendre les mots du supervisé. 28. Connecter le terrain à des éléments théoriques (articulation théorie/pratique). 29. Se "dédoubler" (Notes d'analyse). 30. Interroger sa pratique, sa manière d'accompagner. |
|---|--|

Recueil des données 2.0

Cet exercice me plonge enfin dans ma pratique, l'écoute des enregistrements et la relecture de mon journal me rapprochent de l'objet d'observation choisi: mes compétences et, son pendant, mes incompétences. Or, au moment du dépouillement des données, je me trouve confronté aux limites de l'observation participante, à mes propres limites, dues à la difficulté d'être simultanément membre actif et observateur. Comme l'exprime Bastien Soulé (2007): *«alternativement émotionnellement engagés, en tant que participants, et froidement observateurs, dépassionnés, des vies des autres. Cette étrange démarche n'est pas seulement émotionnellement déstabilisante, mais elle établit des relations humaines intimes, avant de les dépersonnaliser (...)»*.

Ce faisant, je prends conscience, par l'expérience vécue, que mon journal de terrain est un support essentiel de la collecte des données et de ma réflexion. Ce journal constitue en effet la trace de mon travail d'enquête. C'est là que je consigne les données collectées à l'issue de chaque séance de supervision. Aux données s'ajoutent des réflexions méthodologiques, des pistes d'analyse, et des réflexions plus subjectives sur mon rapport au terrain.

La tenue régulière de mon journal de terrain (consignation de données et de réflexions autour de chaque séance de supervision) est le prérequis indispensable de mon enquête. Je découvre au fil du temps que l'écriture est le principal moyen de consignation des données avec l'enregistrement des données audio. Pour des raisons de mémorisation et de saisie des analyses et impressions qui apparaissent sur le vif, je choisis d'écrire le plus tôt possible après chaque séance de supervision. Je remarque que la déperdition d'information est très rapide si l'on n'écrit pas au fur et à mesure; cela suppose d'organiser son temps en conséquence (prévoir un temps d'écriture après chaque séance).

Pratiquement, je choisis de prendre mes notes dans un cahier plutôt que sur un support numérique. Ceci me permet de comparer plus facilement les différentes séquences d'observation, et c'est utile a posteriori pour reconstituer les phases de construction de l'objet (évolution en parallèle de la grille d'observation et des analyses développées à partir du terrain). Concrètement, j'utilise un cahier plutôt que des feuilles volantes, procédé qui permet de retracer facilement les notes dans leur chronologie. J'inscris systématiquement la date dès que j'écris dans mon journal, même en dehors des séances de supervision.

Le contenu de mon journal de terrain est riche, tant sur le fond que sur la forme. Autour de ce qui constitue le corps du texte, j'y griffonne des petits dessins (émoticônes), des schémas, des notes en marge et même des bribes d'écrits illisibles a posteriori mais qui me rappelle une ambiance, un moment, une émotion vécue à ce moment-là (voir page 53).

Voici une présentation non-exhaustive par l'exemple des questions auxquelles je travaille à trouver des réponses dans mon journal classées par ordre chronologique :

- **Description du « terrain » d'observation :**
Où je suis ? - Quelle est la disposition du mobilier ? - Quelle lumière ? - Les fenêtres sont-elles ouvertes ?
- **Description de mon statut :**
Quel est mon statut de superviseur en formation ? - Quel comportement implique-t-il ? - Comment vais-je me présenter ?
- **Bilan des premières observations :**
Quelles sont mes premières impressions ? Aisance ou malaise ? - Ennui ou décharge d'adrénaline ? - Quelles sont mes premières impressions ? - Quels sont mes sentiments (admiration, rejet, indifférence, ...) ? - Quelles difficultés ai-je rencontrées ?

- **Bilan des séances suivantes, à partir de la 5^{ème} :**
A partir des premières séances d'observation, qu'est-ce que j'ai trouvé d'intéressant à observer en séance ? - Quel point de vue faudra-t-il adopter pour observer cet objet plus précisément ?
- **Bilan personnel avant le 1^{er} bilan intermédiaire :**
Combien de séances de supervision ai-je menées ? - Suis-je plutôt proche ou éloigné de mes supervisées ? - Quel rapport se joue entre moi et les autres supervisées (rapport de pouvoir hiérarchique et/ou lié à l'âge, à la classe sociale, à l'origine ethnique, au genre) ? - Comment je perçois les supervisées, et quels effets cela a sur mon aisance ou mon inconfort en supervision, Sur mon questionnement, Sur mon travail de recherche ?
- **Evolution de ma recherche :**
La grille d'observation élaborée précédemment m'a-t-elle permis de faire des observations pertinentes en lien avec ma question de recherche ? Comment cette grille a-t-elle évolué ?

Finalement, ce processus d'écriture par lequel j'enchaîne description, ébauches d'analyse et notes prospectives correspond à la mise en pratique du travail d'élaboration théorique tel que le conçoit la grounded theory (Strauss & Corbin, 2003, pp. 363-379). Sur la base de cette approche, j'ai mis en évidence dans ma grille (ANNEXE IV en vert dans le texte) les cinq éléments qu'ils dégagent:

- **Des notes descriptives**
Au niveau des données d'observation, mon journal complète les notes prises sur le vif (caractéristiques des individus présents, bribes de propos entendus) avec des descriptions plus détaillées (description des lieux, description de séance...). Je veille à adopter le vocabulaire le plus neutre possible; effort de dissociation de la description et des interprétations.
- **Des réflexions méthodologiques**
Au niveau de la méthode, je note les conditions de l'entrée sur le terrain, l'évolution des relations avec les supervisés, les difficultés particulières, en essayant de les analyser.
- **Des notes d'analyse**
Bribes d'interprétation, hypothèses, amorces de généralisation, connexion avec des concepts et des éléments théoriques...
- **Des notes prospectives**
Idées sur la façon de se comporter lors de la prochaine séance supervision, sur les choses à vérifier, à observer. Évolution de la grille d'observation.
- **Des réflexions personnelles (impressions, jugements, convictions...)**
Mon journal de terrain me sert aussi de lieu d'expression de ma propre subjectivité, j'y écris toutes mes impressions subjectives sur le terrain, positives ou négatives (admiration, rejet...). Je prends conscience que la construction d'une posture d'observateur capable d'analyser le plus objectivement possible passe par une prise de conscience de ma propre subjectivité.

Constat 2.0

Ce travail d'écoute des enregistrements, de retranscription, de rédaction du journal de terrain et de tentatives d'analyses est fastidieux, mais gratifiant. L'exercice me permet de prendre conscience de ma pratique, de ma manière d'agir et de la complexité de l'activité.

Cependant, recenser ses compétences, c'est aussi se pencher sur ses propres incompétences, ce que l'on n'a pas su faire ou que l'on aurait voulu «mieux faire». Or, il apparaît une *incompétence* qui me semble extrêmement prégnante dans ma pratique: **la difficulté à accueillir le supervisé là où il se trouve**. Grâce aux buts énoncés de l'explicitation que j'ai choisi de mettre au service de l'observation participante, je prends conscience en effet de mon impact sur les supervisées que j'accompagne et plus largement, l'impact du superviseur sur le supervisé.

À ce titre, la troisième séance de supervision est édifiante. Voici, en préambule, la **situation écrite** que je reçois de Justine:

Situation pour la supervision du mercredi 29 octobre 2014

Qui? Jules⁹, un élève de 14 ans.

Où? Dans une classe de développement avec 9 élèves.

Quoi? Jules fait constamment des bruitages, des petits cris, des commentaires... afin qu'on le remarque en classe. C'est un enfant qui a des relations très difficiles avec sa maman et il se trouve donc à l'internat de l'école durant la semaine. On remarque très bien que c'est un enfant très jaloux et en manque d'amour. Par conséquent, il faut toujours qu'il attire l'attention sur lui et ce à tout moment de la journée. De plus, il perturbe énormément en classe.

Comment? Face à un tel élève on ne sait pas comment réagir car il perturbe le fonctionnement de la classe, mais plus on intervient, plus il est content car il cherche à ce qu'on s'occupe de lui et donc plus il continuera à perturber le fonctionnement de la classe (= cercle vicieux). Mais si on n'intervient pas (en ignorant) alors Jules continue à déranger la classe et ce de plus en plus fort afin qu'on finisse par intervenir.

Question? Comment réagir au mieux face à un tel élève afin qu'il comprenne qu'on ne peut pas s'occuper constamment de lui et qu'il accepte cette situation?

Après lecture de la situation, je fais le lien avec un de mes anciens élèves pour lequel une rencontre de réseau, avec ses parents et les professionnels qui l'accompagnaient, avait porté ses fruits. J'é mets l'hypothèse qu'il serait bénéfique pour Justine d'arriver à une telle conclusion à l'issue de la séance de supervision. Comme si, en d'autres termes, la réussite de mon accompagnement dépendait de ma manière de guider Justine vers la «bonne» solution. L'instant que je décris ici, Pierre Vermersch (2011) le nomme *l'ante* début et comme il le définit: «une telle intuition n'est pas nécessairement à renier, mais quand on en prend conscience, on peut prendre du recul et considérer ce qui était *«avant que cela commence»*».

Convaincu de mon hypothèse, en séance, je n'ai de cesse d'interroger Justine à propos du réseau (extraits de **l'enregistrement** du 29 octobre 2014):

Moi: «*Comment toi, en tant qu'enseignante spécialisée tu peux être moins seule?*»

(...)

Moi: «*Où sont tes collègues à ce moment-là?*»

(...)

Moi: «*Quels sont les autres adultes qui accompagnent Jules?*»

(...)

Malgré mes injonctions insistantes, Justine conserve sa question initiale (que je n'avais d'ailleurs pas réussi à transformer en *phase d'exposition*): «*Comment réagir au mieux face à un tel élève afin qu'il comprenne qu'on ne peut pas s'occuper constamment de lui et qu'il accepte cette situation?*»

En *phase méta*, voici ce qui se dit:

⁹ Nom fictif.

Moi: *«Voilà, maintenant, je vous propose de prendre de la hauteur sur la séance que nous avons vécue... heu... ensemble et dire ce que l'araignée qui se trouve là... heu au plafond a vu».*

Justine: *«Ben moi, je me suis sentie seule, un peu comme dans ma situation, je ne me sens pas comprise. Je suis quand même contente de pouvoir le dire.»*

Avant d'être capable d'écouter une nouvelle fois cette séance sans la considérer comme un échec, je laisse passer quelques semaines avant de pouvoir «supporter» une deuxième écoute et en faire quelque chose d'utile pour moi-même, pour ma recherche.

Je réalise à ce moment-là que la construction d'une posture d'observateur capable d'analyser le plus objectivement possible passe par une prise de conscience de ma propre subjectivité, de mes représentations, de mes valeurs dans mon intériorité même. Ceci constitue une compétence importante du superviseur que j'acquière grâce au processus d'observation participante dans lequel je me suis engagé.

Sur le plan de ma recherche, je saisis qu'il ne s'agit pas tant de résoudre une difficulté, que d'identifier les problèmes, tout comme la richesse foisonnante, que représente l'interaction du chercheur et de son terrain.

Sur le plan de ma propre pratique, je prends conscience en effet que l'un des enjeux essentiels du travail qui s'effectue est de lâcher mon désir propre, l'ambition que j'ai pour le supervisé. Il s'agit dès lors de mettre en place un autre mode d'écoute, d'entendre le supervisé au point où il en est, et de le comprendre. La compréhension dans une réelle prise en compte de l'autre, tout en lui laissant sa place, et en tentant de s'exprimer depuis ce point de vue décentré, est un mode de distanciation à la fois puissant et très difficile, en ce qu'il suppose d'échapper, tel que l'exprime Nadine Faingold (2001, p. 30), «... aux pièges multiples des identifications et des projections.». Là, avec Justine, j'étais bien dans une identification avec sa situation, que c'était la même ! ou qu'il y avait du même... et la croyance que ce qui avait fonctionné pour moi serait bénéfique pour elle. Justine n'est pas moi. Je ne suis pas Justine. Ça peut paraître évident, mais ce constat me fait réaliser un bond en avant comme superviseur ...

À propos de ma manière d'accueillir le supervisé, *aller le chercher* «là où il se trouve», je trouve des éléments de réponses et de remédiation dans l'ouvrage de Pierre Vermersch (L'entretien d'explicitation, 2011):

« Le mouvement que l'on essaie d'induire est plus de l'ordre d'un «accueillir» que d'un «aller chercher». (p. 101).

« La spécificité de l'EdE est de viser la verbalisation de l'action. (...) parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse (...) » (p. 17).

J'y retrouve également des pistes d'action: je relève que pour atteindre la verbalisation de l'action, le supervisé doit être guidé:

« Cette information-là, le sujet ne sait pas la mettre en mots tout seul. » (p. 53)

« Opérer un guidage, c'est intervenir, c'est formuler des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé. Réaliser ce guidage, c'est compenser par une médiation le fait que la mise en mots spontanée n'est que rarement descriptive, qu'elle se rapporte plus souvent à des généralités, un «parler autour de», qu'elle ne vise presque jamais une tâche spécifiée; c'est rattraper l'autoblocage de notre mémoire par un accompagnement habile vers un accès dont nous avons peu ou pas l'expérience réfléchie. » (p. 156)

Je comprends aussi qu'afin de faciliter la démarche il est préférable de commencer par délimiter l'objet de la supervision: « *Focaliser un échange c'est déterminer et délimiter avec l'interviewé la situation ou la tâche passée qui va faire l'objet de l'entretien.* » (p. 130)

Aussi, je me rappelle du cours de Mireille Snoeckx (2013) que la situation décrite fait l'objet de descriptions sous deux angles, l'action telle que l'on pourrait la voir au cinéma (caméra au poing) et telle que l'on pourrait la voir et l'entendre dans la tête du sujet. Le but n'est pas de parler du travail en général, mais de prendre une situation spécifique: « *Pour obtenir la verbalisation de la dimension procédurale de l'action, l'interviewé, dans sa mise en mots doit faire référence à une tâche ou une situation réelle spécifiée.* » (Vermersch, 2011, p. 34)

Finalement, je peux m'attendre à devoir vaincre quelques résistances et il faut s'exercer jusqu'à pouvoir être fasciné comme a pu l'être Pierre Vermersch (p. 74): « *C'est une des grandes fascinations qu'exerce sur moi, encore maintenant, la pratique de l'EdE: de questionner une personne qui commence par l'affirmation de ne pas savoir comment elle a fait ou ce qui s'est passé (donc subjectivement non-conscient pour elle) et de l'entendre décrire progressivement, avec précision, ses actions au fur et à mesure que l'entretien se déroule, en découvrant simultanément (elle et moi) le détail de son vécu. Car c'est bien ce que l'on va opérer avec l'EdE: la verbalisation du vécu de l'action va se faire à travers une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas! Cette croyance peut même être un des obstacles à la position de parole incarnée* »

Je comprends que le but de l'exercice est de développer ma propre technique d'accompagnement pour conduire le supervisé à entrer dans la description du procédural en l'écoutant avec suffisamment d'attention et de rigueur pour qu'il se passe chez lui une conscientisation: « *Une technique d'entretien est un savoir-faire. À ce titre, non seulement elle s'apprend, mais plus encore elle s'exerce.* » (Vermersch, L'entretien d'explicitation, 2011, p. 170)

Pour poursuivre ma recherche et, ayant simultanément l'ambition d'améliorer ma posture, je choisis deux outils:

- 1) Le «système des informations satellites de l'action» réalisé par Pierre Vermersch (2011, pp. 43-48).
- 2) La «grille d'écoute des énonciations du narrateur» élaborée par Maurice Lamy (Lamy, 2008) sur la base des travaux de Pierre Vermersch

Nota bene: Pour des raisons légitimes, indépendantes de la supervision, Justine quitte le groupe.

Grilles d'observations 3.0

Le «système des informations satellites de l'action»

Une fois la verbalisation canalisée sur la description d'un vécu de l'action, il est nécessaire d'effectuer de nouvelles différenciations. Toute action se situe dans un ordre chronologique, dans un contexte donné et comporte des jugements, des opinions et des commentaires.

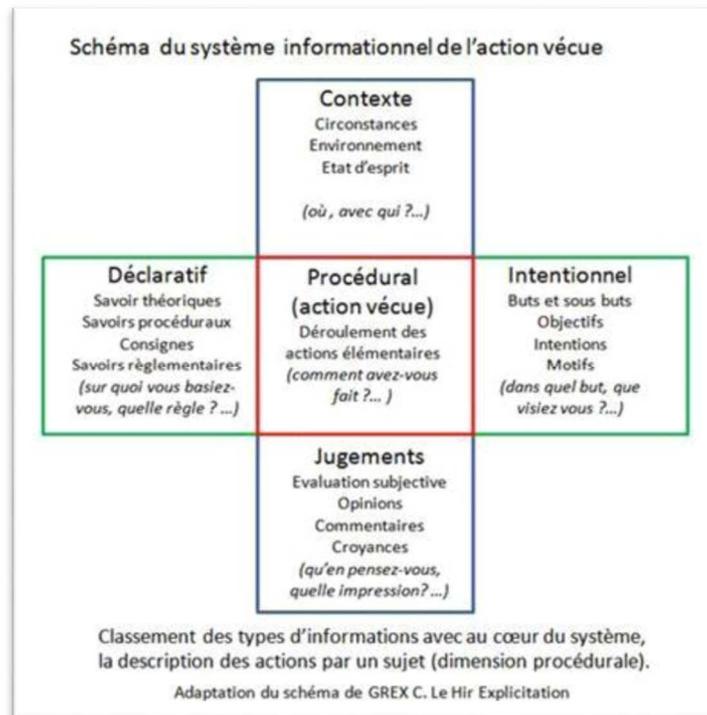


Figure 4 - (Vermersch, L'entretien d'explicitation, 2011, p. 45)

Au centre du schéma se situe l'action vécue (pour questionner le procédural: comment avez-vous fait?, qu'est-ce que vous avez fait?,...).

L'axe vertical repère le rapport du sujet à son vécu et rassemble toutes les informations concernant:

En haut, les variables de la situation — les contextes, les circonstances, l'environnement — (pour questionner le contexte: où, quand, avec qui, avec quoi, dans quelles circonstances, dans quel état d'esprit,...).

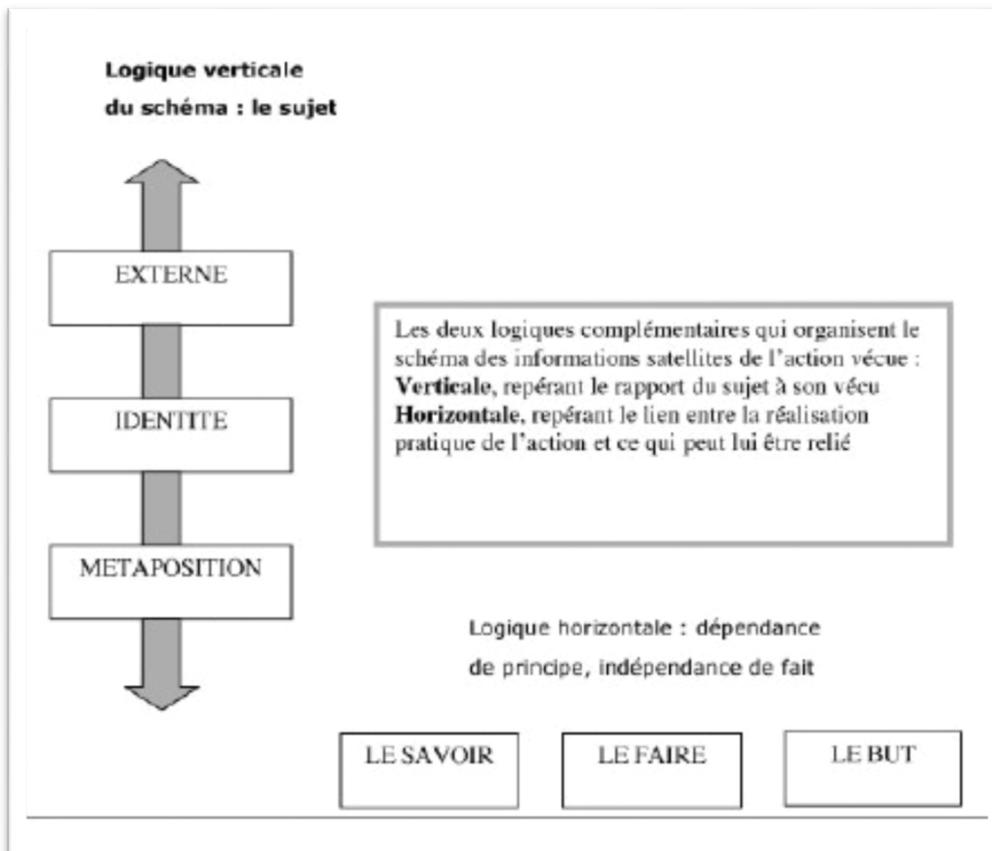
En bas, les évaluations subjectives de la réalisation de l'action (pour questionner les jugements: qu'en pensez-vous, qu'en pensiez-vous, quelle impression cela vous a fait, qu'en gardez-vous, que croyez-vous, qu'est-ce que cela vous a fait,...). Bien qu'elles s'inscrivent bien dans la tâche spécifiée, elles ne donnent aucune information sur le faire ou sur le procédural.

L'axe horizontal quant à lui repère le lien entre la réalisation pratique de l'action et ce qui peut lui être relié:

A droite, la dimension intentionnelle (pour questionner l'intentionnel: dans quel but, pour quel motif, dans quelle intention, que visiez-vous...).

À gauche, la dimension des savoirs théoriques (pour questionner le déclaratif: sur quoi vous basiez-vous, quelle règle avez-vous respectée, utilisée, appliquée, mise en œuvre, que disait la consigne, la règle,...).

Figure 5 - (Vermersch, L'entretien d'explicitation, 2011, p. 46)



Nadine Faingold (2001, p. 25) résume bien à mon avis la pensée de Vermersch en commentant son tableau :

L'action est opaque à elle-même, elle comporte du préréfléchi dont la prise de conscience n'est nullement immédiate. Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle, interviennent beaucoup de verbalisations que Vermersch a désignées sous le terme d'«informations satellites de l'action»: éléments de description du contexte; buts, intentions ou objectifs; savoirs de référence; et surtout beaucoup de commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de rationalisations, de justifications, de jugements. En revanche, il y a dans les récits spontanés des praticiens, que très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'action réellement mise en œuvre.

La *fascination* (Vermersch, 2011, p. 74) me semble personnellement être liée au moment d'évocation où le supervisé se met à parler de lui-même, avec un minimum de relances, plus en lien avec ses souvenirs qu'avec le superviseur que je suis, ce que Vermersch décrit comme la position de parole incarnée:

« Dans le questionnement d'explicitation, le fait que l'interviewé soit dans une position de parole incarnée sera une des conditions fondamentales de l'accès aux informations relatives au vécu de l'action. » (Vermersch, 2011, p. 59)

Cette position est repérable selon l'auteur:

« Le décrochage du regard est l'indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience interne. (...) L'accès à l'expérience interne est synonyme de recherche mentale

d'informations, dès lors la parole va ralentir simplement parce que ce qui est nommé est découvert au fur et à mesure. » (Vermersch, 2011, pp. 60-61)

Finalement, le but est d'atteindre un grain d'analyse suffisamment fin pour donner à comprendre:

« L'élucidation est le but de la technique de l'EdE. C'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description «complète», et rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficacité. » (Vermersch, L'entretien d'explicitation, 2011, p. 135)

La «grille d'écoute des énonciations du narrateur (A)»

En complément du tableau décrit précédemment que je garde en tête pour guider mon intervention, la grille développée par Maurice Lamy (2008) me sert de «Guide âne» dans ma pratique débutante de superviseur. Ma modeste expérience me démontre qu'il n'est pas évident d'associer les techniques d'aide à l'EdE et le dispositif G.E.A.S.E. Selon Maurice Lamy (2008), *«En effet, les situations duales d'entretien permettent de réinvestir complètement la posture et les modes d'accompagnement apportés par l'explicitation, même si le travail en évocation n'y est utilisé que de façon très discontinue. Lorsqu'il s'agit d'un travail en groupe, le réinvestissement de la technique de l'explicitation ne va pas de soi (...).»*

Or, l'outil élaboré par Maurice Lamy (2008) intitulé: «Grille d'écoute des énonciations du narrateur», inspirée de l'explicitation, s'applique dans la phase 3 (*narration*), mais également durant toute la phase 4 (*questionnement*). En pratique, Maurice Lamy (2008) propose de fournir, à terme, cette grille aux supervisés :

Lorsque l'on écoute, que doit-on entendre plus particulièrement pour relancer A et l'amener davantage sur l'analyse de ses propres pratiques dans la situation?

— **les verbes d'action** et notamment ceux qui contiennent des opérations de base restées implicites (ex.: *«J'ai essayé de leur expliquer...»* – ou: *«Et là, je me suis dit que...»* ou encore: *«J'ai préféré ne pas insister...»*)

— **les prises d'informations faites par A** dans sa situation, informations qui ont peut-être pesées sur ses décisions d'action (ex: *«A ce moment-là, j'ai compris que»*... ou: *«A ce moment-là j'ai eu l'impression que j'avais vu juste...»*)

— **l'énonciation des pronoms**, les «on» les «nous», les «ils» (A, parle-t-il en première personne...).

— **les généralisations**: *«On sait bien qu'avec les élèves, il vaut mieux faire plutôt comme ci que comme ça...»* ou encore les croyances: *«Il faut présenter aux élèves des choses extrêmement structurées, si on veut qu'ils apprennent bien et correctement...»*

— **le rapport qu'entretient A avec ce dont il parle** et la façon dont il en parle: est-ce un rapport enthousiaste, de conviction, d'hésitation, distancié, de certitude, impliqué, etc.

— **tout ce qui reste implicite dans la narration et les réponses de A** concernant plus particulièrement son «agir professionnel».

Bien évidemment, certains de ces points seront plus pertinents que d'autres à entendre en fonction des situations narrées, mais chacune de ces rubriques constituent des repères importants à prendre en compte dans le questionnement pour amener le narrateur A, à **déplier davantage ses pratiques** plutôt que de rester constamment sur la description du contexte de la situation et sur ses propres commentaires.

Recueil de données 3.0

À travers l'utilisation simultanée de ces deux grilles — outils, mon ambition est d'être dans l'«*accueillir*» et non dans l'«*aller chercher*», en d'autres termes, d'observer ma manière de guider le supervisé de façon moins directive. Ce faisant, mon objectif est d'apprendre à distinguer les catégories de verbalisation, à savoir les repérer à partir de leur apparition et à produire des relances qui canalisent, si nécessaire, le supervisé vers le domaine de verbalisation du vécu de l'action, vers des informations centrées sur le procédural, en référence à une tâche réelle.

Pour illustrer l'expérimentation de ces deux tableaux dans ma pratique débutante, je choisis de décrire la 6^e séance de supervision. Voici, en préambule, la **situation écrite** que je reçois de Corinne:

Voici la situation proposée pour notre rencontre de demain:

Actuellement en stage au centre X¹⁰, il y a une élève dans ma classe nommée Cloée¹¹ qui peine à se mettre au travail. Apparemment, elle a certaines compétences, mais qui passent souvent inaperçu en raison de son manque total d'investissement et de motivation dans le cadre de ses apprentissages. Etant donné que je suis en stage, ce n'est pas moi qui effectue son programme. Toutefois, en donnant des leçons sous forme ludique elle participe volontiers, mais dès qu'elle se retrouve en face d'une feuille elle ralentit et n'avance pas.

Comment pourrai-je l'aider à améliorer sa motivation?

Après avoir pris connaissance, la veille, de ce précédent écrit, j'inscris dans mon **journal de terrain**:

« J'envisage d'aider Corinne à choisir et spécifier une situation précise, vécue en référence à ce qu'elle vit avec son élève. J'é mets l'hypothèse que Corinne ne saisira peut-être pas ma demande et j'anticipe en cherchant des métaphores qui facilitent la compréhension de ma demande: «action telle que l'on pourrait la voir au cinéma (caméra au poing)». »

Description et verbatim du déroulement de la séance sur la base de l'**enregistrement audio**:

Durant la phase d'exposition, Corinne restitue le contenu de son écrit de la veille:

Corinne: *Bref, je ne réussis pas à la motiver...*

Moi: *«Motiver», ça veut dire quoi, pour toi? (1)*

Corinne: *Ben la motivation c'est comme... Ben, je sais plus qui c'est qui disait «remplacer la compétition par la solidarité». Ben pour moi, c'est un peu ça la motivation.*

Emma: *Pour moi, c'est plus complexe que ça...*

(...)

Corinne: *Avec Cloée, c'est toujours la même chose... Ça me fait penser à un exercice de math qu'on devait faire hier...*

Moi: *Et hier, qu'est-ce qui s'est passé exactement quand tu as fait cet exercice de math? (2)*

Corinne: *Comment ça?*

Moi: *Heu... Ben... Tu serais d'accord de nous décrire où tu étais à ce moment-là? (3)*

Corinne: *En classe.*

¹⁰ X = institution pédagogique séparée de l'école ordinaire.

¹¹ Nom fictif

Moi: *Où ça dans ta classe, tu pourrais nous la décrire avec précision?*

Corinne: *Ben je vais vous la dessiner, je préfère.*

Corinne *prends une feuille et un feutre et dessine le plan de sa classe. Je lui demande de décrire la situation spécifiée dans les moindres détails, Emma se prête également au jeu de l'interview. (4)*

Corinne: *Alors là c'est la classe, elle a une forme un peu en L...*

Moi: *Ok...*

Corinne: *Là c'est la porte de la classe... Les fenêtres*

Moi: *Ouais...*

Corinne: *Ici le tableau, je vais le faire comme ça... Je suis nulle en dessin...*

Moi: *Ok...*

Emma: *Moi aussi, c'est un peu comme une vue d'avion, c'est pas facile...*

Moi: *Ok. (J'interromps Emma)*

(...)

Corinne: *Bon et pis Cloée, elle est assise là.*

Moi: *Et quand tu faisais l'exercice de math, tu étais où?*

Corinne: *À côté d'elle.*

Moi: *À côté d'elle.*

Corinne: *Ouais enfin un peu derrière*

(...)

Corinne: *Mais le plus dur pour moi c'est quand elle (Cloée) ne veut pas se mettre au travail.*

Moi: *Mais comment elle (Cloée) te le dit?*

Corinne: *Ben si je me rappelle bien...*

Moi: *Laisse le temps que cela revienne, prend ton temps...*

Corinne: *En fait elle dit rien... Elle pousse sa feuille et elle se détourne de moi.*

Moi: *Qu'est-ce que cela te fait ce comportement? (5)*

Constat 3.0

À l'aune des données recueillies, j'observe que les techniques d'aide à l'explicitation couplées au dispositif G.E.A.S.E. me sollicitent dans un mixte d'attitudes complexes.

Tant que Corinne est dans les conditions d'accès à la verbalisation de l'action, mon écoute est très ouverte et très proche de l'attitude non directive. C'est le cas dans cet extrait par exemple:

Extrait n° 4 *Corinne prend une feuille et un feutre et dessine le plan de sa classe. Je lui demande de décrire la situation spécifiée dans les moindres détails, Emma se prête également au jeu de l'interview.*

Dans ce moment-là, mes relances vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale pour être clairs, en

revenant sur les informations lacunaires, partielles. Il y a bien relance pour aider à l'explicitation du faire, relance attentive à ce que le supervisé exprime ce faire avec ses propres mots, sans que personne ne les lui souffle ou ne lui propose des alternatives, parmi lesquelles il n'aurait plus qu'à choisir:

- Corinne: *Alors là c'est la classe, elle a une forme un peu en L...*
- Moi: *Ok...*
- Corinne: *Là c'est la porte de la classe... Les fenêtres*
- Moi: *Ouais... Et là?*
- Corinne: *Ici le tableau, je vais le faire comme ça... Je suis nulle en dessin...*
- Moi: *Ok...*
- Emma: *Moi aussi, c'est un peu comme une vue d'avion, c'est pas facile...*
- Moi: *Ok. (J'interromps Emma)*
- (...)
- Corinne: *Bon et pis Cloée, elle est assise là.*
- Moi: *Et quand tu faisais l'exercice de math, tu étais où?*
- Corinne: *À côté d'elle.*
- Moi: *À côté d'elle.*
- Corinne: *Ouais enfin un peu derrière.*

En revanche, quand la verbalisation part dans d'autres domaines (repérés au moyen de la «grille d'écoute»), que le propos reste au niveau du jugement ou qu'il traite de tâches en général, alors il y a intervention de ma part:

- Extrait n°1** Corinne: *Bref, je ne réussis pas à la motiver...*
- Moi: *«Motiver», ça veut dire quoi, pour toi?*
- Corinne: *Ben la motivation c'est comme... Ben, je ne sais plus qui c'est qui disait «remplacer la compétition par la solidarité». Ben pour moi, c'est un peu ça la motivation.*
- Emma: *Pour moi, c'est plus complexe que ça...*

Je repère ici que le type d'information (cf.: «grille des sys. d'info. sat. de l'act.») relève du **jugement**: il s'agit d'un jugement global de Corinne sur son action que j'aide à lui faire définir.

La compétence consiste à canaliser le supervisé vers le vécu. Dans mon esprit, je recentre le propos au milieu de la «grille des sys. d'info. sat. de l'act.», sur le **procédural**. Par des interventions directives certes, mon intention est de diriger la supervisée vers son propre vécu:

- Extrait n°2** Moi: *Et hier, qu'est-ce qui s'est passé exactement quand tu as fait cet exercice de math?*

Corinne: *Comment ça?*

Je repère ici que le type d'information (cf.: «grille des sys. d'info. sat. de l'act.») pourrait relever du **procédural**.

Autrement dit, je recherche le moment important de l'acte pour aider Corinne à identifier le champ spécifique (*Et hier, qu'est-ce qui s'est passé exactement quand tu as fait cet exercice de math?*). Elle doit se référer à la chose vécue par elle et, même si cette information est présente, je me rappelle qu'elle n'est pas forcément disponible en conscience pour elle.

Dans l'extrait suivant, le type d'information relève du **contexte**. Ma prise d'informations se met en place en recherchant des formulations directes et positives («... tu serais d'accord de...»):

- Extrait n°3** Moi: *Heu... Ben... Tu serais d'accord de nous décrire où tu étais à ce moment-là?*
- Corinne: *En classe.*
- Moi: *Où ça dans ta classe, tu pourrais nous la décrire avec précision?*
- Corinne: *Ben je vais vous la dessiner...*

L'intention non annoncée de ma relance est d'inviter la supervisée à décrire son action pour s'approcher du procédural: ce qu'elle a fait, avec qui, avec quoi, dans quels contextes, et de lui demander son accord...

Hormis la capacité à écouter ma «petite voix» qui identifie et repère les éléments précédemment énoncés, je dois comme me dédoubler en conduisant dans le même temps les supervisés:

en ralentissant le rythme de ma parole pour permettre à la supervisée d'accéder plus facilement à son expérience («Laisse le temps que cela revienne, prend ton temps...»). Pour favoriser le souvenir, je me rappelle la nécessité que le supervisé se remette mentalement dans le contexte à la fois émotionnel et environnemental («Qu'est-ce que cela te fait ce comportement?»).

- Extrait n°5** Corinne: *Mais le plus dur pour moi c'est quand elle (Cloée) ne veut pas se mettre au travail.*
- Moi: *Mais comment elle (Cloée) te le dit?*
- Corinne: *Ben si je me rappelle bien...*
- Moi: *Laisse le temps que cela revienne, prend ton temps...*
- Corinne: *En fait elle dit rien... Elle pousse sa feuille et elle se détourne de moi.*
- Moi: *Qu'est-ce que cela te fait ce comportement?*

Autrement dit, à partir des informations données par Corinne, je dois faire des choix. Pour tenter de comprendre ces derniers, je recours au schéma de Pierre Vermersch (2011, p. 121) : «Classification fonctionnelle des décisions de relances».

La «classification fonctionnelle des décisions de relances »

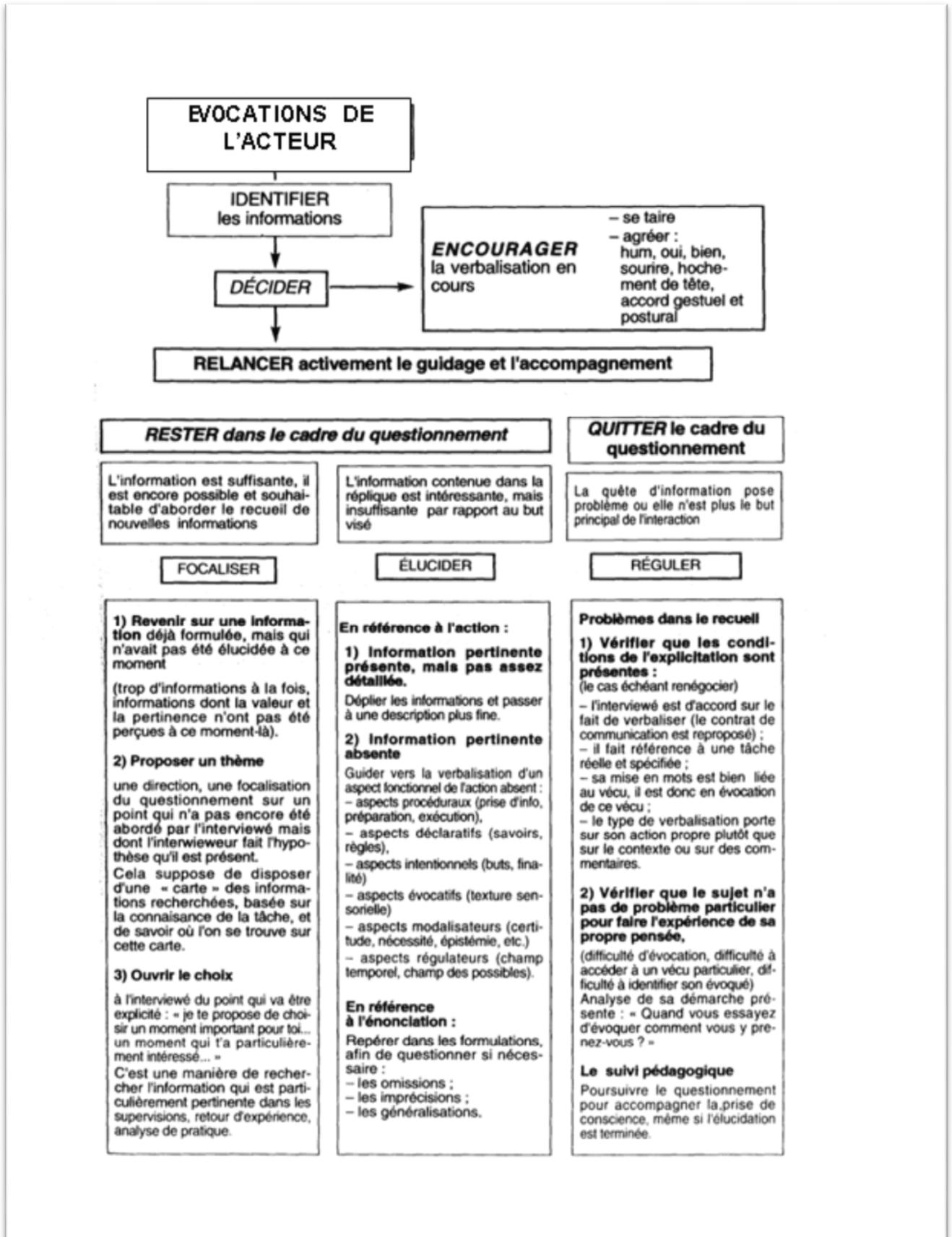


Figure 6 - (Vermersch, L'entretien d'explicitation, 2011, p. 121)

Je vois dans le schéma élaboré par Pierre Vermersch, 4 entrées possibles que j'associe aux extraits précédents:

- **Encourager la verbalisation en cours (Extrait n°4)**

Dans cet extrait, je laisse Corinne s'exprimer. Je tente de faciliter la verbalisation en adoptant une synchronisation gestuelle et posturale (inobservable à l'enregistrement), en gérant les silences et en produisant des relances minimalistes (reformulations en écho par exemple: « Corinne: *À côté d'elle.* — Moi: *À côté d'elle.* »).

Dans le cas où l'information me paraît insuffisante, je relance: « *Et quand tu faisais l'exercice de math, tu étais où?* ».

- **Focaliser (Extrait n°2)**

Dans cet extrait, je choisis de faire préciser un point sur lequel j'aimerais revenir car il est porteur de sens et de pertinence selon moi (Moi: *Et hier, qu'est-ce qui s'est passé exactement quand tu as fait cet exercice de math?*).

- **Élucider – Extrait n°5**

Je tente dans cet extrait d'obtenir une description complète de la succession des actions réalisées. J'incite la description d'une observation faite par la supervisée. Je recours à des questions ouvertes (quoi?, quand?, où?, comment?,...) pour privilégier la description. Dans la formulation des relances, je constate que j'ai moins recours aux questions « pourquoi » qui sont à proscrire selon les techniques d'aide à l'EdE.

- **Réguler – Extrait n°3**

La régulation permet de continuer à tenter d'atteindre l'explicitation (Moi: *Heu... Ben... Tu serais d'accord de nous décrire où tu étais à ce moment-là?*).

L'utilisation a posteriori de ce schéma agit comme une carte de géographie sur laquelle je tente de pointer mes directions, mes choix, pour les interroger au fil de la séance.

À l'aune de mes expérimentations et de mes observations, « la carte » de ma pratique se dessine peu à peu. Les outils présentés précédemment agissent comme des « boussoles » que j'assimile et qui m'aident à garder le cap. Je recentre le supervisé sur son vécu et, qui est là pour vivre ce vécu?, sinon le supervisé lui-même?! La direction étant plus claire, mon rôle se précise. En définissant et en interrogeant ainsi ma place de superviseur, j'évite de prendre celle du supervisé. Cette place de superviseur, ainsi mieux défini, me permet davantage d'« accueillir » et non d'« aller chercher ».

Néanmoins, si je sais mieux *où je vais* et *comment y aller*, je réalise que je ne sais pas toujours *où je suis* au fil des séances. Or, si la compétence première du superviseur est de définir sa place, il manque à mon tableau de bord le moyen de me « géo-localiser ». Pour se faire, je choisis d'exploiter la grille «Repère pour la pratique de supervision» élaborée par Pierre Vermersch (Notes sur la pratique de superviseur, 1995, p. 7).

Grille d'observations 4.0

La grille «Repère pour la pratique de supervision»

À l'occasion d'une rencontre du GREX¹², Pierre Vermersch a élaboré une grille repères (figure 5) comme base de discussion et d'échange. L'intention de l'auteur (1995, p. 6) est d'interroger le praticien: « Nous sommes aussi intéressés de répondre à notre propre besoin de lieu de parole et de superviseurs compétents, de manière à pouvoir pratiquer un retour réflexif qui nous aide à analyser nos difficultés, à formaliser nos réussites, à perfectionner nos qualités professionnelles et à développer une confiance (non naïve) dans nos compétences ».

Le tableau présente cinq colonnes décrivant les cinq espaces de travail auxquels sont associés des « métiers ». Ces derniers sont supposés renvoyer globalement aux compétences du superviseur que je tente d'identifier et de réunir dans la première partie de ma recherche. animateur, formateur, praticien expert, intervieweur et psychothérapeute sont les métiers désignés par Pierre Vermersch qui prévient par ailleurs « "(...) compétence de psychothérapeute", cela ne veut pas dire que la supervision soit une thérapie, c'est même rigoureusement exclu! Quand un supervisé est en proie à un problème personnel grave la supervision peut dans certains cas apporter "les premiers secours", mais il est impératif que le supervisé trouve un autre espace d'aide. » De même, l'auteur précise: « Être un praticien expert ne garantit pas à soi seul la compétence de superviseur. Inversement, on n'a pas toujours besoin d'être un praticien expert pour aider en supervision des professionnels qui sont dans des métiers que l'on ne pratique pas directement. » (Vermersch, Notes sur la pratique de superviseur, 1995, p. 8). Je pense de surcroît qu'il vaudrait mieux ne pas connaître le métier du supervisé et son contexte afin d'interroger davantage les évidences.

REPERES POUR LA PRATIQUE DE SUPERVISION				
1) Parler d'une situation spécifiée, 2) choisir un moment important, intéressant pour le supervisé, 3) Evaluer, choisir, négocier avec le supervisé un espace de travail prioritaire.				
Le système des différents espaces de travail dans la supervision				
Travail centré sur le SUPERVISE	Centré sur le PROBLEME	Centré sur les SAVOIRS	Centré sur la SUPERVISION	
<p>implication personnelle</p> <p>I</p> <p>Explicitation des valeurs, de l'identité, de la mission. Analyse et travail des peurs, des projections, du contre transfert. Analyse des conflits de co-animation et d'équipe. Régulation entre vie professionnelle et vie personnelle. Aide à l'entrée dans la vie professionnelle et à la prise de fonctions nouvelles. Éthique professionnelle.</p> <p>(Les compétences du superviseur)</p> <p>Dans cet espace le superviseur met en œuvre une compétence de psychothérapeute dans la mesure où il analyse et travaille avec le niveau émotionnel.</p>	<p>élucidation de la pratique</p> <p>II</p> <p>Appropriation de sa propre pratique par la mise en mots centrée sur les actions. Aide à la prise de conscience des savoirs en acte, pré-réfléchis, du décalage entre but énoncé et but imminent. Questionnement de la cohérence des moyens et des buts. Formalisation des réussites. Repérage et validation des critères internes.</p> <p>Dans cet espace le superviseur met en œuvre les compétences d'intervieweur expert dans la technique de l'entretien d'explicitation.</p>	<p>co diagnostic co résolution</p> <p>III</p> <p>A partir de l'exposé d'un cas, fait par le supervisé, d'un problème rencontré avec une personne, un groupe, une institution, le superviseur :</p> <p>1) élabore son propre diagnostic, en complétant la recherche d'informations pertinentes,</p> <p>2) il fait des propositions d'interventions et de solutions, ou en guide la co-élaboration.</p> <p>Dans cet espace le superviseur met en œuvre les compétences d'un praticien expert du domaine professionnel supervisé.</p>	<p>apports techniques</p> <p>IV</p> <p>Apport de savoirs et de savoirs faire. Réflexion sur les cadres de référence acquis lors de la formation initiale : approfondissement, relativisation, mise à distance et adaptation aux réalités de la pratique, déculpabilisation. Informations comparatives sur d'autres approches. Description, modélisation, enseignement et/ou rappel de techniques, d'exercices, de concrets d'animation.</p> <p>Dans cet espace le superviseur met en œuvre des compétences de formateur.</p>	<p>négociation régulation</p> <p>V</p> <p>Cadre contractuel. Négociation initiale, remise en cause et négociation du déroulement de la supervision. Négociation du niveau d'implication personnelle et émotionnelle du supervisé. Renégociation du choix de l'espace de travail. Gestion de l'animation du groupe s'il y a lieu. Analyse du déroulement de la supervision, mise en transparence des interventions du superviseur. Métalformation à la supervision.</p> <p>Dans cet espace le superviseur met en œuvre les compétences d'un animateur.</p>

Figure 7 – « Grille repères » (Vermersch, Notes sur la pratique de superviseur, 1995, p. 7) (document complet : ANNEXE V)

¹² GREX = Groupe de Recherche sur l'Explicitation (www.grex2.com)

Recueil de données 4.0

Grilles croisées

Pour m'aider à me situer, je choisis de traverser le tableau décrit précédemment par cinq phases du G.E.A.S.E. (ANNEXE VI):

1. Phase d'introduction
2. Phase d'exposition
3. Phase d'exploration
4. Phase d'interprétation
5. Phase de réaction

Concrètement, en me référant aux situations écrites des supervisées et à mon journal de terrain, j'inscris pour chacune des séances le « métier » exercé (cf. Vermersch, 1995). Dans un second temps, je synthétise les exemples relevés de ma pratique en fonction du centre de préoccupation que j'identifie :

Phase :	Introduction	Exposition	Exploration	Interprétation	Réaction	Méta	
1	A						<i>Séance d'introduction</i>
2	A	I	I/P	A	A		
3	A/F	I	I/P	A	A	A	
4	A/F	I	I	A	A/F	A	
5	A	I	I	A	A	A	
6	A					A	
7	A	I	I	A/P	A	A/I	<i>Bilan intermédiaire</i>
8	A/F	I	I	A/P	A	A/I	
9	A	I	I	A/P	A/F	A/I	
10	A/F	I	I	A/P	A	A/I	
11	A/F	I	I	P	A	I	
12	A	I	I	P	A/F	I	
13	A	I	I	P	A	I	<i>Bilan final</i>
14	A	I	I	P	A	I	
15	A	I	I	P	A	I	
16	A					I	

Figure 8 – Grille d'observation IV (document complet : ANNEXE VI)

1. Centré sur la supervision? →Animateur

Exemples relevés de ma pratique

En animateur, je pose, je précise, j'interroge le cadre tel que prévu lors de la première séance (ANNEXE VII). Je rappelle le déroulement de la séance et les différentes phases.

Si nécessaire, je remets en cause et négocie le déroulement de la supervision. Tel a été le cas en 3^e séance lors d'une demande du groupe d'allonger la durée des séances pour en raccourcir le nombre.

En phase de réaction, je gère les interventions inopinées afin de laisser la place au narrateur. Lors du bilan intermédiaire ou en phase méta, je co-analyse le déroulement de la supervision. Ce faisant, en début de processus, cette distanciation n'allait pas de soi. Raison pour laquelle, d'une part, j'ai choisi d'ajouter la phase méta en 3^e séance. Et d'autre part, j'ai dû imaginer un moyen pour permettre aux supervisées d'initier ce mouvement de distanciation. Or, j'ai utilisé la métaphore de l'arbre (ANNEXE VIII) : « Durant cette séance, où t'es-tu trouvée sur l'arbre? ». Dans ce dernier cas, Pierre Vermersch parle de métaformation à la supervision (Vermersch, Notes sur la pratique de superviseur, 1995, p. 7).

2. Centré sur les savoirs? →Formateur

Exemples relevés de ma pratique

Le plus souvent en phase d'introduction et, si le supervisé-narrateur me l'autorise, en phase de réaction, j'apporte des savoirs et des savoirs faire ou des informations comparatives sur d'autres approches :

- Triangle dramatique de Karpmann (Karpmann, 1968)
- Outils issus de l'analyse institutionnelle (Jouffroy, 2010)
- Photolangage (Vacheret, 2000)
- Outils systémiques (P & Y, 2004)
- Concepts au sujet de la scolarisation des élèves en difficulté.

3. Centré sur le problème? →Praticien [expert]

Exemples relevés de ma pratique

Ce rôle est ambiguë car en habillant la cape du « Grand sachant » [celui qui connaît la « bonne recette » pour que ça marche], je risque de tomber dans le travers mis en exergue dans le deuxième temps de ma recherche : prendre la place du supervisé. Le seul temps où il m'a pourtant semblé opportun, mais pas simple, d'occuper ce rôle est la phase d'interprétation. En effet, lors du départ de Justine, le groupe ne comptait plus que trois personnes. Or, en tant que praticien [expert?], je guide la co-élaboration de projets pédagogiques ou je propose des interventions. La tâche n'est pas aisée du fait que ce rôle est diamétralement opposé à celui d'intervieweur qui ne détient pas LA réponse. Mon rôle est parfois double, lorsque je dois rappeler à la supervisée le « protocole » afin de ne pas tomber dans des jugements hâtifs : « J'émetts l'hypothèse que... et je propose... ». Superviseur en formation et débutant en techniques d'aide à l'explicitation, le respect de cette règle n'est d'ailleurs pas simple pour moi également.

4. Centré sur le supervisé [le narrateur]? →Intervieweur

Exemples relevés de ma pratique

Par mes compétences d'intervieweur débutant en techniques d'aide à l'explicitation décrites au fil de mes observations successives, je tente de permettre aux supervisées de se raconter en :

- *explicitant leurs valeurs, leur identité professionnelle, leur mission*
(une grande part du travail effectué par les supervisées se situe autour de leur statut, de leur fonction et du rôle qu'elles jouent sur le terrain professionnel)
- *s'appropriant leur propre pratique par la mise en mots centrée sur les actions.*
- *aidant à la prise de conscience de savoirs en acte et du décalage entre prescrit et réel.*

Constat 4.0

En exploitant la grille de Pierre Vermersch (1995, p. 7), mon intention est ma propre « géolocalisation ». Or, j'observe premièrement que lors d'une seule et même séance, je bouge ! J'en conclus que ces quatre espaces ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Faire ces distinctions m'amène à m'autoquestionner (extrait de mon journal de terrain) :

- *Elle me demande tout le temps des « recettes prêtes à l'emploi » et n'arrête pas de me poser des questions relatives à la théorie (Casquette de formateur). Il serait temps que je la sollicite sur sa propre pratique (Casquette d'intervieweur), qu'elle me décrive une situation vécue (Casquette de praticien), qu'elle s'implique personnellement, je ne sais rien de ses émotions lorsqu'elle parle de sa pratique (Casquette d'intervieweur)... Je devrais peut-être reprendre le contrat pour évoquer l'implication dans la supervision? (Casquette d'animateur).*

Je prends conscience qu'être superviseur, c'est porter une casquette multiforme. Et identifier où l'on se trouve, savoir se « géolocaliser », c'est savoir identifier quelle casquette on porte en situation.

En outre, cette analyse, en termes de compétences relevant des différents métiers qu'implique la qualification d'un superviseur, permet de faire le diagnostic de ce qu'il serait intéressant de développer comme compétences complémentaires. Pour ma part, je prends conscience qu'en pratique, je vais peu exploiter les émotions (« métier » de psychothérapeute). Certes, je tente de faciliter l'expression et l'identification de ces émotions, mais je ne me sens pas compétent pour en faire une analyse en séance et de surcroît en groupe (projection, transfert, contre-transfert...). Raison pour laquelle je choisis délibérément le « métier » d'intervieweur plutôt que celui de psychothérapeute dans l'espace « Travail centré sur le supervisé » (cf. Annexe V).

Deuxièmement, en croisant le tableau de Pierre Vermersch (1995, p. 7) et les cinq phases du G.E.A.S.E., je peux voir ce qui ne se fait pas et ce qui se fait trop ou exclusivement. Le processus devient visible à travers l'utilisation de cette grille au fil des séances.

A posteriori, j'observe que je porte à chaque séance la casquette d'animateur. Puis, à l'exception de la première séance réservée au cadre, je porte continuellement et à fréquence exponentielle la casquette d'« intervieweur ». À l'aune de la synthèse des exemples que je relève, cela montre que la place laissée aux supervisées est toujours plus grande considérant que lorsque je porte la casquette d'intervieweur, c'est au supervisé de s'auto-informer et non à moi de les informer (Praticien) ou les former (Formateur). Je relève aussi que les casquettes de praticien et de formateur apparaissent

ponctuellement pour les raisons que je viens d'évoquer, mais cela ne relève pas uniquement de ma propre volonté. Ce qu'il manque en effet à la grille que j'ai élaborée c'est la désignation, séance après séance, de la supervisée-narratrice. C'est souvent la même supervisée qui me pousse à mettre ma casquette de formateur. Finalement, cette grille agissant comme un « révélateur » du processus me permet dès lors de me situer sur la base de ce que je fais ou ce que je ne fais pas en séance.

Analyses, Reprises & Émergences

Mon journal de terrain renferme à présent les traces, les «gribouillis», les schémas et autres écrits effectués tout au long de mon cheminement de recherche. Je souhaite maintenant m'arrêter, analyser, retourner sur les instants qui me paraissent significatifs de mon projet, reprendre et enfin « théoriser » mon vécu, faire émerger des éléments préréfléchis de mon action.

Comme pour un voyage, je me suis préalablement préparé en vous présentant un «bagage» théorique relatif aux *techniques d'aide à l'entretien d'explicitation* développée par Pierre Vermersch et brièvement au sujet de la notion de *compétences*. Ma description du cadre méthodologique pourrait quant à lui constituer «la carte de géographie» de la supervision, il s'agit des contours de cette pratique, ce que j'en sais, ce que nous en savons. Le dispositif G.E.A.S.E. quant à lui préfigure les «légendes» sur la carte. D'ailleurs, Pierre Vermersch définit lui-même la «carte» comme une description de vécu (Ethique et épistémologie de la production de données selon un point de vue en première personne., 2012): «*Prenons une analogie. Une description de vécu est pour moi comme une carte, elle établit la représentation d'un territoire, ici d'un vécu, par le moyen des mots, de leur agencement en texte. Mais fondamentalement ce que je cherche à connaître, ce n'est pas la carte, je n'étudie pas comment elle est faite, si elle est belle ou pas, mais en fait je vise le territoire lui-même.*» (p. 52)

Le territoire dont parle Pierre Vermersch est celui que je vous ai raconté au fil de mon cheminement méthodologique et que je vais relire encore en laissant venir d'autres éclairages qui, peut-être, m'apporteront d'autres constats, d'autres « réponses » ou des réponses différentes à ma question. Ce revenir sur ce qui est déjà écrit (et vécu) que Pierre Vermersch appelle *la reprise* permet, selon lui, de laisser émerger des données qui étaient présentes dans la situation, mais qui n'apparaissent pas d'emblée. Je tente donc la démarche de reprises et ce qui me surprend, c'est que l'écrit, celui de mon journal de terrain, notamment, agit sur moi différemment. Ce que je lis et que je connais ou que j'ai l'impression de bien connaître déjà, résonne autrement comme si la question « Qu'est-ce que ça m'apprend encore ... » ou « Qu'est-ce que ça dit de ce que j'ai fait » laissait venir des idées (émergences) qui m'apparaissent justes par rapport à ce que j'ai vécu et que je n'avais pas encore formulées de cette façon. J'en propose quelques-unes, convaincu que d'autres pourraient encore émerger en relisant le corpus constitué. J'ai le sentiment que ça me permet une autre prise de distance, peut-être plus conceptuelle.

Se délester des certitudes

La première étape de mon périple, en «éclaireur», n'était pas une sinécure. Ce n'est pas simple de se prendre comme sujet de mémoire en tant que superviseur en formation... « *L'espace est si mince entre l'os et les mots* » dit Jeanne Benameur (Notre nom est une île, p. 11). Il faut accepter de se raconter... de se regarder, de se reconnaître des compétences certes, mais aussi de voir ce que l'on ne fait pas, ses incompétences, ses propres limites. Un des premiers éléments dont je devais me délester en chemin était mes certitudes (celles que j'étais d'accord de désigner comme telle, car il m'en reste d'autres, c'est une certitude!). Comme chercheur par exemple, j'étais convaincu que mon journal de terrain et les enregistrements des séances constitueraient mes outils de recueil de données principaux, il s'est avéré que les grilles que j'élaborais en route pour me repérer agissaient comme des boussoles. Ces dernières me permettaient, dans un premier temps, d'observer les reflets de ma propre pratique débutante, les reflets que le miroir de mon journal de terrain et des enregistrements me renvoyaient sans filtres!

Pour le superviseur, se délester de ces certitudes, c'est un exercice difficile qui a l'avantage de laisser toute sa place au supervisé et occuper pleinement sa fonction de superviseur précisément. À ce titre, la sixième séance est un bel exemple.

Rappelons-nous, je conduis une séance dans le but de permettre à Corinne d'aider une élève, Cloée, qui a fait une erreur de calcul. Pour ce faire, je n'apporte ni réponses ni jugements. Plusieurs fois, j'accueille les informations fournies par Corinne sans apporter de corrections: par exemple, dès le début de la séance, mon intervention ne vise pas à évaluer ce qui l'a amenée dans cette situation, mais à comprendre comment elle en est arrivée là (je ne dis pas «*c'est faux, ce n'est pas ainsi que tu aurais dû t'y prendre*», mais «*comment tu as fait pour arriver à cette situation?*»). En tant que superviseur, c'est difficile à mener, car intérieurement je me dis «*Où va-t-on?!*»... «*Corinne va-t-elle trouver une réponse à sa question... Sinon, que va-t-elle penser de mon accompagnement?!* ». Cette tension intérieure s'apaise quand, en tant que superviseur, je prends conscience que je conduis une séance dont je ne sais pas précisément ce qui va en résulter, mais je sais que Corinne a agi, qu'elle a agi selon une logique qu'elle ignore, mais dont l'explicitation va donner du sens, pour elle et pour son élève. En d'autres termes, ma courte expérience de superviseur me prouve que le supervisé sait implicitement quelque chose que je ne sais pas (et elle non plus), l'explicitation de ce savoir «en acte» va me permettre de l'aider à évoluer. Cette certitude conduit aux techniques élaborées par Pierre Vermersch qui évitent toute induction de la réponse: pas de questions fermées qui ne demandent qu'un «oui» ou un «non», pas de questions qui proposent un choix «tu as fait comme ci ou comme ça?», mais des questions ouvertes qui favorisent la description de l'action. Cette posture de superviseur m'oblige à faire taire la petite voix du «formateur» en faisant abstraction de mes propres connaissances, de mes propres représentations et de mes propres manières de faire, de façon à toujours être vigilant à la manière d'agir du supervisé. Se délester de ces certitudes est la première compétence que j'ai dû atteindre et à laquelle je devrai m'entraîner encore!

«Et quand tu ne sais rien, qu'est-ce que tu sais?»

Voici une relance que je garde de Pierre Vermersch (2011, pp. 139-140) et que je choisis pour illustrer la deuxième étape de mon cheminement. La deuxième étape de mon cheminement est importante, car elle est révélatrice de mon réel besoin, en qualité de superviseur, d'être «équipé» pour accompagner le groupe de supervisés. En identifiant les compétences déployées dans l'action, je repère mes manques de repères et ce n'est pas un euphémisme. À cet égard, les enregistrements audio puis principalement mon journal de terrain deviennent constitutifs de ma recherche. Partant du constat qu'en me mettant à la place du supervisé, je lui prends sa place, je trouve dans les techniques d'aide à l'explicitation toute leur utilité. Ce constat qui, de prime à bord, peut paraître simpliste et «allant de soi» n'est pourtant pas anodin. En effet, le recueil de données et la compréhension dans une réelle prise en compte de l'autre, tout en lui laissant sa place, constituent un grand obstacle. Pour tenter de surmonter ce dernier, il s'agit premièrement de l'identifier dans sa propre pratique. La construction d'une posture de superviseur capable d'accompagner le plus objectivement possible passe sans doute par cette prise de conscience de sa propre subjectivité.

Sur la base des techniques relevant de l'entretien d'explicitation, la supervision s'inscrit dans une approche psychophénoménologique dans la mesure où il s'agit d'aider à la description de l'action en s'y attachant du point de vue «en première personne» (Vermersch, *Ethique et épistémologie de la production de données selon un point de vue en première personne.*, 2012), c'est-à-dire le point de vue du supervisé. La prise en compte du point de vue du supervisé (qui peut être différent de celui du superviseur) est primordiale dans l'entretien d'explicitation d'abord parce que c'est lui qui guide l'action ensuite parce que c'est le seul moyen de comprendre la logique du supervisé.

S'agissant de la sixième séance de supervision (cf. §Recueil de données 3.0), mon rôle de superviseur consiste à guider et accompagner la supervisée pour qu'elle puisse décrire une action vécue. Or, ma compétence de superviseur ne vient pas nécessairement des connaissances que j'ai en mathématiques (Corinne présente une situation dans laquelle son élève, Cloée, est en train d'effectuer un exercice de mathématiques), mais plutôt de ma connaissance de la structure de l'action (cf. §Le «système des informations satellites de l'action»). L'expertise dans un domaine peut même faire écran à la parole du supervisé comme j'ai pu le constater à mes dépens. En effet, connaissant ma fonction de formateur à la HEP-BEJUNE, Corinne lance au moment de s'asseoir avant de débiter la séance de supervision: «*Tu vas sûrement pouvoir m'aider à trouver parce que je ne sais pas si je fais juste.*». Ce jour-là, j'ai fait la sourde oreille et j'ai pensé très fort à la place, à ma place de superviseur, à mon rôle et à mon identité... Ou quand les compétences (et les incompétences) du superviseur que je suis sont «métaobservées» par le chercheur que je suis simultanément.

Expérimenter, observer et s'approprier des compétences

En conséquence, la troisième étape de mon voyage constitue le tournant de ma recherche, en tant que superviseur en formation, j'allais chercher dans les techniques d'aide à l'explication les outils me permettant de viser la verbalisation de l'action chez le supervisé. En qualité de chercheur, j'allais rechercher dans ma propre pratique quelles compétences je développais en usant des techniques développées par Pierre Vermersch. Pour ce faire, j'allais investir mon journal de terrain et les enregistrements audio à l'aune de la grille intitulée «système des informations satellites de l'action» (Vermersch, L'entretien d'explicitation, 2011). Pour parfaire simultanément ma posture de superviseur, j'allais exploiter la «grille d'écoute des énonciations de A» (Lamy, 2008). Après une dizaine de séances de supervision, je réalise que j'ai mémorisé la «grille des informations satellites de l'action», preuve que je m'y réfère en séance et que cet outil fait sens pour moi et pour les supervisées que j'accompagne. J'observe aussi que la «grille d'écoute des énonciations de A», que j'ai présentée au groupe à la demande d'Emma qui voyait que je m'y référais, a un impact sur les supervisées. Je prends également conscience qu'au fil des séances, je dois moins intervenir pour signifier les temps qui marquent le G.E.A.S.E. (cf. §Le G.E.A.S.E. comme dispositif d'accompagnement) et je dois moins reformuler les fausses questions, celle qui contiennent dans leur formulation des éléments de réponse, que j'appelle avec humour et connivence avec les supervisées, «*Les recettes de grand-mère*». Je pense à la douzième séance alors qu'Emma présente une situation en rapport avec l'évaluation des élèves :

Corinne: *T'as pensé aux ceintures de compétences?*

Emma : *Non.*

Moi : *Ouh la la! Y a une bonne vieille recette de grand-mère cachée dans ce que tu dis Corinne?*

Corinne: *Ah ouais c'est vrai, mais c'est dur de s'empêcher. (rire)... Ah ouais pis on n'est pas encore dans les recherches de solutions enfin de possibilités.*

Moi : *Ouais là on est dans la phase d'exploration, après c'est l'interprétation enfin les hypothèses en fait.*

Je trouve cet extrait d'enregistrement audio «parlant», car il montre une plus grande proximité entre supervisée et superviseur, je fais l'hypothèse que la confiance est établie, et cela démontre la pertinence du dispositif G.E.A.S.E. qui balise la séance sans devoir trop réguler, le dispositif se met implicitement en place au fil des séances. Ce que j'observe aussi par le biais de mon journal de terrain c'est que le «focus» sur les situations proposées a changé. Jusqu'à la sixième séance en effet, les séances consistaient à décrire des actions vécues mises «bout à bout». Depuis lors, les supervisées sont prêtes à s'arrêter plus longuement sur une seule action en la «décortiquant» chronologiquement. Cela semble pour elles moins «mystérieux» de procéder ainsi. Car il est vrai que ce n'est pas très

naturel de s'arrêter de la sorte sur une action qui peut paraître de prime à bord sans intérêt, Emma me l'avait signifié en quatrième séance:

Emma : *Ouais, mais on va à chaque fois regarder au microscope tout ce que l'on fait?*

Ainsi, au-delà de la dimension procédurale de l'action, à partir de la septième séance, je réussis plus aisément à questionner ce que Pierre Vermersch nomme «les satellites de l'action» c'est-à-dire les buts poursuivis, les connaissances qui fondent l'action et éventuellement le jugement, c'est-à-dire l'évaluation que les supervisées portent à leurs actions professionnelles. Le contexte, qui est un autre satellite de l'action, n'a d'intérêt que pour mieux comprendre une situation que je ou les autres supervisés n'auraient pas vécue. Les satellites de l'action ne peuvent être questionnés et précisés qu'après l'explicitation de l'action effective. En effet, ma courte expérience en supervisons individuelle m'a démontré que, directement questionnés sur leurs *connaissances*, les supervisés énoncent le plus souvent des savoirs théoriques «justes», à propos de concepts pédagogiques et de la manière de les mettre en œuvre, mais cela ne me dit rien de ceux mis en œuvre dans l'action effective du supervisé. C'est à partir de cette description de l'action du supervisé (Emma: *«j'ai commencé par appeler les parents et ensuite le directeur»*) que je peux relancer le questionnement sur l'interaction entre prises d'information du supervisé et ses connaissances qui fondent la suite cette de cette action par exemple (Moi: *«à quoi tu savais que c'est le directeur que tu allais appeler ensuite?...»*).

À propos de la description du vécu, Pierre Vermersch vient justement de rédiger un article (Description et niveaux de description du vécu, 2014) dans lequel il précise sa position sur le concept de description qu'il résume ainsi : *«Décrire n'est pas interpréter, ni commenter, ni analyser. Le but est de nommer de la façon la moins interprétative possible et le moyen est d'être au plus proche du factuel. Mais ce n'est qu'un idéal régulateur, car par le fait de la mise en langage c'est toujours une interprétation partielle non sue. Il ne peut y avoir de description pure par principe, mais on peut viser une description qui soit la moins interprétative possible dans les limites de notre maîtrise de la langue. De même, la description n'est pas une analyse, car l'analyse devrait suivre la description. Mais le fait de segmenter la continuité du vécu pour pouvoir en nommer les éléments crée une première forme d'analyse, c'est inévitable, c'est une des limites importantes de l'utilisation du langage.»* (p. 51)

Dans le même article, Pierre Vermersch précise le travail du superviseur, ou l'art et la manière de guider idéalement le supervisé, «grille d'information satellite du vécu» en tête:

«C'est là toute la subtilité tranquille des effets perlocutoires¹³ produits par le langage vide de contenu, langage qui désigne la cible attentionnelle, mais n'en nomme pas le contenu. Mais pour faire cela, l'intervieweur a en permanence présent à l'esprit une grille des informations possibles/nécessaires pour rendre intelligible le déroulement du vécu. Cette grille lui permet de repérer les manques, les omissions, les incomplétudes, les flous, les approximations. Non pas que lui, en connaisse le contenu, mais son propre espace de catégorisation lui permet d'en détecter l'absence et de chercher à diriger l'attention dans le souvenir vers ce qui manque. Non pas en formulant le fait que ça manque, ce qui serait un jugement qui mettrait l'interviewé en métaposition, en jugement/évaluation de son propre discours, mais en renvoyant des questions articulées sur ce qu'il dit: et quand vous faites x par quoi vous commencez (à supposer que l'interviewé ait déjà nommé l'action x)? Et comment saviez-vous que vous saviez? (pour obtenir l'information sur le critère de fin). Etc.» (p. 52)

¹³ Conséquences de la parole, effets produit par le fait de dire. (Vermersch, Analyse des effets perlocutoires, 2006)

Enfin, Pierre Vermersch, comme pour m'aider à clarifier ce que je nomme «focus» plus haut, parle lui de «niveaux de description»:

«Une fois clarifiés le concept de description et le but de la description, ce qui apparaît maintenant c'est la nécessité de distinguer dans la pratique de l'entretien de description des "niveaux de description" du déroulement du vécu. Ces niveaux de description seront définis en se plaçant du point de vue de l'intervieweur.» (p. 52)

Pierre Vermersch définit donc quatre niveaux, selon la gradation la plus conscientisée (N1) vers le plus masqué (N4):

- *«N1 niveau global de description de la conduite: les étapes.» (p. 52)*
- *«N2, niveau détaillé de description de la conduite: fragmentation et expansion.» (p. 52)*
- *«N3, description des états de conscience non thématique: les sentiments intellectuels.» (p. 53)*
- *«N4, description de ce qui préside à l'organisation de la conduite.» (p. 54)*

Cette organisation catégorielle est complexe. Pour ma part elle me sert comme d'une nouvelle grille de repère qui me permet d'identifier à quel niveau de «focus»/de description du vécu se trouve la supervisée. Selon ma compréhension de l'article, j'ai guidé les supervisées jusqu'au niveau 2:

«Le second niveau de description (N2), est celui que l'on peut produire en étant guidé en entretien de description (...), il est basé sur une fragmentation des grandes étapes en micro étapes (...). Ce niveau est l'occasion d'aider à la prise de conscience de ce qui était prérefléchi au moment de l'action. L'intérêt de distinguer ce N2 du premier est qu'il n'est pas accessible sans expertise personnelle (...). Car c'est le propre de l'entretien de description que de produire des verbalisations de ce niveau de détail. On peut aussi considérer ce niveau comme basé sur le dépassement de l'implicite, en particulier lié aux limites de la conscience en acte, l'entretien de description permet le réfléchissement (le passage à la conscience réfléchie) de ce qui a été vécu sur le mode de la conscience pré réfléchi. La distinction entre le N1 et le N2 repose donc non seulement sur une différence du niveau de détail, mais sur le fait que ces détails sont implicites, prérefléchis (...).» (p. 55)

L'intérêt de posséder dans son bagage de superviseur des techniques d'explicitation est multiple et pertinente d'après ma pratique débutante: ces outils permettent de recueillir la description de l'action, dans toute la chronologie de la situation décrite spontanément par le supervisé selon les besoins de la supervision qui, rappelons-le, vise principalement l'intelligibilité de l'action. Je relève également que la description concerne un moment particulier ce qui permet dans le meilleur des cas d'éviter les théories «à l'emporte-pièce» que chacun a sur ses pratiques. Ces techniques se centrent particulièrement sur les démarches plus que sur le contenu de la pratique professionnelle proprement dite. Cette description de la pratique professionnelle permet ainsi de mettre à jour la cohérence de l'action avec les savoirs et les buts effectivement à l'œuvre au moment de l'action. Il en va finalement de la mise à jour de l'activité prescrite et l'activité réelle (Clot, Faïta, & Scheller, 2000) considérant, de fait, que le supervisé est tiraillé entre ce qu'on lui demande de faire (la prescription) et toutes les résistances auxquelles il est confronté dans la réalité de son contexte professionnel.

Cheminer avec le groupe

A l'aune de mon analyse, il me paraît pertinent de revenir sur mon cheminement avec le groupe constitué d'Emma (E), Justine (J), Corinne (C) et moi (M, Morgan).

Premièrement la relecture de la première séance (ANNEXE III), montre l'écart entre ma représentation de mon rôle et de la fonction de superviseur au début de ma recherche et celle que j'articule aujourd'hui :

M : *Alors cette première séance, heu, c'est finalement le moment, le lieu de se présenter, de fixer un peu le cadre de ces 23 prochaines séances à venir. Je vous propose qu'on se présente... hum... Par rapport au mode, je vous propose que nous établissions le tutoiement si ça vous pose pas de problème..., ça joue pour vous ?*

E : *Très bien.*

J : *Opine du chef*

C : *Ouais.*

M : *Hum.. Voilà, ça sera plus simple, d'autant que je sais que vous vous tutoyez vous-même déjà entre vous..*

E : *Ouais (rire)*

J : *mmmh (acquiescement)*

M : *Donc c'est une manière pour moi de me mettre au même niveau finalement.*

Non ! Le superviseur n'est pas au même niveau dans le cadre de la supervision, Le superviseur est nécessairement dans une position d'autorité, même si elle est en soi très particulière et ne saurait être une attitude autoritaire. Ce n'est pas une position dans laquelle « il sait mieux », ou qui lui permet de dire au supervisé ce qu'il ne fait « pas bien ». Le superviseur crée les conditions nécessaires pour permettre au supervisé d'élargir ses points de vue et stimuler en lui une attitude de réflexion qui peut l'amener à rendre son action professionnelle intelligible. Or, le superviseur n'est pas au même niveau que les supervisés, il est garant du cadre ainsi négocié. D'ailleurs, dans la manière d'inviter les supervisées à se présenter et dans la façon de me présenter personnellement et dans ma fonction de superviseur, je marque la distinction de fonction (ANNEXE III, lignes 1 à 189 & 550 à 610).

De même, lors de cette première séance au moment de la prévision des séances (ANNEXE III, lignes 190 à 549), je suis déjà attentif à ce que l'organisation des séances ne mette pas une participante en retrait et veillant à la place de chacune, j'occupe implicitement ma place de superviseur !

Après cette première séance, je tiens à revenir à l'élément déclencheur, celui qui guidé ma recherche jusqu'ici. Lors de la troisième séance:

Moi: *“Voilà, maintenant, je vous propose de prendre de la hauteur sur la séance que nous avons vécue... heu... ensemble et dire ce que l'araignée qui se trouve là... heu au plafond a vu”.*

Justine: *“Ben moi, je me suis sentie seule, un peu comme dans ma situation, je ne me sens pas comprise. Je suis quand même contente de pouvoir le dire.”*

A l'aune des éléments d'analyse auxquels je conclus, je vois cette situation sous un autre jour. Au moment où j'ai vécu cet événement, comme Justine, je me suis senti seul, très seul! Et pourtant, je n'étais pas seul! Les compétences à me “dédoubler”, à analyser simultanément ma pratique et à “bouger” me manquaient dans cette première expérience de supervision de groupe. C'est vraisemblablement la raison pour laquelle je n'ai pas su profiter du groupe à ce moment-là. S'il est

efficace de faire des supervisions de groupe, c'est que nous pensons aux personnes qui le constituent, mais aussi au groupe lui-même. Comme j'ai pu le vivre, le groupe a son importance, il se développe dans une durée déterminée, son histoire se rattache petit à petit aux personnes présentes, à leur travail, à leur institution. Mon rôle de superviseur, tel que je le conçois aujourd'hui, est de travailler à ce que le groupe se forme, à ce que chacun existe pour chacun, professionnellement en tout cas. Il ne s'agit pas seulement d'écouter activement, mais apprendre aux supervisés à écouter, en cela le dispositif G.E.A.S.E. est extrêmement pertinent et efficace.

Trouver sa place de superviseur, sa posture, par «géolocalisation»

J'observe que les techniques d'aide à l'explicitation couplées au dispositif G.E.A.S.E. me sollicitent dans un mixte d'attitudes complexes. Je constate par ailleurs que ma manière d'appréhender ma recherche me permet de poser un autre regard sur ma pratique, de prendre conscience de ce que je fais ou ne fais pas et pourquoi et ainsi d'augmenter mon pouvoir d'action, de construire mon identité de superviseur. Je saisis et je prends conscience que les capacités que je développe tendent toutes vers une compétence qui m'a semblé primordiale tout au long de ma recherche, «Savoir se repérer». Mais qu'est-ce qui sous-tend à cette compétence? Qu'ai-je développé en expérimentant les techniques d'aide à l'explicitation couplé au dispositif G.E.A.S.E.? La première et la deuxième étape de mon cheminement m'ont permis d'identifier «où je vais» – je vise la verbalisation de l'action vécue. La troisième étape comment y aller – j'use principalement, mais pas exclusivement, des techniques d'aide à l'explicitation. Pourtant l'usage de la grille intitulée La «classification fonctionnelle des décisions de relances» me démontrait que je ne savais pas toujours où j'étais... Cette question allait faire l'objet du quatrième temps de ma recherche.

Or, la quatrième étape est marquée par la grille que j'imagine sur la base de celle de Pierre Vermersch (Notes sur la pratique de superviseur, 1995). En croisant les «métiers» identifiés par ce dernier par les cinq principaux temps du G.E.A.S.E., je me donnais les moyens de me «géolocaliser» (cf. §Grilles croisées). Par ce terme, je désigne la compétence primordiale du superviseur à repérer et à interroger à la fois ce qu'il fait ou ce qu'il ne fait pas, comment et dans quel but. Il en va finalement de ma posture, de mon identité de superviseur, des compétences que je mets en œuvre, bref, il en va de ma qualification à être superviseur. Peut-être que je tiens à ce stade d'efficaces éléments de réponse à ma question de départ.

En associant la trentaine de compétences que j'ai mobilisées, vécues, identifiées et nommées (ANNEXE IV) aux quatre «métiers» du superviseur proposés par Pierre Vermersch, je vois apparaître en couleur le «scanner» de ma pratique. En jaune, les compétences d'«animateur», en orange celles de «formateur», en bleu celles de «praticien expert» et en vert, celles d'interviewer. En conséquence, cette grille me permet de prendre conscience de mon action de superviseur à travers ce qui se fait, ce qui ne se fait pas, ce qui se fait trop ou exclusivement. Comme le souligne Pierre Vermersch à ce propos, «*Les deux travers étant l'oubli d'un espace de travail (à moins que ce ne soit un choix technique délibéré et assumé), et la préférence chronique d'un de ces espaces (à moins que ce ne soit...)*» (1995, p. 8).

Sur ma grille (ANNEXE IV) apparaissent deux zones blanches. Elles ne correspondent ni exclusivement au «métier» d'interviewer, ni à celui de formateur, ni à celui de praticien expert ou d'animateur. Ces deux compétences, extraites de mon journal de terrain, je les ai mobilisées sans les avoir clairement identifiées de prime abord. Ce sont des compétences qui apparaissent pour moi hors séance et qui deviennent pour moi une nécessité pour bien vivre ma fonction de superviseur. Identifier où le curseur se trouve, savoir que le curseur se déplace d'un espace («métier») à l'autre, être capable de bouger avec et de mieux le faire bouger, autant de compétences indispensables au superviseur. Il y

a nécessité de savoir « naviguer » entre les métiers et pour en être capable, il faut mener une pratique réflexive de repérage. Or, ce que j'ai précisément mobilisé pour ma recherche est nécessaire pour être un superviseur ouvert, cadrant, laissant la place au supervisé mais PRESENT !

Conclusion

Mon aventure touche à sa fin. Je suis parti avec un bagage (théorique), des cartes (méthodologiques), des boussoles (issues des techniques d'aide à l'explication) pour explorer mon territoire (en première personne). Me voilà de retour, résolument prêt à repartir pour explorer les contrées oubliées, celles dont j'ignore l'existence, celles pour lesquelles je ne trouvais pas d'intérêt, celle que je trouvais trop éloignées ou au contraire que je pensais trop facilement accessibles. Être superviseur, c'est être aventurier, aller explorer, être prêt à faire de nouvelles découvertes pour soi-même.

Cette expérience de recherche en première personne dans laquelle je me suis engagé était nouvelle pour moi et j'en sors indemne malgré les secousses, les tourbillons et les vagues ! Il n'est pas aisé de donner à voir sa pratique. Il n'est pas anodin de vouloir en « découdre » avec le terrain. Au départ d'une telle démarche, les tentations à résister sont fortes. À ce titre, j'observe que, dans un premier temps, je me suis accroché à mon « bagage », préférant m'en remettre à des grilles explicatives a priori, que j'ai voulu adopter coûte que coûte quelle que soit la forme de démenti que m'apportaient les situations que je vivais. Je me suis aussi servi de ma culture livresque comme d'une carapace qui m'a permis de tenir, pas très longtemps, face au verdict que constitue le terrain. J'ai dû aussi abandonner l'idée de vouloir faire à tout prix des découvertes « grandioses » à validité générale. J'ai fait l'expérience que la possession d'un bagage théorique ne suffit pas à mener une observation participante impliquante. Les obstacles que j'ai rencontrés, éprouvés personnellement comme des échecs, auraient pu me pousser à abandonner. En prenant conscience de cela, j'ai pu lever mes inhibitions et me délester de ce bagage parfois encombrant et faisant obstacle à son tour. Au début de mon travail, mon ambition était d'être apte à *accueillir*... Or, le *repérage*, au moyen des outils d'aide à l'explicitation couplés au G.E.A.S.E., m'a permis d'être capable d'accueillir... Mais comment ?

Des éléments de réponse résident dans le texte de Søren Kierkegaard (1855) que j'ai placé en page de garde et qui a raisonné, comme un écho en moi lorsque je l'ai lu pour la première fois. Aujourd'hui, je le comprends différemment.

“Tout soutien commence par l'humilité devant celui que je veux accompagner et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser, mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre.” (1855)

Ce dernier paragraphe m'avait comme échappé, je ne l'avais pas compris car je n'avais pas vécu le cheminement que je déroule jusqu'ici.

« (...)c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser (...) » Maîtriser quoi ?! Des éléments de réponse réside je crois dans le “bagage”, celui avec lequel je suis parti et dont je me suis progressivement délesté au fil de ma recherche. Se délester au profit de la posture, cette posture de superviseur qui s'acquière, qui s'exerce, qui s'affine en permanence par la capacité à se dédoubler, en interrogeant sa pratique, en la discutant. Se délester aussi de ses certitudes pour s'autoriser à se déplacer, à aller vers l'autre, le laisser venir pour lui permettre d'élucider sa pratique, la rendre plus intelligible et efficiente pour lui-même et ceux qu'il accompagne à son tour selon sa propre logique, sa propre “carte”. A l'aune de ma recherche, « *Ne pas vouloir maîtriser* », c'est gagner en assurance.

Les buts principaux de la formation à la supervision sont de promouvoir et de favoriser les capacités de réflexion et d'auto-analyse du superviseur débutant, de développer sa capacité de futur superviseur à conceptualiser le processus de supervision en cours, à devenir conscient de ce qui se passe en séance de supervision. A ce titre, Les techniques d'aide à l'explicitation et le dispositif G.E.A.S.E. m'ont servi de balises, le choix méthodologique — l'observation participante en première personne — et le questionnement de Mireille Snoeckx m'ont permis de vivre ce voyage intérieur indispensable en

formation initiale. Formation dont les apports théoriques ont nécessairement été variés et dont la pratique accompagnée par un groupe de référence est essentielle. Ce cheminement, cette identification à la fonction de superviseur me permet d'arriver aujourd'hui à établir la double position d'observateur-participant qui me permet de "superviser" mon fonctionnement de superviseur.

En effet, l'un des obstacles majeurs qui peuvent se présenter dans un processus de supervision est le risque pour le superviseur, parfois entraîné par les supervisés, de plonger dans une relation d'aide en proposant des solutions ou dans un cheminement déconnecté de toute réalité professionnelle quotidienne. La tentation peut-être grande pour le superviseur de laisser le supervisé lui parler de ses problèmes personnels, de son enfance, de sa famille ou de ses projets d'avenir. Sans compter que ce faisant, le supervisé s' imagine faire une supervision. Il est possible que l'ambition d'un superviseur débutant soit d'aider le supervisé sur tous les plans, parce que ce dernier lui prête de flatteuses compétences qu'il n'a pas. Or, chaque supervision évolue dans des "territoires" dont il est indispensable de percevoir les limites clairement afin de se donner les moyens de les respecter. En cela, mon travail à contribuer à me former.

Pour conclure, voici au surplus une citation de Søren Kierkegaard (1855) que j'ai découverte en m'intéressant à ses autres productions écrites.

"La vie doit être vécue en regardant vers l'avenir, mais elle ne peut être comprise qu'en se retournant vers le passé."

Cette phrase « facile » à comprendre sur le plan sémantique propose un projet complexe. Ce projet est vrai pour les supervisés que nous accompagnons dans leur pratique professionnelle et il est indispensable aux superviseurs eux-mêmes.

Bibliographie

- Autour de l'explicitation* (2013). [Film]. Consulté le Septembre 8, 2014, sur
<https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7IJgl> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I> ;
https://www.youtube.com/watch?v=0m3P55_4xII
- Caillé, P. (2007). *Voyage en systémique: l'intervenant, es demandeurs d'aide, la formation*. Paris: Fabert.
- Capul, M., & Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Paris: Erès.
- Chameroy. (2007). *Définition et déclinaison de la supervision en travail social*. Paris: ESF.
- Ciffali, M., & Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés*. Paris: L'Harmattan.
- Clot, Y., Faita, D., & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontationcroisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 1-7.
- Davorgne, & Noyé. (1993). *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplôme*. Ministère français de l'éducation nationale, CPC (Commissions Professionnelles Consultatives).
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Labor.
- Faingold, N. (2001). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. (GREX, Éd.) *Explicititer*(38), 23-30.
- Francoeur, R. (2012). *Voyage en Haïti. Citations*.
- Fumat, Y., Vincens, C., & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Gauthier, B. (2008). *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jonckere, C. d. (2003). L'analyse de l'activité: une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social. *Revue suisse de travail social*(2), 9-21.
- Jouffroy, G. (2010). *Analyse institutionnelle - Des outils essentiels pour le management*. Dijon: Imprimerie Darantière.
- Karpmann, S. (1968). *Fairy Tales and Script Drama Analysis*.
- Kierkegaard, S. (1855).
- Lamy, M. (2008). Quel lien entre l'entretien d'explicitation et analyse de pratique en groupe? *Explicititer*(76).
- Laplante, I., & Beer, N. d. (2010). *Le grand livre de la supervision*. Paris: Eyrolles.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... Oui mais comment?* Paris: ESF.
- Nkoa, J.-P. L. (2011). *Voyage au Cameroun. Citations*.
- P, C., & Y, R. (2004). *Les objets flottants. Méthode d'entretien systémiques*. Paris: Fabert.
- Pages, Caroline (2011).
- Pédagogie Systémique C.A.M.* (2015). Récupéré sur <http://www.pscam.ch>
- Perrenoud, P. (1988). *Recherches impliquée*. Bruxelles: De Boeck.

- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Platte. (1983). The development of the "Participant observation". *Journal of the history of the behavioral sciences*, 379-393.
- Ranquet, M. d. (1973). *La supervision dans le travail social*. Paris: Le Centurion.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- Revillard, A. (2014, octobre). *Fiche pratique : à quoi sert un journal de terrain?* Récupéré sur Anne Revillard: <http://www.annerevillard.com>
- Rolland, C. (2007). *L'écrit en supervision: un espace tiers médiateur*.
- Rouzel, J. (2007). *La supervision d'équipes en travail social*. Paris: Dunod.
- Snoeckx, M. (2013). Techniques issues de l'entretien d'explicitation & G.E.A.S.E. Bienne.
- Snoeckx, M. (2014). Recueillir des données en première personne. *Expérience et recueil de données* (p. 1). Neuchâtel: UNINE.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? *Recherche qualitative*, 127-140.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). *L'analyse de donnée selon la grounded theory*. Paris: La Découverte.
- Suisse, C. d. (2015, avril 1). *Ethique et déontologie*. Récupéré sur Avenir Social: <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42009473.html>
- Vacheret, C. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon: Presses Universitaire de Lyon.
- Vermersch, P. (1995). Notes sur la pratique de superviseur. *GREX(10)*, 6-8.
- Vermersch, P. (2006). Analyse des effets perlocutoires. *Explicititer*, 8-9.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012). Ethique et épistémologie de la production de données selon un point de vue en première personne. *Explicititer*, 41-43.
- Vermersch, P. (2014). Description et niveaux de description du vécu. *Explicititer*, 51-55.
- Wittorski, R. (1997). *Qualifiction ou compétences?* . Paris: L'Harmattan.

Changement de
Salle!

⑥ Annexe le 4 février 2017
[ENREGISTREMENT] ✓

Abcès! (une fois classé on en parle à l'appartenance!)

* "Cochon" bascule: fréquence non régulière, composition du groupe fluctuant (départ du bassin)

* "Bain" équilibré...

* "Séparation" dans situation: si prof, carrel, échelle
"flut", "Cup" → Micro → Macro

* Exposition, Exposition, Indépendance, Réaction [Vital?]

502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000

ANNEXES

- Exposition: Quantification, qualité de ses expériences?
- Exposition: - Stimulus
- Avec la vérification de 9
- la vérification de 10
- Situation de séparation

- Indépendance: → 9
- Comment mesurer la bien-être?
- Comment est-ce de la vérité?
- Reconnaissance

Réaction



: fa sera comme en séparation
pas de contact. C'est on ne parle,
je pleure.

Réponse au,
bon contact sur le fo
difficile d'interpréter



Extrait de mon journal de terrain.

SUPERVISION PEDAGOGIQUE

La supervision pédagogique est une "unité" de formation dans le cadre du MAES.

1. La supervision s'effectue en 1^{ère} année de formation.
2. Elle comportera, en principe, 30 séances de 60 minutes.
3. Les dates, l'horaire et le lieu des séances sont définis d'un commun accord par le/la superviseur-e et le/la supervisé-e. Les rencontres ont lieu en dehors des heures d'enseignement des supervisé-e-s et des superviseur-e-s.
4. Les superviseur-e-s participent régulièrement à un groupe de référence.
5. Les superviseur-e-s de même que les supervisé-e-s sont soumis à la confidentialité réciproque.
6. Au terme de la supervision, les partenaires font l'évaluation de la supervision. Le/la superviseur-e établira une attestation par laquelle il validera que l'exercice s'est déroulé normalement (2 ects).
7. Une supervision non terminée, ou abandonnée en cours de route, équivaut à un "non acquis".

ANNEXE

TT 1

24

24

SUPERVISION N° 1		DATE & LIEU: MERCREDI 1ER OCTOBRE 2014 — BIENNE				
SITUATION PROPOSÉE PAR: MORGAN						
INTITULE	TEMPS (Quand?)	ESPACE(S) (Où?)	ACTEUR, — TRICE(S) (Qui?)	RÉSUMÉ DU SCÉNARIO (Quoi?)	COMMENTAIRES	COMPÉTENCES MOBILISÉES

AVANT	Première séance					Mise en place du cadre de la supervision à venir (cf. ANNEXE VII))	
PENDANT							
APRÈS							

ANNEXE

TT 2

D 1

SUPERVISION N° 2		DATE & LIEU: LUNDI 6 OCTOBRE 2014				
SITUATION PROPOSÉE PAR: EMMA						
INTITULE	TEMPS (Quand?)	ESPACE(S) (Où?)	ACTEUR, — TRICE(S) (Qui?)	RÉSUMÉ DU SCÉNARIO (Quoi?)	COMMENTAIRES	COMPÉTENCES MOBILISÉES

AVANT	<i>Problématiques liées au transport public</i>				<i>Situation envoyée</i>	
PENDANT	<i>Problématiques de Juan</i>		<i>Le matin</i>	<i>Emma, ses élèves, dont Juan.</i>		
APRÈS	<i>Problématiques liées à l'identité de la classe</i>					

*Début de séance-> Rappel du «but» de la supervision sachant que c'est le chemin (processus) qui importe: améliorer, rendre plus efficient la posture d'enseignant... «Votre meilleur outil, c'est vous-même». Rappel du cadre confidentiel: «JE» (non-jugement), ne pas donner de conseilS (parler au conditionnel). Temps G.E.A.S.E.: 1. Exposition — 2. Exploration — 3. Interprétation — 4. Réaction
Départ: «Souhaites-tu ajouter qqchse à ta situation écrite?... "Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as vécu un conflit lié aux transports avec tes élèves...". Fin: "La situation a-t-elle pris un autre sens pour toi?"*

SUPERVISION N° 3							DATE & LIEU : MERCREDI 29 OCTOBRE 2014 - BIENNE						
SITUATION PROPOSEE PAR : JUSTINE													
INTITULE	TEMPS (Quand?)	ESPACE(S) (Où?)	ACTEUR, -TRICE(S) (Qui?)	RESUME DU SCENARIO (Quoi?)	COMMENTAIRES	COMPETENCES MOBILISEES							

AVANT				Jules, "ON" (?)		Occupation de l'espace: je m'installe à côté du supervisé qui propose une situation (le nommer). Rappel du cadre confidentiel: «JE» (non-jugement), ne pas donner de conseils (parler au conditionnel). Temps G.E.A.S.E.: 1. Exposition — 2. Exploration — 3. Interprétation — 4. Réaction Départ:
PENDANT				Jules, Justine et son collègue duétiste (difficile d'envisager les autes sphères de celle de la classe)	Question dégagee après l'exposition: "Comment partager l'attention de l'enseignante?" - "Conclusion": Incomprise -Espoire (Justine), Solitude (Corinne) Encouragement (Emma) Responsabilité (Moi)	«Souhaites-tu ajouter qqchose à ta situation écrite?... "Je te propose, si tu es d'accord, de faire revenir une situation, problématique pour toi, vécue avec Jules." Après la séance, je ne suis pas satisfait de mon accompagnement: je n'ai pas accueilli, j'ai devancé la situation. J'envisage de laisser la place à Karine lors de la prochaine séance si besoin: "Comment chemines-tu depuis..."
APRES						

ANNEXE

T T A

2
st

SUPERVISION N° 4		DATE & LIEU: MERCREDI 5 NOVEMBRE 2014 — BIENNE				
SITUATION PROPOSÉE PAR: CORINNE						
INTITULE	TEMPS (Quand?)	ESPACE(S) (Où?)	ACTEUR, — TRICE(S) (Qui?)	RÉSUMÉ DU SCÉNARIO (Quoi?)	COMMENTAIRES	COMPÉTENCES MOBILISÉES

AVANT				Cyrile, JE		<i>Technique du G.E.A.S.E.:</i> <i>Exposition=Phase de narration de la situation/ Exploration=Phase de questionnement par le groupe...</i> <i>ATTENTION: refuser hypothèse ou interprétation + Relance/</i> <i>Interprétation=Phase de formulation des hypothèses/ Réaction=Phase de reprise de la parole par le narrateur, la narratrice/ («Méta»= Observation du fonctionnement du groupe)</i>	
PENDANT							
APRÈS							

Séance du 1^{er} octobre 2014

Légende :

M = Moi

E = Emma

J = Justine

C = Corinne

- 1 M : Alors cette première séance, heu, c'est finalement le moment, le lieu de se présenter, de fixer un
2 peu le cadre de ces 23 prochaines séances à venir. Je vous propose qu'on se présente... hum... Par
3 rapport au mode, je vous propose que nous établissions le tutoiement si ça vous pose pas de
4 problème..., ça joue pour vous ?
- 5 E : Très bien.
- 6 J : *Opine du chef*
- 7 C : Ouais.
- 8 M : Hum.. Voilà, ça sera plus simple, d'autant que je sais que vous vous tutoyez vous-même déjà entre
9 vous..
- 10 E : Ouais (*rire*)
- 11 J : mmmh (*acquiescement*)
- 12 M : Donc c'est une manière pour moi de me mettre au même niveau finalement. Voilà, alors je sais
13 pas qui c'est qui veut commencer par se, se présenter...
- 14 C : Je peux commencer y a pas de souci..
- 15 M : Ok...
- 16 C : Heu... Je m'appelle Corinne X, enfin X - Y,
- 17 J & E : *rire*
- 18 M : Oui..
- 19 C : Je dois pas encore l'oublier cui-là
- 20 E : *rire*
- 21 C : Heu... J'ai 34ans, j'habite à X... Heu.. Et à la base je suis éducatrice spécialisée, j'ai beaucoup travaillé
22 avec les adolescents heu et heu... ben au faite j'ai voulu faire ce Master en enseignement spécialisé
23 pour développer les stratégies d'apprentissage heu et heu.. Ben là je suis en dernière année mais
24 comme j'ai pas eu, pu faire la supervision ni en première ni en deuxième...
- 25 M : mmmh (*acquiescement*)
- 26 C : Ben du coup j'la fais en troisième... Comme si c'était pas assez chargé. (*rire*)
- 27 M : ok.

28 C : Donc voilà mais j'adore les supervisions, j'en ai fait beaucoup des supervisions en groupe et
29 individuelles et je trouve franchement que c'est génial... Heu... Et en fait je travaille pardon chez X heu...
30 c'est un institut de coaching et de soutien scolaire... Heu... Qui est à X à la base et je travaille avec des
31 élèves de Suisse romande qui me sont envoyés par l'AI, l'assurance invalidité, voilà.

32 M : Ok.

33 C : Et, et je travaille, parce que c'est pas considéré comme un emploi ici...

34 M : mmmh (*acquiescement*)

35 C : Ben en fait, heu... Ben... Je dois faire un stage au XXX... C'est au Centre Pédagogique de X... Heu...
36 Mais je commence le 20 octobre...

37 M : D'accord.

38 C : Donc..

39 M : Bien.

40 E : Ben dis donc tu vas savoir ce que c'est que travailler hein (*rire*)

41 C : Alors là je sais ouais !

42 E : Parce que cumuler tout ça heu...

43 C : Oui oui...Non... heu ...Oui.

44 E : Ouais c'est pas mal.

45 C : Je le sais et ouais c'est...

46 E : mmmh (*acquiescement*)

47 C : Voilà, vivement la fin si y en aura une...

48 E : (*rire*)

49 M : Mais oui.

50 E & C : (*rire*)

51 E : oui

52 M : Mais une suite surtout...

53 C : Alors une suite ça c'est sûr... Parce que j'ai encore une autre formation entre temps donc heu...
54 C'est ouais, c'est un peu beaucoup là...

55 M : Depuis le 20 octobre, tu as ton stage, tu travailleras à quelle fréquence ?

56 C : Que les lundis.

57 M : Que les lundis, d'accord, toute la journée ?

58 C : Oui

59 M : D'accord... Parfait... Bien... Merci beaucoup...

60 E : Alors, j'm'appelle Emma, je travaille en classe de développement sur X on a encore les classe de
61 développement où les enfants qui ont des... Qui ont heu... Pas mal de peine... Sont regroupés encore
62 par classe et pis on travaille sur la différenciation avec eux... Ouais par groupe... Alors je travaille à 40%
63 dans cette classe et puis j'ai encore un 20%... Heu... Je donne des appuis de bricolage dans des... dans
64 le cursus normal... Moi, j'ai toujours travaillé dans les 2... Et dans le normal et dans le spécialisé...

65 M : Ok.

66 E : C'est vrai que maintenant faut vraiment que je fasse un choix parce que je travaille dans plusieurs
67 écoles et pis avec les projets d'établissements Là qui sont... C'est plus conciliable dans deux écoles

68 M : mmmh (*acquiescement*)

69 E : Alors c'est pour ça... Que je... Que je travaille heu... Ben voilà... Que je travaille... Que je... J'ai dû
70 choisir en fait un mode d'enseignement et puis, c'est vrai que ma collègue arrive gentiment à la
71 retraite...

72 J : (*rire*)

73 E : Et puis.. Je me suis dit voilà, les enfants sont grands aussi hein...

74 M : Ouais.

75 E : Donc heu... Voilà... Ma hantise c'était d'être la plus vieille de la classe, je me disais oh la la la quelle
76 horreur !... Alors non, je suis rassurée...

77 J & E : (*rire*)

78 C : (*rire*)

79 M : oui..

80 C : Ouais ben écoute la mémoire hey... J'étais pleine de soucis

81 M : C'est normal...

82 E : Ouais... Alors voilà... Donc je travaille à 60% et pis je... je fais ma formation à 20%

83 M : Ouais

84 E : Alors j'ai jamais fait de supervision...

85 M : Ok, c'est une découverte...

86 E : Je ne savais pas ce que c'était...

87 M : Ok... On en parlera un plus toute à l'heure... Parfait, merci...

88 J : Alors moi c'est Justine, donc heu... Je suis aussi éducatrice spécialisée à la base.... Hum... Mais je
89 travaille dans des classes de développement... Comme Emma justement... Donc je je suis entre 2
90 institutions... En fait non je suis dans une institution au CEP à Estavayer-le-Lac avec des adolescents et
91 pis mon autre classe de développement où je travaille c'est au cycle d'orientation en fait c'est une
92 classe qui est mise dans le cycle d'orientation à pfff un petit 40%

93 M : Ok... Donc dans un cursus ordinaire...

94 J : Ils sont dans le cycle d'orientation mais c'est une classe de développement...

95 M : Ah ok.

96 J : Ouais... C'est une section justement un petit peu à part...

97 M : Oui

98 J : Et pis heu.... Et pis voilà (*rire*)... J'ai jamais fait de supervision par contre.

99 M : Ok.

100 J : C'est une grande première.

101 M : Il faut vous réjouir.

102 V & J : (*rire*)

103 J : On verra ce que c'est...

104 M : Oui, je suis très optimiste.

105 J : (*rire*)

106 M : Je m'appelle Morgan, Paratte. Heu... qu'est-ce que je peux vous dire de moi... Ben j'enseigne depuis
107 15 ans... Heu... J'ai toujours enseigné heu à des élèves en difficulté scolaire... Heu... J'ai d'abord travaillé
108 7 ans avec des élèves en situation de handicap pour le Centre Pédagogique des Perce-Neige au sein
109 d'une classe insérée dans un collège ordinaire, dans un collège secondaire, dans une classe dite
110 d'intégration, au collège de Cescole à Colombier... Heu... Voilà... J'ai travaillé là pendant 7 ans heu...
111 Durant cette heu... Cette activité ben j'ai aussi eu la chance de faire mon Master... enfin à ce moment-
112 là, ça s'appelait la FCES, la formation complémentaire à l'enseignement spécialisé, j'étais enseignant à
113 la base... Heu et puis à la suite de quoi... J'ai après 7 ans décidé d'accompagner des élèves de de
114 terminal. Les classe de terminal alors ça c'est des élève qui sont encore dans le cursus disons ordinaire
115 mais qui sont en grande difficultés d'apprentissage ou bien de comportement, ils sont le plus souvent
116 un peu fâché avec l'école...

117 E : mmmh (*acquiesce*)

118 M : ...Ou pas... Heu... Et pis qu'il s'agit d'orienter dans la vie professionnelle puisque c'est leur dernière
119 année de de scolarité obligatoire... Donc je travaille actuellement là à 50% avec des élèves de terminal
120 toujours à Cescole, à Colombier, dans le même collège. Hum... Après ma formation d'enseignant
121 spécialisé, j'ai suivi l'université suisse à distance en partenariat avec l'université de Dijon où j'ai suivi la
122 licence en sciences de l'éducation et hum... J'ai aussi cette casquette de formateur dans le cours projet
123 pédagogique accompagnés et également comme responsable adjoint au MAES, formation qui me tient
124 aussi à cœur... Car elle est en droite ligne avec la passion que j'ai à porter haut l'enseignement
125 spécialisé... Voilà, sinon, à côté ça, j'ai aussi beaucoup d'activités, par choix,

126 E : (*rire*)

127 M : Je suis au conseil général de la ville de Neuchâtel, je suis aussi actif dans une troupe de théâtre à
128 Cortaillod, dans un petit village, le village de mon enfance et hum... J'aime aussi beaucoup pratique le
129 sport... ça me permet d'évacuer aussi un peu... Voilà ce que je peux dire sur moi. Hum... Par rapport à
130 la supervision, alors Corinne... Heu...

131 C : Ouais

132 M : Oui, Corinne, pas que je me trompe de prénom... Tu as déjà vécu une supervision...

133 C : Oui, ben dans le cadre de ma formation, de ma première formation d'éducatrice spécialisée.. On
134 avait 30 heures à faire et puis après ben dans les institutions dans lesquelles je travaillais, c'était
135 obligatoire...

136 M : Ok, cela revêtait un caractère obligatoire... Comme au MAES du reste...

137 C : Ouais.

138 M : La supervision en général, dans l'idéal, est un dispositif auquel peut faire appel le professionnel...
139 Ici, en l'occurrence, c'est inscrit et obligatoire... Comment vivez-vous cela ?

140 J : Moi, je me pose pas plus de question que ça...

141 E : Moi non plus

142 M : Ouais.

143 J : J'y vais, on n'a pas le choix.

144 E : Il faut le faire

145 M : Ouais...

146 E : Mais voilà, je sais pas ce que c'est donc... Heu... Voilà...

147 M : Alors justement, quelles sont vos représentations par rapport à la supervision... Peut-être que
148 Corinne tu pourras répondre à la fin si tu es d'accord...

149 C : Ouais ouais

150 J : Moi, je vois ça comme un, un échange...

151 M : Oui.

152 J : Où on va discuter un peu de nos problème qu'on a pu rencontrer au travail et voir ce que les autres
153 en pense, comment ils auraient réagi... Moi, je vois ça comme ça...

154 M : Oui.

155 E : Ouais... Alors un regard peut-être extérieur... Sur certaines situations et pis peut-être on peut voir
156 des changements...

157 M : Oui... C'est ça... On va être très fort dans l'échange, dans ces regards croisés, moi ma responsabilité
158 est d'agir un peu comme un catalyseur, garant du cadre dont nous parlerons après, l'idée est de se
159 questionner afin de rendre plus efficient la pratique professionnelle, il s'agit bien d'interroger la
160 pratique professionnelle, nous ne sommes pas dans un espace thérapeutique...

161 J : *(rire)*

162 M : C'est vraiment important de le dire. Le but, si il fallait en nommer un, même si c'est pas tant le but
163 qui est important mais le chemin que nous allons parcourir ensemble, ce sera finalement d'améliorer,
164 d'augmenter son action professionnelle, son autonomie, dans une notion de processus... ça vous va ?

165 C : Oui

166 J : Oui

167 E : Très bien.

168 M : Ca rejoins ce que tu as pu vivre dans d'autre cadre ? (*je m'adresse à Corinne*)

169 C : Oui, tout à fait.

170 M : D'accord. Comment c'est pour vous de devoir vivre une supervision à caractère obligatoire alors
171 que tel n'était pas le cas avant ? C'est différent pour vous (*à Corinne*)

172 C : Non, non... Je trouve que... Enfin surtout dans mon, dans mon job d'éducatrice... Heu là... Je trouve
173 que c'est extrêmement nécessaire avec les situations qu'on vivait qui n'était vraiment parfois très
174 difficile avec beaucoup de violence, il y avait vraiment de grosse difficultés parce que c'était souvent
175 des placements obligatoire par le juge donc heu.... C'était vraiment un espace où on pouvait un peu se
176 retirer de cette de ce tourbillon et pis réfléchir un peu autrement. Parce que quand on est dans l'action
177 des fois on voit pas tout et pis de pouvoir partager ça, ben c'est clair que c'est pour nous, mais dans
178 l'accompagnement des gens... Enfin des des personnes...heu....

179 M : mmmh.. Dont on a la responsabilité ?

180 C : Exactement. Donc je trouve utile pour les deux en fait.

181 M : Ouais. Au niveau purement organisationnel, on va sortir nos agendas, heu... Donc, en principe... Si
182 ça va pour vous, les supervisions auront lieu le mercredi de 12h30 à 13h30, ça va ? Par rapport à la fin
183 des cours ?

184 J : Non, ça joue...

185 E : Oui oui oui oui

186 C : Ouais

187 E : Moi, j'habite sur X donc je peux pas tellement revenir... Après faut voir en fonction des gens...

188 M : Le lieu, ça sera celui-ci, en salle B627, toujours.

189 E : Ouais d'accord

190 M : heu... On doit encore planifier 23 séance, celle-ci compte pour une hein, il y en a 24 au au total.
191 L'idéal ça serait de pouvoir vraiment se retrouver de manière hebdomadaire en s'adaptant suivant les
192 vacances ou comme ça. Alors...Allons-y (*bruit des pages des agendas*)

193 M: Nous sommes...

194 E: Le 1er... La semaine prochaine...

195 M: La semaine prochaine dans le canton de Neuchâtel ce sont les vacances mais on peut agender une
196 rencontre le mercredi 8 parce qu'il y a les cours à la HEP et donc je suis présent.

197 E: Oui

198 C: Moi, je suis là aussi

199 J : Moi, j'ai congé mais c'est pas grave... Je peux revenir...

200 M: C'est vrai? Tu n'es pas en partance... ou...?

201 J : Non non, non je pars pas mais heu parce que... C'qu'il y a c'est que si... ça va déjà être compliqué
202 alors c'est bon..

203 M: Ok. Alors on note déjà le mercredi 8... octobre, la semaine suivante, c'est à nouveau les vacances
204 dans le canton de Neuchâtel.

205 C: mmmh.. Moi je suis pas là.

206 M: Ok.

207 E: Ouais, moi je suis pas là non plus...

208 M: Ok... Comme le groupe doit fonctionner au complet... ça tombe, c'est pas grave... Le mercredi 22.

209 C: Je suis en stage donc je ne suis pas là.

210 M: En stage... D'autres sont en stage?... ça fait un gros saut... Mais c'est comme ça... Le mercredi 29...

211 J: J'ai juste une petite question, je suis...

212 M: Oui

213 J: ...désolée..

214 M: Mais non faut pas.

215 J: C'est aussi une semaine bloqué de cours la semaine du 6?

216 C: Oui, mais elles sont pas... J'ai le lundi matin et mercredi matin

217 E: Parce qu'on pourrait en rajouter une le lundi

218 C: Ouais

219 J: Ou déplacer celle où j'ai congé le lundi..

220 E: ah ouais d'accord autrement...

221 J: En revenant en arrière, je suis désolée...

222 M: mmmh, oui...

223 E: Moi, ça me..

224 J: Donc la mettre le lundi midi au lieu du mercredi

225 M: Pour moi c'est bon... ah...heu...Oui

226 E: Pour moi c'est bon. ça joue pour tout le monde ou bien?

227 C: Moi je suis là de toute façon...

228 E: Alors on enlève celle du mercredi.

229 M: Oui, on enlève celle du 8 hein... D'accord?

230 C: Donc celle du 8...?

231 M: Donc on avait planifié le mercredi 8 octobre...

232 C: Ah ok.

233 M: Cette semaine-là donc...

234 C: Ouais

235 M: ...on maintien, pardon, on remplace par le 6 octobre....

236 C: Ah ouais ouais d'accord...

237 M: Ensuite on a 2 semaines vacantes... Et on se retrouve au mercredi 29...

238 E: C'est tout bon pour moi

239 C: C'est tout bon

240 M: C'est bon? (interpellant Justine du regard)

241 J: mmmh (acquiescement)

242 E: Toute façon moi je suis toujours là, il ne faut pas regarder d'après moi

243 M: D'accord

244 E: Le 5 aussi...

245 M: Le 5 ça joue aussi?

246 V & D & J: Oui/Oui/Oui

247 C: Le 12 aussi...

248 M: Alors le mercredi 12, là je ne pourrai moi pas être présent...

249 E: Ah

250 J: Moi ça m'arrange (*rire*)

251 M: Alors c'est très bien.

252 J: (*rire*)

253 M: c'est parfait... Le mercredi 19?...

254 E: Oui

255 M: Novembre... Le mercredi 26..

256 E: Oui

257 M: Le 3 décembre... Le 10 décembre...

258 J: Oui... Heu... J'dis pour moi... hein...? (*rire*)

259 E: Oui oui

260 M: Le mercredi 17...

261 E: Oui

262 M: Pis ensuite.. Ce seront les vacances d'hiver... ça nous reporte...

263 E: A janvier

264 M: Oui, au 7 janvier?

265 C: Oui

266 E: Alors le 7 janvier...

267 M: 14, janvier?

268 C: Oui

269 E: Toi t'es quand même tout le temps là les mercredis... (*S'adressant à Corinne*)

270 C: Ouais mais c'est après justement...

271 E: Ah c'est pour ça qu'il faut qu'on cumule un petit peu heu...

272 C: Mais par exemple là le 21, j'ai des examens, je sais pas comment ça se passe...

273 M: Le 21...

274 C: Janvier

275 M: Janvier... Les examens... Au niveau MAES?

276 C: Ben j'en n'ai aucune idée..

277 M: Mais dans le cadre du MAES?

278 E: Mais on a tous des examens...

279 M: Oui oui...

280 E: Mais à midi on n'a pas hein?

281 M: Non

282 C: Non?

283 M: Non, jamais à midi.

284 C: Bon ben alors allons y

285 M: Oui.

286 C: Je sais pas heu..

287 E: Moi aussi j'sais pas j'sais pas si sur quoi on a les examens...

288 J: Ouais c'est noté qu'on a les examens

289 M: Mais le.. le

290 J: Je sais non plus pas sur quoi...

291 C: Bon ben allons y...

292 M: Le 21... Janvier... Qu'Est-ce que c'est ça... Journée...

293 E: Après c'est les stages.. Normalement

294 M: Ouais peut-être que...

295 E: Alors le 28, moi, je suis pas sûre d'être là...

296 J: Moi non plus...

297 E: ...suivant les stages...

298 M: Oui, vous serez loin... On saute... Plutôt que de prendre le risque de devoir changer...

299 E: Ouais

300 J: Ouais

301 M: heu... Le 4 février...?

302 C: Oui

303 J: Ouais

304 M: Le 11

305 C: Moi, je ne serai pas là...

306 M: D'accord... Le

307 C: Le 18 non plus...

308 M: Le 18je serai en camp de ski...

309 C: C'est bien... Pis le 25 aussi je suis pas là

310 J: Bon, moi à partir de là.. hum... Je saurai pas...

311 M: Vous saurez pas...

312 J: Ouais

313 M: Heu.. Tu sauras pas..

314 J: Ouais

315 M: Mais on note

316 J: Et on verra bien

317 E : Mais donc nous même si si elle vient pas...

318 J : Non

319 E : ...nous c'est quand même validé

320 J : Ouais c'est exceptionnel là

321 M : Bien sûr bien sûr

322 E : Ah bon d'accord ok C'est exceptionnel..

323 M : Oui, oui oui

324 E : Non c'est pas que (*rire*)

325 M : Ouais ouais ouais

326 D & E : (*rire*)

327 E : Ok.

328 J : Non tu viens à l'hôpital..

329 E & J & C : (rire)

330 E : Non non ça me convient.

331 J : (rire)

332 E : On veut bien venir te voir oui...

333 C : Mais ça veut dire que même si elle est pas là on continue la supervision ?

334 M : Bien sûr...

335 C : Ah !

336 M : Non, c'est-à-dire que pour des raisons de..

337 J : Je vais avoir un bébé.

338 M : Voilà

339 E : Voilà

340 C : Ah félicitation c'est trop chou

341 J : Et pis du coup je sais pas

342 C : Ouais

343 M : Voilà et pis il a fallu être un peu plus heu souple quoi...

344 C : Ouais

345 M : Mais c'est normal.

346 E : Non mais c'est bien alors que quand même l'école réponde à ça, c'est quand même bien

347 M : Oui, évidemment.... Le le 4 mars...

348 E : Oui, alors c'est...

349 M : Donc ça nous laisse là un temps de.. Le 11

350 C : J'suis en stage là.. C'est-à-dire que..

351 M : D'accord

352 C : J'sais pas encore mais quand c'est la semaine de stage heu...

353 E : Ouais oui alors on laisse heu.. oui

354 M : Le 18

355 C : Oui

356 M : Le 25

357 C : mmmh (acquiescement).. Ah mais j'ai un bilan à 13heures..

358 M : Non mais alors on va sauter

359 E : Ah mais alors... Ah ouais on saute ok..

360 C : C'est un peu embêtant... Ouais non on saute pas pis j'irai à 13h30...

361 M : C'est un bilan pour... Avec un... Non non... On fait juste... Comme ça ça vous laisse, vous avez l'esprit
362 libre et pis tranquille

363 C : Mais...

364 M : Mais oui... Le 1^{er}...

365 C : Mais après le problème c'est que comme je suis dans le mémoire, après j'ai plus heu.. Je suis plus
366 là en fait...

367 J : On est à combien en fait ?

368 C : J'ai ouais j'sais pas..

369 M : Là on est à... une, deux, trois, quatre, ... On en est à quatorze.

370 J : Quatorze ? Encore 10... C'est pas possible de faire...

371 C : D'une heure et demi...

372 E : Ouais

373 J : Ouais j'allais dire ç.. Ouais mais après pour manger c'est pas grave on prend un sandwich

374 C : Ouais

375 M : A une heure et demie ?

376 C : Non, de midi à une heure et demie

377 M : Oui, c'est possible...

378 E : Et pis comme ça un petit sandwich et pis heu...

379 M : Vous préférez ?... A partir, à partir par exemple du... 4 février, on fait à partir d'une heure ou bien
380 déjà maintenant...

381 J : Déjà maintenant ?

382 E Ça serait p't être plus arrangeant pour celles qui ont des... des choses en fin de...

383 M : Par rapport au mémoire ?

384 E : Au mémoire et pis c'est p't être moins

385 C : Ouais

386 E : Mieux de cumuler maintenant...

387 M : Oui...

388 E : On prend un p'tit sandwich pis hein...

389 C : Ouais, moi, ça me va très bien

390 E : Si ça vous embête pas vous ?

391 M : Alors on, on ne mangera pas pendant les séances de supervision

392 E : Non non

393 M : Mais heu..

394 E : Non mais j'ai pas dit ça dans ce sens-là..

395 M : Après plutôt...

396 C : Genre si on finit à midi on finit à moins le quart, on a un quart d'heure..

397 M : Ouais... Alors expérience faite, on pourrait dire midi 5...

398 E : Ouais ok

399 M : Pour être sûr, parce qu'il faut quand même que heu c'est important le cadre horaire... Midi 5

400 jusqu'à 13h05..

401 C : Voilà... Non, 13h30

402 M : Heu... 13h00

403 E : Ouais parce que si c'est une heure et demie...

404 M : Ah faire une heure et demi... Ah non j'avais pas compris la demande, mince, désolé

405 E : Ouais

406 C : Ouais

407 M : Non, c'est pas possible

408 E : C'est pas possible ?...

409 M : Non

410 E : Pourquoi ?

411 C : Pourquoi ?

412 M : Non non

413 E : Excuse-moi..

414 M : Non, c'est pas grave, c'est que il y a une bonne raison c'est que en fait heu en une heure le contenu

415 est suffisamment riche... La fréquence régulière aussi heu... Est importante... Répartie sur ces 23

416 séances

417 J : Mmmh (acquiescement)

418 M : Alors je suis désolé, j'avais mal saisi la demande...

419 C : Ouais

420 M : Donc on maintien 12h30 si vous êtes d'accord...

421 C : Mais ouais

422 J : Ouais

423 E : Ouais ouais

424 M : heu au niveau horaire et on reprend... On était là au 25 mars et le 25 mars ça ne jouait pas pour toi
425 Corinne.

426 C : Ouais parce que j'ai un bilan

427 M : Voilà bon alors on continue

428 E : Après c'est déjà les vacances...

429 C : Ben en fait ouais... Après ben en fait y les vacances...

430 M : Heu...Non..

431 J : C'est quand les vacances ?

432 M : Pas le 1^{er} avril.

433 C : Pas le 1^{er}, moi j'ai pas, j'ai pas de cours...

434 M : Alors ça serait bon ?

435 C : Ah je préférerais pas venir... Venir juste pour la supervision...

436 M : Ouais c'est, ça va être compliqué si on... Après, bon on peut essayer de sauter celle-ci...

437 C : Pis si jamais on r'garde

438 M : Et pis si on arrive pas au compte, on revient sur ces dates-là... Mais je note juste en marge..

439 E : On en a que 13 hein...

440 C : Ouais

441 E : On met quoi... On la note celle du ?

442 M : Non je l'ai gardé...

443 J : On la laisse

444 E : On la laisse

445 M : Et si jamais on n'arrive pas au compte jusqu'à la fin de l'année...

446 E : Non mais moi j'avais pas compris, donc maintenant on est au 25... Mais ça fait chaque fois revenir

447 M : Alors le 8 vous avez des cours hein ?

448 C : Le 8 heu... Oui oui

449 J : C'est la première semaine des vacances

450 C : Heu le 8, moi j'en ai pas...

451 E : Mais on a pas le colloque c'est c'est pas les vacances ça...

452 M : Ca sera aussi le colloque... Dans le canton de Vaud

453 E : Ah oui mais alors le mercredi..

454 M : Oui donc on annule

455 C : Ouais mais je s'rai dans mon mémoire, comme j'dis une heure de route heu... ça me ça me

456 M : Oui, je comprends mais...

457 E : Le lundi on n'a pas les cours hein ?

458 C : Non

459 E : On a le mardi mercredi le colloque

460 M : Vous pouvez considérer vraiment la supervision comme faisant partie du programme de
461 formation...

462 C : Alors ça c'est sûr...

463 M : Donc comme un cours

464 C : Mais... Ouais

465 J : Moi, je suis aussi venu pour une de route...

466 C : Mais est-ce qu'on peut caser d'abord où je suis là...

467 M : C'est ce qu'on va faire et pis je note entre parenthèse

468 C : Voilà

469 M : Alors 1 avril entre parenthèse... Notez rien, c'est moi qui note pour moi...

470 C : Ouais

471 J : Ok

472 M : Donc on va sauter aussi les vacances de printemps...

473 E : Ouais..

474 M : Donc ça fait le 22

475 E : Oui

476 M : ...Avril... ça irait ?

477 E : Oui

478 M : Le 29

479 C : mmmh

480 M : Ok Le 6... heu...mai... Ensuite le 13 ça donne la veille de l'ascension..

481 E : Non moi c'est bon...

482 C : On est là...

483 M : Heu... Le mercredi 20 mai.. Je fais un petit check... 10, 11, 12, 13, 14 ,15, 16, 17, 18, 19... C'est bien...
484 Le 27 ?...Mai....

485 C : Ouais bon je vais devoir revenir... pfff.

486 M : Oui mais Corinne vous ne devrez revenir que 4 fois j'ai envie de dire...

487 C : Ouais mais ce qui est embêtant c'est que c'est mon mémoire et pis j'me dis j'ai mon mardi mercredi
488 où j'peux bosser. J'dois m'arrêter pour venir ici et pour repartir bosser...

489 M : Si vous le souhaitez on peut..

490 C : J'trouve ça un peu...

491 M : ...vous laissez un bureau ici le matin pour travailler votre mémoire ?

492 C : Enfin ouais je suis désolée

493 M : Ouais c'est un peu un élément de réalité...

494 C : Ouais

495 M : ...Avec lequel il faut faire effectivement...

496 E : Et vous pensez que de temps en temps on pourrait faire une heure et demi comme certains groupes
497 c'est quand même pas possible parce que je veux dire..

498 M : C'est pas négociable.

499 E : Ah c'est pas négociable, ouais

500 M : Non non. Ça fait partie du cadre de supervision... En fait, on est tenu de respecté cela. Ça fait partie
501 du contrat avec l'école.

502 E : Mais si on met quelques fois pour arranger 2 personnes..

503 M : Non

504 E : Si on rajoute 10 minutes à certains cours

505 M : Non non

506 E : C'est pas possible..

507 M : Non

508 E : Mais pourquoi d'autres c'est possible alors ?

509 M : J'entends bien votre volonté de vouloir faire au mieux. Mais c'est ainsi.

510 C : Parce que moi le 10 juin le 17 et le 24 je suis là

511 M : Redites-moi ?

512 C : Le 10 juin..

513 M : Ah ben alors...

514 E : Alors alors on repousse...

515 C : Ouais mais j'ai ma soutenance le 10 juin alors faudra juste que je regarde quand je dois partir...

516 M : Bon c'est rarement à...

517 C : A midi hein ?

518 M : A midi oui...

519 C : Alors allons y

520 M : Alors on y va ?

521 E : Alors on en était au 27 et pis...

522 M : Non au 20, le 27 on l'a pas pris

523 C : Ah pardon mais il y a le 3 aussi ou je peux...

524 M : Ah ben alors... On va y arriver

525 J : (*rire*)

526 M : Le 3

527 J : Le 3 juin hein ?

528 M : Juin, 10 juin, ...Plus que 2...

529 C : Le 17 juin

530 M : Ah ben alors vous me faites des farces.

531 C : Non, je fais pas des farces...

532 M : (*rire*)

533 C : Parce que je me dis j'ai pas trois soutenances...

534 M : Oui, c'est ça.

535 C : Donc heu... Finalement je serai obligé de venir quand même

536 M : Tout à fait. Alors 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ...

537 E : 19, 20, 21... Moi j'en ai 21

538 M : 22

539 J : Ah et le 24

540 M : Très bien. Ce que je vous propose..

541 J : est-ce qu'on peut résumer les dates ?

542 M : Oui, ou alors je vous propose de vous les renvoyer au propre.

543 J : Ah ouais

544 E : Ouais volontiers

545 M : On fait ça ?

546 J : Oui

547 E : Très bien

548 M : Mais pour être sûr, on peut checker les dates. Au niveau de l'horaire, on maintien 12h30 – 13h30
549 en B627 et nous avons le lundi 6 octobre...

550 M : Vous l'avez compris le groupe fonctionne au complet, c'est la raison pour laquelle il faut qu'on se
551 partage nos numéro de téléphone de sorte que si d'aventure il y avait un imprévu, on puisse
552 communiquer au groupe le plus rapidement possible. J'avais l'idée de faire un groupe WhatsApp

553 C & J & E : Ouais/Ouais/Ouais

554 M : Corinne, ton numéro...

555 C : Alors 078...

556 M : Justine...

557 J : 079...

558 M : Et pis Emma...

559 E : Le 077...

560 M : Ok, je ferai un groupe ce soir. Vous serez amenez sur la base d'un tournus à amener à l'occasion
561 de chacune de nos rencontres, nos séances, une situation écrite. Alors cette situation écrite elle devra
562 être envoyée au groupe au plus tard 12heures à l'avance... Par mail. Les situations écrites heu... Ce sont
563 des situations qu'il s'agit de présenter à la manière du journaliste en répondant aux questions qui ?
564 quoi ? comment ? Ca ne doit pas être un roman, ça ne doit pas prendre des pages et des pages, ce qui
565 est important c'est que finalement celui qui vous lit ou celles qui vous lit puisse se faire un film dans sa
566 tête et vous voir en situation, ça doit être des situations professionnelles... Sur la totalité du champ
567 professionnel... On doit pouvoir vous voir en situation... A la fin de chaque écrit, il s'agit de dégager
568 une problématique... Ca va pour vous ?

569 D & K & E : Ouais/Ouais/Ouais

570 M : Alors nous allons pouvoir organiser le tournus... Sur la base des dates que nous avons retenues...
571 Alors... Qui se lance le mercredi 6 octobre ?

572 E : Moi

573 M : Ensuite... Si Corinne tu penses que c'est trop stressant à l'approche de ton mémoire, et bien tu
574 pourras le redire et nous pourrons éventuellement changer...

575 E : mmmh

576 [...]

577 M : Il y aura aussi un bilan intermédiaire à la 6^{ème} et à la 15^{ème} séance ... Ça sera le 3 décembre et le 22
578 avril... Donc 2 bilans intermédiaires. Hum... Vous verrez dans le cadre de nos séance je serai amené à
579 prendre beaucoup de note en plus de l'enregistrement, c'est notes, me permettent de ne pas perdre
580 le fil de séances en séance. Comme je suis moi-même dans un processus de formation, je suis tenu de
581 suivre un groupe de référence, ce groupe de référence réunit d'autres superviseurs et 2 personnes de
582 référence qui heu... Qui suivent notre propre accompagnement... Donc je suis moi-même supervisé en
583 tant que superviseur..

584 J : (rire)

585 M : Voilà et mais de la même manière... Heu... Au niveau de la confidentialité... On est tenu au secret
586 de fonction. Ce qui est dit ici est confidentiel.

587 E : Ouais c'est important pour moi

588 M : S'agissant du contrat toujours, il s'agit de parler en JE, afin de s'approprier ses propos et être dans
589 le non jugement... Voilà... Vous êtes ok pour cette rentrée en matière ?

590 C : Très bien

591 E : Très bien

592 J : Ouais

593 M : Parfait... Avez-vous des questions...

594 C : J'me disais si tout d'un coup on a une situation urgente...

595 M : Alors oui... Pour les situations d'urgence... Lorsqu'il y a une situation d'urgence à traiter, on peut
596 mettre de côté la situation prévue, en accord avec le groupe et pis traiter la situation d'urgence...

597 J : Moi, j'ai juste une question en fait, c'est toujours une situation qu'on doit présenter, c'est toujours
598 à prendre avec un problème ?

599 M : Oui, la situation vous posera des questions... Dans toute situation se trouve une problématique...

600 J : Ouais... Ok...

601 M : C'est à vous de donner à voir ce que vous avez envie de donner à voir.. Il s'agira d'aiguiser votre
602 compétence à interroger votre pratique...

603 J : D'accord.

604 M : Ça va ?

605 C : mmmh

606 M : Peut-être que vous pourriez décrire en introduction à vos premier écrits où vous travaillez, avec
607 quelle population d'élève... ça permet de se rappeler, se situer... Bien, je suis heureux d'avoir fait votre
608 connaissance, je me réjouis ...

609 E : Merci

610 C : Merci moi aussi

611 J : Merci

612 M : Ok alors à lundi.

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
Ante — séance	1er oct. 2014	<i>Je me trouve dans une petite salle de la HEP. J'ai ouvert la fenêtre pour faire rentrer l'air frais. Je suis installé à l'angle d'une table rectangulaire qui remplit presque tout l'espace. Devant moi, mon cahier de notes, mon stylo et mon iPad pour enregistrer la séance à venir.</i>		Réunir les préalables à l'accueil des supervisés. <i>(Notes descriptives)</i>	1
	5 oct. 2014	<i>... La situation écrite expose une problématique générale...</i>		Identifier la demande dans l'écrit.	2
		<i>Le temps est indéfini... Où se déroule l'action?</i>		Identifier la temporalité et l'espace dans l'écrit. <i>(réflexions méthodologiques)</i>	3
	28 oct. 2014	<i>Les acteurs en présence ne sont pas cités...</i>		Identifier les individus en présence dans l'écrit.	4
		<i>Note: occupation de l'espace: je m'installerai à côté de Justine. Rappeler le contrat: «confidentialité», «JE» (non-jugement), «éviter de donner des conseils (parler au conditionnel OU "Je fais l'hypothèse que... et...")</i>		Rappeler le cadre, le contrat <i>(Notes prospectives)</i>	5
		<i>Afin de placer Justine au centre de la situation, j'envisage de lui poser la question ainsi: "Je te propose, si tu es d'accord, de faire revenir une situation, problématique pour toi, vécue avec Jules..."</i>		Élaborer des pistes d'intervention	6

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
Séance	1er oct. 2014		<i>M: Peut-être que vous pourriez décrire en introduction à vos premiers écrits où vous travaillez, avec quelle population d'élève... ça permet de se rappeler, se situer... M: Bien, je suis heureux d'avoir fait votre connaissance, je me réjouis...</i>	Accueillir	7
			<i>M: Alors cette première séance, heu, c'est finalement le moment, le lieu de se présenter, de fixer un peu le cadre de ces 23 prochaines séances à venir. Je vous propose qu'on se présente...</i>	Poser le cadre, établir le contrat	8
			<i>M: C'est vraiment important de le dire. Le but, s'il fallait en nommer un, même si c'est pas tant le but qui est important, mais le chemin que nous allons parcourir ensemble, ce sera finalement d'améliorer, d'augmenter son action professionnelle, son autonomie, dans une notion de processus... ça vous va?</i>	Établir un contrat sur les buts visés	9
			<i>M: Alors justement, quelles sont vos représentations par rapport à la supervision... Peut-être que Corinne tu pourras répondre à la fin si tu es d'accord...</i>	Obtenir le consentement du supervisé	10

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
			<i>J: Moi, j'ai juste une question en fait, c'est toujours une situation qu'on doit présenter, c'est toujours à prendre avec un problème? M: C'est à vous de donner à voir ce que vous avez envie de donner à voir... Il s'agira d'aiguiser votre compétence à interroger votre pratique...</i>	Reformuler le contrat au besoin	11
			<i>M: À ce moment-là, il est où?</i>	Guider vers une plus grande proximité du vécu	12
			<i>M: Tu disais tout à l'heure "ce cadre je ne le connais pas". Qu'ignores-tu de ce cadre?</i>	Éviter les dénégations	13
			<i>M: Pour toi, quand tu dis les valeurs, de quoi il s'agit?</i>	Produire plus de précisions	14
			<i>M: Tu étais comment à ce moment-là? E: Comment ça? M: Ben comment te sentais-tu? E: Ah ben, j'arrive pas vraiment à dire... M: De quelle couleur aurais-tu été? E: Oh ben rouge, en colère... J'avais chaud d'ailleurs...</i>	Orienter l'attention vers les couches du vécu: état interne, manifestation corporelle	15
	29 oct. 2014		<i>M: Sur le même modèle que la dernière fois, il y aura 4 temps, le temps de l'exposition, il y aura heu... Ensuite ce temps d'exploration, ensuite on sera dans la phase de questionnement et pour finir... Et le temps de réaction</i>		16
			<i>M: Donc... Pour toi... C'est... heu... C: difficile, il me semble...</i>	Savoir ralentir le discours	17

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
			<i>C: Mais.. Heu... M: Nous sommes là dans le temps de l'exploration. Je te propose de laisser K. exposer sa situation pour commencer. D'accord?</i>	Veiller à ce que les autres participants se concentrent sur l'écoute.	18
			<i>M: Comment il est Simon? Peux-tu nous le décrire? Il se trouve où quand il te dit ça?</i>	Questionner au présent	19
			<i>C: Je ne savais plus comment faire... M: Comment faire... C: Oui, pour ne plus devoir me mettre en colère...</i>	Relancer sur les verbes	20
			<i>M: Refais-nous tout le film... En intégralité...</i>	Guider vers une plus grande proximité du vécu	21
			<i>M: À ce moment-là, tu te trouves où par rapport à ton élève?</i>	Inviter le supervisé à s'arrêter sur un fragment du vécu	22
			<i>M: Attention, de veillez à poser son hypothèse avant de poser sa question en "Comment"... Hein vous vous rappelez...</i>	Veiller à ne pas donner son avis, ni de conseils masqués sous forme de questions et d'interprétations, reformuler au besoin.	23
		Dessin du triangle didactique de Vygotsky		Donner des repères théoriques	24
	5 nov. 2014		<i>M: Peux-tu arrêter une situation précise vécue avec Simon?</i>	Inviter le supervisé à choisir un moment	25
			<i>M: Donc ta question devient comment aider Simon à comprendre ce qui se passe? C'est ça?</i>	Confirmer ou modifier la question de départ	26
			<i>M: Et pour toi Justine, c'est comment? J'ai entendu Corinne, Emma... Et pour toi?</i>	Veiller au respect des prises de parole	27
	4 fév. 2015		<i>C: Je ne me suis pas sentie du tout entendue. M: Tu ne t'es pas sentie entendue... C: Non, j'attendais une réponse claire.</i>	Reprendre les mots du supervisé	28

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
		<i>Schéma "Statut — Fonction — Rôle" de Gaston Jouffroy</i>		Connecter le terrain à des éléments théoriques (articulation théorie/pratique)	29
Après — séance	6 oct. 2014	<i>Durant cette séance, je ne cesse de me parler à moi-même. Cette métaposition me demande une grande mobilisation... Veiller à la place de chacun.... Je m'interroge, n'y a-t-il pas quelque chose qui est oublié? Négligé? Masqué?... Quelles compétences suis-je en train de mobiliser?!</i>		Savoir se "dédoubler" (<i>Notes d'analyse</i>)	30
	6 oct. 2014	<i>J'écoute l'enregistrement 2 jours après la séance: pfff. J'occupe beaucoup l'espace par la parole... Les supervisées n'ont pas de place! Lors de cette séance, je suis souvent au centre, j'occupe la place d'un formateur... Comment suis-je en train d'accueillir les situations?... Les supervisées?... Quel rôle suis-je en train de jouer...</i>		Savoir interroger sa pratique, sa manière d'accompagner (<i>Réflexions personnelles</i>)	31
	29 oct. 2014	<i>Je ne suis pas satisfait de mon accompagnement, je n'ai pas accueilli Justine là où elle est, j'ai devancé la situation, soucieux d'explorer l'implication personnelle de Justine... Je vais trop vite en besogne.</i>			

PHASES	Date	Extraits du Journal	Enregistrements (Verbatim)	COMPÉTENCES RECENSÉES	N°
				Veiller à la structure du récit et son intégralité: informations sur le contexte, le procédural, les intentions, les jugements, le déclaratif, l'état interne.	

REPERES POUR LA PRATIQUE DE SUPERVISION

- 1) Parler d'une situation spécifiée, 2) choisir un moment important, intéressant pour le supervisé, 3) Evaluer, choisir, négocier avec le supervisé un espace de travail prioritaire.

Le système des différents espaces de travail dans la supervision

Travail centré sur le SUPERVISE	Centré sur le PROBLEME	Centré sur les SAVOIRS	Centré sur la SUPERVISION	
<p>implication personnelle</p>	<p>élucidation de la pratique</p>	<p>co diagnostic co résolution</p>	<p>négociation régulation</p>	
I	II	III	V	
<p>Explicitation des valeurs, de l'identité, de la mission. Analyse et travail des peurs, des projections, du contre transfert. Analyse des conflits de co animation et d'équipe. Régulation entre vie professionnelle et vie personnelle. Aide à l'entrée dans la vie professionnelle et à la prise de fonctions nouvelles. Ethique professionnelle.</p>	<p>Appropriation de sa propre pratique par la mise en mots centrée sur les actions. Aide à la prise de conscience des savoirs en acte, pré réfléchis, du décalage entre but énoncé et but immanent. Questionnement de la cohérence des moyens et des buts. Formalisation des réussites. Repérage et validation des critères internes.</p>	<p>A partir de l'exposé d'un cas, fait par le supervisé, d'un problème rencontré avec une personne, un groupe, une institution, le superviseur :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) élabore son propre diagnostic, en complétant la recherche d'informations pertinentes, 2) il fait des propositions d'interventions et de solutions, ou en guide la co-élaboration. 	<p>Apport de savoirs et de savoirs faire. Réflexion sur les cadres de référence acquis lors de la formation initiale : approfondissement, relativisation, mise à distance et adaptation aux réalités de la pratique, décupabilisation. Informations comparatives sur d'autres approches. Description, modélisation, enseignement et/ou rappel de techniques, d'exercices, de canevas d'animation.</p>	<p>Cadre contractuel. Négociation initiale, remise en cause et négociation du déroulement de la supervision. Négociation du niveau d'implication personnelle et émotionnelle du supervisé. Renégociation du choix de l'espace de travail. Gestion de l'animation du groupe s'il y a lieu. Analyse du déroulement de la supervision, mise en transparence des interventions du superviseur. Métaformation à la supervision.</p>
<p>Les compétences du superviseur</p>				
<p>Dans cet espace le superviseur met en oeuvre une compétence de <u>psycho thérapeute</u> dans la mesure où il analyse et travaille avec le niveau émotionnel.</p>	<p>Dans cet espace le superviseur met en oeuvre les compétences d'<u>intervieweur expert</u> dans la technique de l'entretien d'explicitation.</p>	<p>Dans cet espace le superviseur met en oeuvre les compétences d'un <u>praticien expert</u> du domaine professionnel supervisé.</p>	<p>Dans cet espace le superviseur met en oeuvre des compétences de <u>formateur</u>.</p>	<p>Dans cet espace le superviseur met en oeuvre les compétences d'un <u>animateur</u>.</p>

Phase :		Introduction	Exposition	Exploration	Interprétation	Réaction	Méta	
Séance n°	1	A						<i>Séance d'introduction</i>
	2	A	I	I/P	A	A		
	3	A/F	I	I/P	A	A	A	
	4	A/F	I	I	A	A/F	A	
	5	A	I	I	A	A	A	
	6	A					A	<i>Bilan intermédiaire</i>
	7	A	I	I	A/P	A	A/I	
	8	A/F	I	I	A/P	A	A/I	
	9	A	I	I	A/P	A/F	A/I	
	10	A/F	I	I	A/P	A	A/I	
	11	A/F	I	I	P	A	I	
	12	A	I	I	P	A/F	I	
	13	A	I	I	P	A	I	
	14	A	I	I	P	A	I	
	15	A	I	I	P	A	I	
	16	A					I	<i>Bilan final</i>

Mémoire Professionnel : Supervision – Entretien d'explicitation

La forme masculine utilisée dans le texte désigne aussi bien les femmes que les hommes. Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

1. Guide - Première séance**1.1 Préalables**

Préalable induit par mon travail de mémoire qui porte sur les compétences du superviseur (Sr) mobilisées en supervision : les séances seront enregistrées.

Le travail ne porte pas sur le contenu des situations apportées mais sur la manière dont le superviseur accompagne : ce qui me guide dans mon accompagnement.

→ *Demander l'accord des supervisées (S) concernées par la recherche.*

*Négocier la distance de la relation en proposant le **tutoiement**. Cette distance permet, selon moi, la proximité de l'entre-soi, qui elle-même construit les professionnels de la relation, c'est-à-dire leur permet d'entrer en relation.*

1.2 Objectifs**1.2.1 Qui ?... Faire connaissance**

Chacun décide ce qu'il souhaite donner au groupe de son identité personnelle, professionnelle et de son cadre de travail.

1.2.2 Quoi ?... Préciser le concept « Supervision »

Proposer au S de décrire l'image qu'ils se font de la supervision, ce qu'ils attendent, comment ils se situent par rapport au caractère obligatoire (les S sont tenus, dans le cadre de leur formation d'enseignant spécialisé, de suivre une supervision. Cette dernière, selon le règlement de la HEP-BEJUNE, revêt donc un caractère obligatoire)

Proposer une définition de mon propre rôle de Sr :

Tenter d'agir comme un accompagnateur de cheminement, occupant un rôle de guide et de passeur, agissant à la fois comme catalyseur et révélateur dans le processus de supervision... La phrase, tirée du Talmud à l'occasion du discours d'inauguration de Nelson Mandel (1994), me paraît ici bien à propos : « Tu ne vois pas le monde tel qu'il est mais tel que tu es. ».

Proposer un but commun (sachant que ce n'est pas tant le but que le cheminement qui importe) : améliorer/augmenter son action professionnelle, sa lucidité, son autonomie (notion de processus)

1.2.3 Où, quand et comment ?... Définir les modalités de travail

- Lieu neutre et fixe
- Nombre de séances (24), durée, rythme, précision, financement
- Le groupe ne fonctionne qu'au complet (avertir par le biais du groupe téléphonique)
- Qu'est-ce qu'une situation ? Situation professionnelle, concrète, actuelle, impliquante, sur la totalité du champ professionnel
- Situation écrite envoyer 12h à l'avance par courriel
- Tournus
- Situation d'urgence : si un S en ressent le besoin, il est possible de travailler sur une situation survenue après l'envoi de son écrit ou de l'écrit d'un camarade du groupe.
- Annoncer la tenue du bilan de fin de séance, du bilan intermédiaire (aux 6^{ème} et 15^{ème} séances) et du bilan final.
- Validation (selon règlement de la HEP-BEJUNE)
- Prise de note du superviseur : elles seront détruites au terme de la supervision.
- Le groupe de référence : fonctionnement et composition
- Secret de fonction réciproque

1.2.4 Contrat

Le respect, le non jugement (parler en « je ») et la confidentialité sont des éléments essentiels.

Décider de l'entrer en matière.

Si j'étais dans l'arbre...

