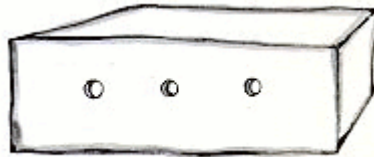


« S'il vous plaît ...

Dessine-moi la Supervision pédagogique !»



CLAUDE BLANC

Article issu du travail de diplôme pour l'obtention du titre :

**DAS HES-SO SUPERVISEUR-E-S DANS LE DOMAINE DE
L'ACTION SOCIALE, EDUCATIVE, PSYCHOSOCIALE ET DE LA
SANTÉ 2012 2014**

Date : 28 mars 2016

Table des matières

Introduction	p.1
Chapitre 1 : Quelle est la question au juste ?	p.2
Plan de l'article	p.3
Chapitre 2 : Quel est le contexte au juste ?	p.4
L'émergence de la supervision pédagogique en Suisse romande	p.5
L'évolution des cadres prescriptifs école concernant la supervision pédagogique	p.8
La supervision pédagogique, un espace de confrontation personnelle contraint	p.10
La supervision pédagogique, un espace de consolidation professionnelle normé	p.11
Chapitre 3 : Quels sens au juste pour les EF-supervisés ?	p.12
La posture réflexive au service de l'expérimentation du regard sur soi, ses pratiques et ses représentations	p.15
La construction identitaire professionnelle, entre conscientisation et consolidation	p.16
Chapitre 4 : Quels outils au service du processus de l'EF et au service de l'évolution de ma pratique de superviseur ?	p.17
L'accueil	p.18
Le début	p.19
Le milieu	p.20
La clôture	
Conclusion	p.20
Bibliographie	p.22
Annexes 1 à 9	p.24

Introduction

« Le premier soir je me suis donc endormi sur le sol à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé.

Elle disait :

- S'il vous plait ... dessine-moi un mouton !
- Hein !
- Dessine-moi un mouton ...(...)

Quand le mystère est trop impressionnant, on n'ose pas désobéir. Aussi absurde que cela me semblât à mille milles de tous les endroits habités et en danger de mort, je sortis de ma poche une feuille de papier et un stylographe. Mais je me rappelais alors que j'avais surtout étudié la géographie, l'histoire, le calcul et la grammaire et je dis au petit bonhomme (avec un peu de mauvaise humeur) que je ne savais pas dessiner. » (De Saint-Exupéry, 2007, p.12)

L'évocation de la situation de St. Exupéry et de sa rencontre avec le petit prince se veut être la métaphore de l'intérêt que j'ai porté à clarifier dans ce travail les contours de la supervision pédagogique et celle du contexte dans lequel se sont construits mes questionnements.

Tout d'abord l'isolement de l'aviateur en panne au milieu du désert me permet d'évoquer mon sentiment d'absence de repères et d'outils à la veille d'entamer mes premières supervisions, qui étaient des supervisions pédagogiques. La situation de péril pour l'aviateur me permet de faire un lien avec le débat actuel au sein de certaines écoles sur l'existence même de la supervision pédagogique, comme outil de formation. La rencontre avec le petit prince et sa demande représentent enfin le mystère qui entoure encore trop souvent les pratiques de supervision : « *le dispositif de supervision (...) reste une certaine boîte noire. On ne sait pas trop ce qui s'y passe, mais ce que l'on voit quand les gens en ressortent, c'est plutôt bien* » (Entretien 5 responsable¹).

Dans cette rencontre improbable, la demande du petit prince permet à St. Exupéry de se rappeler ses multiples formations, mais renforce pour le coup et immédiatement son sentiment de ne pas être dessinateur. La première demande de supervision pédagogique, qui m'a été adressée, a eu le même effet sur moi : me rappeler à mes fonctions d'assistant social durant plus de dix ans, de praticien formateur²(PF) et de professeur chargé d'enseignement en travail social depuis quelques années dans une Haute école en travail social, comme la confirmation que je n'étais pas (encore) superviseur. J'ai envisagé ce travail comme un dialogue entre deux superviseurs celui que je rêvais d'être en début de formation et celui que je deviens, un dialogue sur l'articulation entre supervision et pédagogie, sur la nature des savoirs mobilisés en supervision pédagogique, sur le cadre de ce contrat à trois devant être explicité, sur les interactions entre l'étudiant-e en formation (EF), le superviseur et les écoles. Tel l'EF en supervision pédagogique, je me suis efforcé au service de mon processus identitaire « *de travailler la question de (ma) marge de manœuvre (de) professionnel en devenir, de trier, de faire de l'ordre, de replacer les éléments dans leur contexte professionnel, personnel, de reconnaître les liens entre avis personnel et avis professionnel, mais aussi apprendre à comment je fais* » (Entretien 3 Pionnier, 2014).

¹ Cf. Annexe 1, p.25

² PF : praticien formateur, professionnel désigné par l'institution et reconnu par les sites de formation pour accompagner et évaluer le processus de l'étudiant-e en formation (EF) sur le terrain.

Chapitre 1 : Quelle est la question au juste ?

S'il s'agit pour moi de tenter de dessiner quelques contours de la supervision pédagogique, pourquoi est-il si difficile de le faire finalement ? Les questions se bousculent autour du lien entre supervision et pédagogie. Comment envisager l'articulation théorie-pratique dans un tel processus ? Comment envisager la place du superviseur, de l'EF, de l'école dans le processus ? Quelle est la place du savoir et de quel savoir parle-t-on ? De quels processus s'agit-il et pour quels objectifs ? Ma motivation à traiter ces questions s'ancre dans un sentiment d'incertitude face au défi à relever. D'un côté, mes représentations sont encore peu claires quant aux attentes des écoles. D'un autre côté et suite à mes premières expériences de supervision pédagogique, le souci d'être utile à tout prix à l'EF avait eu tendance à me rendre proactif étant peu réceptif à ce qui se passait pour l'EF, tel St. Exupéry qui propose mille moutons au petit prince sans jamais assouvir son désir. Mon peu d'expérience m'encourage à vouloir donner un peu de corps à ce vide grandissant entre une vision prescrite de cette pratique et ma réalité de superviseur débutant. Mais comment comprendre cette peur du vide ? Conscient que mes questionnements sont passablement nourris par mon regard de professeur chargé d'enseignement au sein d'une haute école en travail social, l'inquiétude pour le coup se situe dans la crainte de remplir ce vide par du pédagogique. En filigrane de ces questionnements méthodologiques, c'est une réelle quête identitaire de mes fonctions de superviseur qui se joue. Dans ce sens et grâce à ce travail, mon point de vue a considérablement changé et c'est bien le superviseur qui finalement vient interroger cette modalité de formation spécifique. Ma fonction d'enseignant reste néanmoins présente et me sert pour mieux mettre en exergue les enjeux de la supervision pédagogique pour l'EF et par conséquent ceux pour ma pratique de superviseur.

Mon interrogation ciblée au départ sur la clarification du projet pédagogique des écoles par le biais de la supervision s'est recentrée sur la relation superviseur – EF et la clarification du projet pédagogique au sein de cette même relation. Cette évolution permet d'éviter deux biais importants :

- oublier les acteurs essentiels du processus, l'EF et le superviseur, pour se concentrer uniquement sur l'acteur école, ses besoins, ses injonctions, son projet pour le superviseur et l'EF.
- considérer l'école comme l'acteur initiateur et unique du processus, devant avoir une influence directe sur le processus en cours.

En d'autres termes, il s'agit d'éviter la « pédagogisation » de la supervision, pour finalement :

- interroger la question et la place du pédagogique au sein même du processus et de la relation EF-superviseur.
- replacer le cadre école comme le contexte donné pour en évaluer les influences indirectes sur le processus en cours et non comme une fin en soi en termes de connaissances.

Fort de ces quelques précisions quant à l'angle de vue retenu, la question de ma motivation à travailler le dessin du contour de ma pratique de superviseur dans le contexte spécifique de la supervision pédagogique reste entière. Où se situe mon mal-être ? Que dire de ce vide grandissant entre prescrit et réalité, dont je parle ? Mon souci premier lié au fait d'avoir peur de ne pas répondre aux exigences des écoles ou de ne pas être utile au processus de formation de l'EF trouve sa source dans un sentiment de décalage que je ressens comme tel entre le cadre prescrit par les écoles et mes premières expériences. L'objectif est de pouvoir donner du sens à ma pratique au-delà des injonctions écoles, en développant ma marge de manœuvre et ma capacité de faire des choix en allant au-delà de la « réponse à ». « C'est bien de la tension entre le travail prescrit et le réel de l'activité qu'émerge la dimension créatrice de l'agir. La reconnaissance de cet investissement subjectif au travail participe à faire reculer le sentiment d'impuissance (...)» (Libois & Mezzena, 2008, p.2)

Donner du sens à ma pratique en supervision pédagogique, oui mais au service de qui et de quoi ? Si la réponse semble aisée, elle a le mérite de mettre en exergue la multiplicité des

acteurs et des enjeux en lien au contexte entre autre de contraintes et de demandes école. Un mandat « école » est confié à un « superviseur » dans le cadre et au service du processus de formation d'un-e « EF ». La question de la place du processus de supervision pédagogique est ainsi posée : entre extériorité et intériorité quant au dispositif de formation pratique. Je profite de cette introduction pour préciser que ma réflexion se centre sur la conception Suisse romande de la supervision pédagogique en opposition à la vision nord-américaine, belge, voire française qui peut assimiler les superviseurs à la fonction assumée par les PF dans les dispositifs entre autre des hautes écoles en travail social de Suisse romande. La question de l'absence d'extériorité de certains superviseurs quant au dispositif d'évaluation est posée par un participant-superviseur à une conférence à Bruxelles donnée par Joseph Rouzel sur les enjeux de la supervision et permet à l'auteur de préciser son point de vue : « Ce que vous soulevez est important et pose la question des préalables. Les personnes qui vous emploient vous font une demande de quelle nature ? Que vous demandent-ils ? Distribuer des points aux élèves ? Je ne dis pas que c'est bien ou pas, mais ce n'est pas une place de superviseur. » (Rouzel, 2007,p.XXXVI). De nombreux auteurs (Acheson & Gall, 1993 ; Boutet & Rousseau, 2002, p.9-22 ; Morissette, Girard, Mc Lean, Parent & Laurin, 1990) traitent de cette fonction spécifique du superviseur pédagogique de stage, en situation d'intériorité à l'institution, spécialiste de l'application de la théorie et expert des processus d'apprentissage. La fonction de contrôle est très présente au travers de consignes données, d'observations in situ ou encore de sanctions évaluatives à poser. Morissette, Girard, Mc Lean, Parent & Laurin (1990) parlent de supervision « synergique », comme le renforcement des moyens au service d'un seul et même but. Le mélange des regards entre enseignant et superviseur permet cette synergie par exemple au niveau de l'évaluation. L'enseignant-école est associé à l'évaluation de la pratique professionnelle du stagiaire et le superviseur-terrain impliqué dans l'évaluation de la posture réflexive. Au-delà des thèmes travaillés dans la relation au superviseur-terrain, qui peuvent se retrouver dans une posture d'extériorité telle que nous la connaissons en Suisse romande, la question des finalités du processus est différente. Le titre d'un des ouvrages évoqués est emblématique dans ce sens : « Un enseignement de qualité par la supervision synergique » (Morissette, Girard, Mc Lean, Parent & Laurin, 1990). C'est le sens même de la supervision pédagogique qui est interrogé : d'un côté au service de la qualité de l'enseignement et de l'évaluation de la formation, d'un autre côté au service du processus de professionnalisation de l'EF.

En lien à la réalité Suisse romande et attentif aux risques de dérive développés ci-dessus, je défends l'option d'un processus au service de la professionnalisation de l'EF et ce en situation de formation. Pour le coup, il me faut interroger cette « extériorité » spécifique aux dispositifs de supervision pédagogique en Suisse romande et analyser la nature pédagogique de la supervision en tant que contexte sous l'angle de l'utilité pour le processus de développement globale de l'EF et sous l'angle des outils à disposition du superviseur. Voici quelques-unes des questions auxquelles j'espère pouvoir répondre : dans le cadre de la formation en travail social, de quel type de développement parle-t-on ? professionnel et/ou personnel ? Quels sont les objectifs spécifiques de la relation superviseur - EF ? Comment ces objectifs de développement se retrouvent-ils pris en compte en termes de processus ou de résultat ? Quels outils spécifiques peuvent être développés par le superviseur pour soutenir ce processus ?

Avant d'aller plus en avant, je me dois de préciser que ma réflexion se centre sur la modalité individuelle et non de groupe de la supervision pédagogique, la seule que j'ai pratiquée pour l'instant.

Plan de l'article

Tout d'abord, je vais tenter de définir le contexte de la supervision pédagogique, son émergence en général, puis spécifique en Suisse Romande. Loin de se vouloir être un travail d'historien ou une étude comparée des dispositifs en place, l'objectif est de pouvoir se

donner quelques repères historiques, pour identifier et isoler quelques grandes ambitions pour la supervision pédagogique au jour d'aujourd'hui en Suisse romande. Ce détour par le prescrit, l'évolution des dispositifs et les témoignages de quelques responsables actuels de ces dispositifs devrait me permettre de mettre en exergue quelques enjeux en lien à l'évolution du profil des EF et des conditions de formation au sein des écoles pour les processus de supervision. L'objectif n'est pas de considérer ces enjeux sous l'angle du dispositif comme une fin en soi pour les faire évoluer, mais plutôt de les réinjecter dans la relation EF-superviseur et dans ma pratique de superviseur, afin de pouvoir me construire quelques repères.

Par la suite, je développerai mon regard sur la supervision pédagogique par l'analyse de l'expérience de quelques EF et la mienne. Je pourrai ainsi évoquer le potentiel de cet espace si particulier, comme l'évocation d'un mouton multiforme permettant de répondre au désir toujours renouvelé du supervisé. Comme réponse à mes questions sur l'articulation entre supervision et pédagogique, je (re)construirai mon projet de superviseur pédagogique autour de deux grandes intentions : l'exercice pour et par l'EF de la posture réflexive comme une compétence professionnelle spécifique ; la conscientisation pour et par l'EF de sa construction identitaire professionnelle par les événements et les actes professionnels travaillés en supervision.

Enfin, la question des outils développés ou à développer pour m'accompagner dans « mon projet pour l'autre » sera traitée par un retour à la pratique de superviseur. Les concepts de posture réflexive et de construction identitaire mis en perspective avec le témoignage des EF entre autre sur les effets de la supervision pour eux devraient me permettre d'asseoir quelques éléments d'accompagnement pour ces deux processus. Ils seront traités autour des grandes étapes du processus de supervision et des deux axes processuels retenus. Il s'agit de passer de « mon projet pour l'autre » écrit sous forme un peu provocante pour exprimer le nécessaire positionnement de ma part quant à la supervision pédagogique vers « le projet de l'EF » dans son nécessaire positionnement professionnel et personnel quant au sens de l'action sociale et de son parcours en tant que professionnel-le en devenir. J'espère ainsi dessiner un peu plus clairement les contours de ma « boîte supervision pédagogique », comme une « boîte à outils » au service du projet pédagogique des trois acteurs : l'école, l'EF et le superviseur.

Chapitre 2 : Quel est le contexte au juste ?

L'histoire de l'émergence de la supervision comme modalité « pédagogique » est clairement liée à la création-même de la supervision. Dès le début, la supervision est en lien à l'apprentissage ou du moins à l'évolution des pratiques professionnelles dans les métiers où la relation à un bénéficiaire est engagée. Dans un premier temps, elle est vue comme la possibilité pour les professionnels et les étudiant-e-s par analogie, de prendre du recul quant aux événements vécus. Centrée à ses origines sur la gestion de la « bonne distance » relationnelle et des savoirs-être mobilisés, la supervision pédagogique a évolué vers un espace où les compétences au service de l'analyse du problème social sont également évoquées comme objectifs. *« Avant je crois que l'accent était beaucoup plus mis sur le côté émotionnel sur les résonances émotionnelles, sur l'implication personnelle (...) c'est que l'éducation spécialisée c'était très liée à la relation d'éducateur à bénéficiaire, une vision très individuelle de la relation interpersonnelle, il y avait moins l'idée qu'on a aujourd'hui du travail social en terme d'approche plus sociologique, le problème social, etc. »* (Entretien 3 Pionnier, 2014). Cette évocation permet de préciser que la retranscription historique de l'évolution de la supervision est fortement imprégnée des référentiels des auteurs (approche

psychanalytique, humaniste, sociologique, etc.). Nous pouvons néanmoins en dessiner quelques grandes lignes pour la Suisse romande³.

L'émergence de la supervision pédagogique en Suisse romande

En découpant les grandes étapes de l'émergence de la supervision pédagogique en Suisse romande en deux axes, celui de sa pratique et de son enseignement, nous constatons que ces deux histoires sont fortement liées. Le développement de la supervision pédagogique s'est fait grâce et avec le support de la formation en travail social et en particulier l'enseignement du casework en service social, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres pays. « En France (...), ce sont les services qui ont semblé les premiers intéressés par les méthodes d'intervention et qui ont organisé des cycles de formation pour leurs assistants sociaux, alors que les écoles sont un peu restées sur le recul, surtout en ce qui concerne la formation des monitrices de stage. » (Du Ranquet, 1976, p. 53). L'émergence de la supervision pédagogique en Suisse romande est bel et bien liée au désir de former les personnes encadrants d'autres professionnels d'abord puis les étudiant-e-s sur le terrain et ce dans la mobilisation de nouveaux outils, mettant en jeu une relation duelle entre un bénéficiaire et un professionnel. Les premières personnes à se former étaient essentiellement des chef-fe-s de stage. Ces deux attaches aux écoles en travail social et à l'accompagnement de la relation particulière d'aide sociale ou éducative paraissent essentielles pour bien comprendre l'évolution de la fonction. Il aurait été intéressant de faire apparaître dans cette histoire l'arrivée et la reconnaissance statutaire des PF dès la fin des années 80, afin de mieux cerner encore le maintien dans une réelle externalité des superviseurs romands par rapport aux fonctions d'accompagnement et d'évaluation sur le terrain de l'EF. *« Dans le rapport avec le PF c'est un espace de réflexion mais qui a vraiment le nez dans le terrain (...) il y a beaucoup de questions usuelles de routine, de fonctionnement, de quotidien qui sont abordés tandis que dans l'espace de supervision il n'y a pas les mêmes enjeux. Il n'y a pas les enjeux de l'évaluation finale du stage. Il n'y a pas les enjeux du règlement de qu'est-ce que l'on va faire la semaine prochaine, de comment cette activité va être mise sur pied, toutes les questions pratiques elles appartiennent au PF, alors que les questions plus réflexives, elles peuvent appartenir au PF mais en tous cas elles appartiennent beaucoup à la supervision. »* (Entretien 3 Responsable, 2014). Quelques éléments historiques sont synthétisés par l'association romande du collectif des praticiens formateurs du social et de la santé (AcoPraFor) (Site web de l'AcoPraFor, section Historique, 13.08.2014). On y découvre entre autre que les fédérations professionnelles et les commissions de directions d'institutions étaient à l'initiative des premiers protocoles en lien à la fonction de PF. Dans les faits, ces affiliations restent bien présentes aujourd'hui, d'un côté le PF nommé et rémunéré par l'institution, d'un autre le superviseur reconnu et rémunéré par les écoles. Un autre élément qui apparaît dans le tableau et qui est relevé par un directeur d'école, témoin des changements de cadre de la formation professionnelle durant ces vingt dernières années, est le passage dans les plans d'étude d'une supervision comme exigence posée du haut pour l'obtention du titre à une supervision exigée par les écoles comme un outil au service de la formation de l'étudiant. *« En fait, la supervision n'était pas une décision école, mais une conformité à une directive émanant de la protection de la jeunesse et grâce à laquelle, les écoles étaient reconnues moyennant une série (d'autres) points à respecter (...) On était vraiment dans une logique contenue et la supervision n'était pas du tout exprimée en termes de quelles sont les attentes qu'on a par rapport à la supervision. (...) c'est redevenu une décision école, mais ce qui est un peu normal (...) L'école devient dans cette logique compétente, plus responsable et autonome des moyens qu'elle met en œuvre »* (Entretien 5 Responsable, 2014)

Si l'histoire commune avec la formation des travailleurs sociaux et le développement des pratiques en service social est évidente en Suisse romande, de quelles approches

³ Cf. Annexe 2, p.26

théoriques se revendique alors cette pratique plus globalement ? Je parlais des référentiels des auteurs qui se sont penchés sur la question. Pour Joseph Rouzel (2007, p.1) « la supervision (...) se présente comme un « produit dérivé » de la psychanalyse. » Même si elle a subi moult avatars, dans sa forme ou dans ses objectifs, il semble logique pour lui « d'ancrer son histoire dans celle des pionniers premiers explorateurs-psychonautes !- des chemins de l'inconscient ». Ils leur semblaient alors nécessaire de « disposer hors cure d'un espace d'élaboration des transferts » que le travail avec les patients mettait à ciel ouvert. « Transférer le transfert » était vu comme la possibilité de se dégager des affects engagés dans la relation. Il semble évident que cette pratique spécifique d'analyse des phénomènes transférentiels inhérentes à la relation thérapeutique à l'aide d'un pair ait inspiré dans le champ social la supervision sous toutes ses formes. Joseph Rouzel cite Auguste Aïchhorn, éducateur et psychanalyste, comme l'un des premiers à avoir transposé la situation analytique au travail éducatif (Rouzel, 2007, chap.1). Par la suite, c'est sur ce fond de réflexion que Michaël Balint, psychiatre et psychanalyste, initie les premiers groupes de professionnels. « Ces groupes qui portent désormais son nom permirent une extension et un aménagement du cadre analytique (...), afin de mieux comprendre, analyser et traiter les relations transférentielles engagées (...) Ce qui est visé, c'est de rendre manifeste comme le précise Balint, « ce que le médecin fait à son patient et ce que le patient fait au médecin, sur le plan émotionnel » (...) et étudier dans le dispositif soignant « le médicament-médecin » » (Rouzel, 2007, p. 21). Plusieurs principes que l'on retrouve en supervision pédagogique sont alors posés : la confidentialité et le souci constant du terrain et du cas concret dans une situation « hic et nunc ». Hélène De Leersnyder parle de son expérience d'un groupe Balint comme l'apprentissage d'un langage. «Au début de mon exercice, j'avais l'impression de communiquer dans une langue étrangère. Je parlais « médecine », les parents parlaient du symptôme, parfois du comportement de l'enfant ; l'enfant écoutait ou jouait en mettant en scène les situations avec les jouets très simples que l'on trouve dans les cabinets de pédiatrie. Les émotions étaient tangibles, mais je n'avais aucun mot pour les traduire (...) Le Balint m'a appris à garder l'important en mémoire. Je peux maintenant donner un sens, faire des liens et mettre des mots sur la symptomatologie de l'enfant. » (Giust-Olivier et Oualid, 2011,p.29)

Mais alors comment ces premiers modèles ont été intégrés en Suisse romande ? Sur la base de quelles définitions et comment se sont-ils retrouvés dans les premiers dispositifs école ? La supervision débute en 1954 en Suisse romande en service social et est étendue à l'éducation spécialisée dès 1965. La formation de la supervision se met en place par les écoles en service social, puis d'éducateurs et par la mise sur pied des premiers groupes de contrôle, précurseurs des groupes de référence de superviseurs d'aujourd'hui. Une analyse du fonctionnement d'un de ces groupes entre 1965 et 1975 est présentée par Marcel Gorgé (Du Ranquet, 1976, p.289-302). Si la supervision se développe, Axelle Adhemar constate « que les étapes de ce cheminement sont très hétérogènes et que, s'il existe (...) un peu partout des théories partielles et des éléments de méthodologie, il n'y a (...) pas de théorie globale ni de méthodologie explicite » (Julier, 1984, p.39). Dans ces prémisses en Suisse romande et comme outil d'intégration du casework en service social, « le but de la supervision est de guider l'assistante sociale au cours des entretiens qu'elle a avec le client et l'entraîner à reconnaître et formuler le diagnostic du client, et aussi d'aider l'assistante apprenante à développer la conscience de ce qu'elle est en train de faire quand elle répond à la demande du client, et de lui permettre de se découvrir comme moyen d'aide, dans sa relation avec le client » (Bulletin de l'association des anciens étudiants de l'Ecole d'Etudes sociales de Genève, 1966 cité dans Julier, 1985, p.48). L'héritage psychanalytique de la supervision est évident, entre autre par sa fonction d'« enabling » citée alors dans les textes anglo-américains et souvent mal traduit en français par « soutien », qui a de fait permis d'entretenir dès le début la confusion entre la supervision comme relation d'aide et la psychothérapie. Littéralement, il est plus juste de parler « de rendre capable de ... ». Pour le coup, la vision de la supervision comme relation d'aide au professionnel s'impose. Mais très rapidement, et en fonction de l'évolution des modèles d'intervention et de la société en

grande mutation durant ces années, les définitions évoluent. En 1972, date de l'instauration de la supervision pédagogique dans les écoles d'éducateurs, on parle de « méthode didactique visant à favoriser le développement professionnel des travailleurs sociaux en formation, dans leur situation concrète et globale de travail, dans leur intégration au milieu professionnel et dans leur identification aux fins, aux objectifs et à l'éthique de la profession. » (Menthonex, 1972 cité dans Julier 1984 p.6). C'est également l'année de la sortie par Jaques Salomé (1972) d'un des premiers ouvrages consacrés spécifiquement à la supervision pédagogique. « Comme toute méthode pédagogique, la supervision doit engager le supervisé dans un processus de maturation et de formation dont les effets explicites escomptés sont d'ordre essentiellement professionnel mais peuvent secondairement être aussi d'ordre personnel » (Menthonex, 1972 cité dans Julier 1984 p.6). Quatre rôles principaux sont reconnus au superviseur et se situent :

- sur le plan du savoir : augmenter et approfondir les connaissances professionnelles du supervisé.
- sur le plan du savoir-être : développer chez le supervisé des attitudes adéquates et améliorer sa connaissance de soi.
- sur le plan du savoir-faire : favoriser chez le supervisé la réalisation dans la pratique de ses aptitudes professionnelles.
- sur le plan de l'identification du supervisé à la profession : faciliter et affermir son sentiment d'appartenance à un corps professionnel et d'en respecter la déontologie

A l'idée de « guider » se substitue la notion plus globale de développement professionnel, qui entrera en tension avec celle de développement personnel : entre une vision centrée sur la personne, l'écoute, la compréhension et la relation et une vision centrée sur le professionnel, ses compétences et l'exercice du métier. En 1975 et suite aux deux premières volées de formation, l'association romande des superviseurs (ARS) voit le jour, forte de quarante membres. Elle présente la supervision comme « un mode de formation continue qui permet à l'assistant social (en bas de page dans le texte : doit être valable également pour les autres travailleurs sociaux) d'aider ses clients de manière plus compétente c'est-à-dire :

- a) devenir plus conscient et mieux utiliser ses sentiments, ses émotions, ses capacités relationnelles et ses méthodes d'intervention ;
- b) mieux connaître et utiliser les ressources du service et de la collectivité ;
- c) analyser son rôle d'assistant social, de même que les objectifs du service social.

Pour atteindre ces différents objectifs, superviseur et supervisé établissent une relation favorisant l'apprentissage professionnel. » (Association romande des superviseurs en travail social, 1976, cité dans Julier, 1984, p. 22-24). L'une des premières positions des superviseurs de Suisse romande réunis en association défend une vision plus large qu'une démarche centrée essentiellement sur la personne. Ce débat entre une supervision centrée d'abord sur la personne et/ou sur l'action perdure encore aujourd'hui. Il semble ne jamais avoir été clos par un positionnement clair, que ce soit des écoles ou des superviseurs. On constate par contre un élargissement des éléments pris en compte en supervision professionnelle. La supervision ne traite plus seulement de la relation du supervisé au bénéficiaire, mais aussi de sa relation à une institution, à une pratique, à une société, à son projet de formation. L'objet de la supervision n'est plus seulement le développement de la relation au bénéficiaire, mais se décentre autour du développement professionnel du supervisé. La relation au bénéficiaire en devient un des révélateurs et non plus une finalité. Cet élément me semble majeur pour le développement de la supervision pédagogique, comme dispositif de formation prenant en compte l'évolution globale du ou de la professionnel-le en devenir. Je ne suis pas certain que ce (re)centrage ait été clairement affirmé comme nouvelle finalité pour la supervision pédagogique.

L'évolution des cadres prescriptifs école concernant la supervision pédagogique

Mais alors dans quel sens s'est construit le prescrit « supervision pédagogique » au sein des écoles ? Comment s'est-elle démarquée ou non de sa grande sœur la supervision professionnelle ? Deux tableaux annexes⁴ permettent de synthétiser quelques directives d'organismes faïtiers et/ou écoles sur deux périodes (avant 1990 et dès 2010) et selon différents items (définition de la supervision pédagogique, buts, contenus, modalités et évaluation). Le point de vue de l'ARS sur ces deux périodes a été rajouté. Que dire de l'analyse de l'évolution du prescrit en reprenant les différents items et ce sur une vingtaine d'année ? Comment ce prescrit entre-t-il en dialogue ou non avec le discours des pionniers d'hier ou des responsables actuels pour la supervision dans les écoles ? Si lors d'une première lecture, il semble que le propos ait peu évolué, à y regarder de plus près, on peut y déceler toute une série d'évolutions et de nuances dans le choix du vocabulaire et des contenus.

En ce qui concerne la définition, deux éléments sont à relever. Alors que l'on parlait de la supervision pédagogique comme *d'une modalité ou d'un moyen* de formation, elle est définie actuellement par les écoles comme un *acte* de formation. De manière paradoxale, alors que la supervision n'est plus une exigence pour les écoles en travail social, afin d'être reconnue par les instances administratives fédérales, elle est clairement intégrée comme une étape du dispositif. On peut y voir une réelle réappropriation de l'outil par les écoles, mais ce qui ne va pas sans poser la question de qui est légitime pour le définir : les écoles ou les superviseurs eux-mêmes. Cette question est en filigrane du positionnement d'un responsable école actuel, en réponse à la question du sens de la supervision pour la formation : « *Alors là je suis encore un peu perdu dans cette réflexion et en plus je ne sais pas très bien où elle doit se mener et j'arrive pas à la mener de manière autonome, mais une question que j'ai posé à l'ARS, par exemple, parce que l'on dit la supervision pédagogique comme quelque chose qui existe, mais la supervision pédagogique existe tellement que quand on regarde les listes de l'ARS, y a même pas un tarif qui est annoncé par l'ARS pour la supervision pédagogique (...). On n'a que peu questionné l'exercice supervision, alors que tout le système de formation se transforme (...) on sait que c'est celle qui est le plus pratiquée et en même temps c'est celle qui est le moins codifiée.* » (Entretien 5 responsable, 2014). Il est vrai qu'au niveau de l'ARS la supervision pédagogique n'est pas identifiée en tant que telle, il est simplement dit qu'elle s'adresse : « à une personne en formation qui doit, dans ce cadre, effectuer un temps de réflexion sur ses interventions et pratiques professionnelles » (Site de l'ARS, 17.08.2014). Comment évaluer le risque de passer d'une réappropriation à celui d'une récupération par la formation de l'outil supervision ? J'avoue que la logique de « se définir » pour ne pas « être défini par les autres » a été un leitmotiv important dans ma carrière de travailleur social et ce pour préserver ma relation au bénéficiaire et valoriser la mission confiée et la spécificité du travailleur social. Je reprendrai dans ma conclusion cette réflexion en comparaison avec la relation superviseur-école-étudiant.

Un autre élément d'évolution dans le vocabulaire utilisé au niveau de la définition est la disparition de l'articulation mode de formation *personnelle et professionnelle*. Si l'élément personnel est cité, on parle de *se connaître en situation professionnelle* et uniquement de *maturation professionnelle*. Le recentrage déjà constaté vers l'objet professionnel et la notion de développement professionnel se confirme également dans le récit de quelque pionnier des dispositifs école : « *ce qui était fortement présent, c'était le côté individuel, c'est que l'éducation spécialisée s'était très liée à la relation d'éducateur à bénéficiaire, une vision très individuelle de la relation interpersonnelle. Il y avait moins l'idée qu'on a aujourd'hui du travail social en termes d'approche plus sociologique, le problème social, etc. (...) Donc la dimension du développement personnel était fortement présente. Le référentiel prioritaire était l'approche centrée sur la personne de Rogers (...). Le focus était quand même mis sur les situations professionnelles, mais comme je l'ai dit très centré sur l'histoire personnelle de*

⁴ Cf. Annexe 8, p.36-41

l'étudiant (...), la phrase clef, c'était je travaille avec ma personnalité, oui le savoir les connaissances, c'est bien, mais avant tout la personnalité » (Entretien 3 Pionnier, 2014).

Cette évolution se confirme dans le descriptif des objectifs et des contenus de la supervision pédagogique et n'est pas sans lien avec l'arrivée des approches « compétences » au sein des formations en travail social, tout niveau confondu. Tout d'abord, on peut constater une certaine distanciation avec le langage psychanalytique centré sur la personne et sur la conscientisation de certaines attitudes, vers des objectifs formulés actuellement en termes de prise de recul, d'auto-évaluation et d'analyse élargie aux contextes. On parle d'intégration théorie-pratique, de construction identitaire professionnelle, d'un « travail sur le développement de la posture professionnelle (implication professionnelle et personnelle, effets sur soi-même, sur la relation à l'autre, fondements de ses interventions) » (Conseil de domaine Travail social, 2010, p.2). Une deuxième distanciation semble se creuser entre des objectifs centrés sur la capacité à agir, la mise en rôle et la motivation de l'EF et actuellement des objectifs plus réflexifs d'identification des enjeux en lien à l'intervention professionnelle ou d'explicitation de compétences en lien à des situations spécifiques. Un responsable supervision d'une HES cite le référentiel de compétences Bachelor (Conseil de domaine Travail social, 2012, p.11) pour parler de la situation des EF en début de première période de formation pratique et d'une des fonctions de la supervision : « *(les EF) ont de l'outillage plutôt conceptuel et des expériences vécues en école autour de la pensée critique et puis ils arrivent là et on leur demande tout d'un coup de vivre la compétence six⁵ et non plus de la réfléchir et en même temps de la réfléchir pendant qu'ils la vivent* » (Entretien 4 Responsable, 2014). Une troisième distanciation se traduit par la disparition dans les prescrits de la mobilisation du processus de supervision et de la relation supervisé-superviseur en tant que tel comme objectif et/ou contenu de travail. On parle actuellement de contenus plus thématiques, issus essentiellement du récit des EF et de l'échange avec le superviseur. Ce dernier point me paraît être un élément marquant d'une certaine différenciation entre la manière de définir la supervision pédagogique par les écoles et par les superviseurs. J'en veux pour preuve la très forte présence de l'élément relationnel supervisé-superviseur au sein du dispositif de formation du DAS HES-SO de superviseur⁶. Vu l'évolution des objectifs, la question cruciale pour moi est de pouvoir maintenir l'aspect processuel de la supervision pédagogique au-delà de rejouer avec le superviseur la relation au bénéficiaire. Plus globalement, la supervision représente pour moi la possibilité pour le supervisé de jouer avec le superviseur sa relation au professionnel qu'il devient et/ou ne veut pas devenir.

Enfin, que dire de l'évolution du prescrit en termes de modalité et en termes d'évaluation de la supervision ? Si les modalités ont changé, il est très difficile de voir en quoi ces changements sont une réponse à l'évolution des dispositifs de formation. Le sens semble se perdre peu à peu dans des considérations logistiques et ceci même dans le discours des superviseurs (Besson, 2010). La supervision pédagogique a été traitée comme thème à l'AG de l'ARS en 2010, 2011 et 2013. Il est intéressant de constater qu'à deux reprises ce sont des intervenants école qui en étaient les seuls conférenciers. D'une manière générale, même si la situation n'est pas la même dans toutes les écoles, le nombre d'heure dû à la supervision pédagogique a diminué d'environ un tiers et les modalités individuelles ou de groupe sont laissées au libre choix des écoles, mais sans que le sens pédagogique du choix soit argumenté. Je me permets de faire un lien entre cette absence d'arguments et la disparition dans les documents à destination des superviseurs et des EF du processus relationnel supervisé-superviseur comme un outil propre à la supervision. Comment ne pas

⁵ **6. Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale**

Compétences effectives : 6.1 Repérer les questions éthiques, déontologiques, les conflits de valeurs, les enjeux et les dilemmes professionnels. 6.2 Confronter ses positions personnelles et professionnelles en argumentant.

6.3 Prendre une distance critique face à soi-même, aux objets d'études ou aux pratiques dans lesquels on est impliqué. 6.4 Identifier ses ressources et ses limites.

⁶ Tel que vécu lors du DAS HES-SO Superviseur 2012-2014

se perdre dans des considérations logistiques quand le sens de l'individuel ou du collectif n'est plus discuté ? Cette question me semble encore plus préoccupante quand, comme dans la supervision, le cadre est mobilisé comme un outil spécifique. A l'occasion d'une journée d'étude organisée par l'ARS, Claude De Jonckheere interpellait sur l'utilité de « redéfinir la supervision et ce qu'elle amène sur un plan pédagogique » (Association Romande des superviseurs, 1994, p. 3) et ce face, entre autre, à la mise sur pied de dispositifs d'analyse de pratique au sein des écoles. Vingt ans plus tard, les groupes d'analyse de pratiques sont tout à fait installés au sein des écoles et la supervision pédagogique n'a pas été redéfinie.

Au niveau de l'évaluation, rien ne semble avoir bougé si ce n'est la systématisation des pratiques d'attestation, qui permettent de confirmer l'aspect confidentiel de la supervision et son caractère « non-évalué » de manière tripartite. Seule l'effectivité et le nombre de séances sont attestés en vue de l'accréditation de l'étudiant-e et du paiement par les écoles. La mention que le superviseur doit rester le même sur l'ensemble des périodes de formations pratiques me fait dire que finalement l'importance du processus n'est pas devenu si étranger aux écoles. Ce qui se confirme à l'écoute du témoignage d'un responsable actuel de la supervision pour une école en travail social : *« c'est comme s'il y avait plusieurs niveaux méta qui s'imbriquent : il y a l'étudiant dans sa pratique, ensuite un premier niveau méta où l'étudiant à l'aide du superviseur, il se regarde dans la pratique et puis après il y a presque un niveau méta en dessus où l'étudiant et le superviseur qui se regardent en supervision en train d'utiliser des outils pour retourner à la pratique »* (Entretien 3 Responsable, 2014)

Afin de clore ce chapitre contextuel, il me semble que quelques enjeux pour ma future pratique de superviseur peuvent être pointés en fonction de l'évolution mais de aussi de l'état actuel des cadres de formation et d'intervention en travail social.

La supervision pédagogique, un espace de confrontation personnelle contraint

Au-delà d'un libre espace réflexif à posteriori sur son expérience de formation pratique, l'EF profite par la supervision pédagogique d'un espace de confrontation interrelationnel dans l'ici et maintenant tout à fait particulier. Le contexte de contrainte, mais également de confidentialité, garanti par les conditions « école », font de la supervision pédagogique un espace de formation tout à fait unique. Cette situation paradoxale entre contrainte et liberté d'expression constitue « un premier objet à travailler » (Loser, 2012, p.1). Pour Edgardo Casagrande, « le paradoxe prend naissance au moment où le supervisé, quittant la description « objective » des faits (pour parler de son vécu), rencontre le superviseur. Pour que cette rencontre soit vraie, pour qu'elle permette de reconnaître, de restituer, d'analyser un vécu commun elle doit être libre » (Julier, 1984, p.153). Cette vision très pure des relations humaines libres de toute contrainte ne colle pas au contexte professionnel ou de formation. La relation supervisé-superviseur devient riche quand elle fait face à ce paradoxe et méta-communique dessus, comme la possibilité pour l'EF de vivre la relation de l'aidant et de l'aidé propre au travail social, mais aussi de confronter ses valeurs personnelles à la construction d'une identité professionnelle propre. *« Elle oblige l'étudiant à être dans un espace où il se regarde fonctionner, c'est vraiment l'espace où on leur met le miroir (...) où les étudiants peuvent se regarder dans des dimensions qui ne leur plaisent pas tellement (...) Je suis qui moi professionnel qui va être sur le terrain dans quelques mois. »* (Entretien 4 Responsable, 2014). Du fait de l'évolution du profil des étudiant-e-s (plus jeune, première formation, première expérience professionnelle, dépendance financière à leur parents, sans enfant, etc.), comment se joue au sein de la relation supervisé-superviseur cette rencontre avec soi-même ? Comment se joue l'articulation entre confrontation et découverte de ses valeurs ? *« (Les EF éducatrices) sont quand même dans une activité (...) où elles y propulsent un certain nombre de valeurs, de croyances, de présupposés, de fantasmes (...)*

je pense que la supervision c'est vraiment (...) un lieu où nécessairement elles vont devoir un tout petit peu se mettre face à elles (...) il y a un travail utile et nécessaire à faire pour nuancer, assouplir, pour élargir, pour détendre, pour mettre en mosaïque, pour déhiérarchiser les choses (...) c'est un travail déstabilisant. (...) c'est casser ces présupposés, (...) utiliser ses ressentis, ses sensations, ses émotions, sa sensibilité (...) qu'est-ce qui m'appartient, qu'est-ce qui ne m'appartient pas et puis ce qui ne m'appartient pas c'est bien cela l'objet du travail. (...) Le sujet de la discussion c'est l'étudiante en situation professionnelle, c'est jamais la situation (...), la focale, elle doit être sur l'étudiante». (Entretien 5 Responsable, 2014).

La supervision pédagogique, un espace de consolidation professionnelle normé

Le contexte individuel et de non-évaluation sommative de la supervision pédagogique participe à la possibilité pour l'EF de confronter sa capacité de positionnement professionnel dans un contexte de droit à l'erreur et pour le superviseur d'interroger sa fonction normalisante. « En s'inspirant de l'image du « panopticon⁷ » dont parle Michel Foucault dans surveiller et punir (1975), on peut s'interroger (...) sur la fonction de contrôle social de cette pratique. (...) La scène délimitée par la supervision serait, si l'analogie est pertinente, une scène d'examen de la rectitude des pensées et des actes du travailleur social. Ce n'est pas une scène de sanction, cela n'est même plus nécessaire, le seul regard du superviseur suffit à rendre droit et conforme ce qui tend vers l'anormalité. » (Monnier & De Jonckherre, 1999, p.208). Si la question est embarrassante, elle a le mérite d'obliger les acteurs de réfléchir cette fonction de contrôle présente dans les fondements même de la supervision comme espace de consolidation des pratiques professionnelles et encore plus en situation de formation avec des jeunes EF, pour lesquel-le-s les périodes de formation pratique sont parfois leurs premières expériences professionnelles. Certains auteurs présentent cet espace comme « l'interface entre la formation et la pratique. Sans lui, (...) l'articulation entre ce qui s'apprend et ce qui se fait ne peut pas se réaliser ou, en tous les cas, se réaliser de manière adéquate. » (Monnier & De Jonckherre, 1999, p.28). Mais alors comment se joue en supervision l'articulation théorie-pratique ? Comment les fonctions d'enseignant pour le superviseur et de sujet apprenant pour l'EF sont « convoquées » au sein de la relation superviseur-supervisé ? « La connaissance peut être aussi une souffrance parce que plus je crois connaître plus cela se complexifie et comment ce fossé entre ce que j'apprends à l'école et puis ce que je vis sur le terrain (...) je dis y a la formation à l'école y a l'expérience pratique et y'a moi comment je filtre (...) Je crois que c'est cela l'essence même de la supervision pédagogique (...) c'est de travailler la question de la marge de manœuvre du professionnel en devenir, de trier, de faire de l'ordre, de replacer les éléments dans leur contexte professionnel, personnel, de reconnaître les liens entre avis personnel et avis professionnel mais aussi apprendre à comment je fais. » (Entretien 3 Pionnier, 2014). Georges Rais (2009) dans son ouvrage interroge cette articulation théorie pratique, en donnant aux modèles théoriques une place forte au sein de la supervision. Le développement de plus en plus prescriptif du travail social et de plus en plus performatif de la formation accentue le choc parfois violent de la rencontre pour l'EF. On parle de désillusion quant aux choix du métier et d'angoisse de ne pas *bien* réussir en formation. Les EF en travail social sont de plus en plus jeunes et issus de parcours scolaires qui ont tendance à automatiser leur choix professionnel. Mais alors comment se joue au sein de la

⁷ « Le panoptique est un type d'architecture carcérale imaginée par le philosophe utilitariste Jeremy Bentham et son frère, Samuel Bentham, à la fin du XVIII^e siècle. L'objectif de la structure panoptique est de permettre à un gardien, logé dans une tour centrale, d'observer tous les prisonniers, enfermés dans des cellules individuelles autour de la tour, sans que ceux-ci puissent savoir s'ils sont observés. Ce dispositif devait ainsi créer un «sentiment d'omniscience invisible» chez les détenus. Le philosophe et historien Michel Foucault, dans Surveiller et punir (1975), en fait le modèle abstrait d'une société disciplinaire, inaugurant une longue série d'études sur le dispositif panoptique. » (Wikipedia, article Panoptique, 26.08.2014)

relation supervisé-superviseur cette articulation entre l'entrée dans la vie d'adulte et la vie professionnelle ?

Chapitre 3 : Quels sens au juste pour les EF-supervisés ?

Mais alors comment les EF, parlent-ils de cet espace particulier de confrontation et de consolidation ? A l'image de Paule Lebbe-Berrier (2007) en introduction d'un ouvrage collectif sur la supervision éco-systémique, je désire reconstruire l'acte de supervision pédagogique comme autant de rencontres singulières et d'histoires potentielles : celles d'un superviseur et d'un supervisé, celles d'un EF avec son soi professionnel en devenir et d'un superviseur engagé dans une relation particulière à l'EF. Pour ce faire, je reprendrai les enjeux pointés ci-dessus au regard du discours de quelques supervisé-EF et de mon expérience de superviseur.

Tout d'abord, comment se joue au sein de la relation supervisé-superviseur cette rencontre avec soi-même ? La supervision pédagogique, c'est d'abord la possibilité d'expérimenter la contrainte comme la possibilité pour l'EF de donner du sens à son processus de formation. *« Au début c'était vraiment l'inconnu, la supervision personnellement je ne connaissais pas, je savais pas à quoi ça allait me servir (...) j'étais parti dans l'optique il faut que valide ces vingt heures, bon il faut le faire donc je le ferai d'un coup comme cela j'en serai débarrassé et puis après la première séance on se présente, on discute, deuxième séance j'apporte une situation et puis (...) au bout de la troisième séance j'ai vraiment vu que c'était bénéfique et du coup (...) j'ai fait la demande à l'école pour faire deux fois dix heures. Pour le coup je ne parlerai plus de contraintes. »* (Entretien 2 EF, 2014). Au-delà du sens, c'est la capacité de se réapproprier un dispositif école, qui est enjeu pour l'EF : retrouver une vraie marge de manœuvre, en argumentant ses choix en tant qu'apprenant. Si les écoles contraignent sa réalisation, le cadre de la supervision préserve néanmoins la liberté et la confidentialité des contenus, comme autant d'occasions pour l'EF de faire des choix dans ce qu'il dépose et veut travailler et ce à son rythme. *« Le superviseur peut nous aider si l'on est prêt à amener quelque chose et à s'ouvrir (...) au début j'apportais des situations mais (...) je me livrais finalement un petit peu moins et puis du moment que je me suis senti à l'aise (...) on voit que l'on peut faire un travail encore supplémentaire. »* (Entretien 2 EF, 2014). Le rôle sécurisant, mais aussi de rappel du cadre par le superviseur semble être sollicité en début de processus. C'est également la possibilité pour lui de thématiser et faire vivre à l'EF, comme dans l'expérience contraignante de la relation bénéficiaire-travailleur social, mais surtout comme celle de la découverte des contraintes inhérentes à l'entrée en formation ou à la pratique professionnelle, la négociation des attentes et du contenu d'une relation d'aide, de formation ou la relation à une organisation professionnelle, ainsi que la clarification des éléments d'injonction contextuelle et le passage entre une demande première et l'émergence du besoin, comme autant de possibilités pour l'EF de devenir acteur de son processus de formation et de professionnalisation.

La supervision pédagogique, c'est l'accès à un espace non soumis au processus d'évaluation extérieure de l'école ou du terrain. C'est la possibilité pour l'EF de se confronter réellement à son image. Protégé du regard sanctionnant de l'école ou du terrain, l'EF a le droit à l'erreur et a la possibilité d'être « médiocre », de dévoiler ce qui lui est difficile. *« Alors oui, c'était l'inconnu mais c'était très explicite, elle m'avait bien précisé le cadre, elle ne connaissait pas du tout mes collègues, ni le lieu de travail, du coup c'était deux choses complètement séparées, elle n'allait pas vérifier ce que j'allais dire (...) J'étais vraiment en sécurité. »* (Entretien 2 EF, 2014). Le contexte de non-contrôle pour le superviseur encourage l'EF à dire des choses, l'autorise à dire ce qu'à l'école ou sur le terrain il ne se

permet pas. Cela lui permet surtout de se dire des choses : par exemple dire son ras le bol, son énervement sur les attitudes de certains bénéficiaires, de certains collègues ; déposer son incompréhension quant à certaines pratiques. L'absence de connaissances et de liens du superviseur avec la réalité professionnelle ou la pratique de l'EF permet de ne pas se centrer sur les difficultés du bénéficiaire ou du collègue énervant ou sur les dysfonctionnements du service, mais bien sur le vécu de l'EF face à ces situations. Contrairement à la relation PF-EF, le travail peut se situer en dehors de la recherche de solutions et se concentrer sur la connaissance de soi face à ses émotions et/ou sentiments et sur « mon » problème de professionnel en devenir. *« Je pense que le plus est dans le fait qu'il a un regard assez neutre, qu'il soit en dehors de la situation (...) et puis c'est vrai aussi au fil des séances le superviseur, il commence à cerner ma personnalité, ma manière de fonctionner en tant que professionnel et là aussi ça donne des pistes et puis y peut bien me conseiller et me donner des idées par rapport à cela (...) on ne se sent pas jugé car le superviseur n'a pas d'évaluation à poser et de plus il ne me voit pas faire. »* (Entretien 1 EF, 2014). Ce témoignage me permet de reprendre l'analogie avec le « panopticon », cité par Monnier et De Jonckherre (1999, p.208) et de porter un regard plus critique sur ce cadre qui semble permettre le dévoilement par l'EF, comme s'il ne pouvait pas voir que le superviseur l'observe et le surveille de sa tour, comme si le seul fait de se savoir sous le regard suffisait à l'EF pour rentrer dans le rang du « bon » travailleur social. Si le superviseur doit rester attentif à la normativité de son regard et à son expression, le dispositif permet, d'après moi, surtout à l'EF de se confronter à sa propre image, celui de travailleur social qu'il n'est plus, qu'il devient ou qu'il désire devenir.

Comment se joue au sein de la relation supervisé-superviseur cette articulation entre l'entrée dans la vie d'adulte et la vie professionnelle ? La supervision est la possibilité non seulement de *se dire ou de réfléchir* à certaines problématiques rencontrées en tant que professionnel en devenir mais de les *vivre* au sein même du processus de supervision. Une EF interrogée en donnant un double exemple tout à fait probant en termes de lâcher prise : *« C'était plutôt une sorte d'apprentissage de me dire même s'il y a une surcharge de travail - parce que pour moi la supervision, c'était une surcharge - et bien de pouvoir me dire : j'ai quand même besoin de moment où je prends pour moi ou j'essaie de prendre sur moi de prendre du recul et d'être réflexive sur ma pratique. »* (Entretien 1 EF, 2014). Au-delà de l'espace lui-même, c'est le superviseur qui peut induire ce vécu : *« J'apportais toujours quelque chose à chaque séance et puis un jour il m'a dit : « la prochaine séance tu ne prépares rien » (...) il avait en fait essayé de me faire travailler sur le lâcher prise dans la supervision en miroir avec mon besoin de contrôle dans le travail. Cela j'avais bien aimé. »* (Entretien 1 EF, 2014). De la même manière que peuvent être traités en supervision les phénomènes transférentiels entre EF-bénéficiaire, on voit dans ce deuxième exemple que se traitent également les phénomènes transférentiels entre EF-superviseur. « On peut parler de transfert dans la relation en formation. Comme dans la relation des travailleurs sociaux aux usagers. (...) Ce qui caractérise le transfert en empruntant les coordonnées apportées par Lacan, c'est le Sujet Supposé Savoir (SSS). C'est-à-dire l'illusion qu'un sujet attribue à un autre de posséder un savoir sur ce qui lui arrive, c'est-à-dire l'objet dont il estime manquer. » (Rouzel, 2007, p.140). En tant que mise en jeu de l'articulation entre la personnalité de l'EF et son entrée dans la vie professionnelle, la supervision pédagogique « vise la mise en place du transfert, et l'accrochage du demandeur au tiers du Sujet Supposé Savoir (...). Le superviseur n'est nullement en place du SSS : il en soutient la place vide pour mieux la laisser chuter. (...) Evidemment le superviseur ne pourra soutenir cette place que s'il la laisse vacante, que s'il ne se prend pas pour celui qui possède la réponse, le bon objet au manque de l'autre ». (Rouzel, 2007, p.161). Pour le coup et dans le témoignage, l'étudiante a pu prendre conscience de son besoin de contrôle et/ou d'agir en apprenant à lâcher prise et en jouant cet apprentissage dans la relation au superviseur.

Comment se joue en supervision l'articulation théorie-pratique ? Comment les fonctions d'enseignant pour le superviseur et de sujet apprenant pour l'EF sont convoquées au sein de

la relation superviseur-supervisé ? La supervision pédagogique comme moyen de formation particulier ouvre d'un côté un espace de réflexion spontanée, d'assurance d'une certaine posture réflexive. Il s'agit en fait de la vivre et non de l'apprendre comme à l'école. *« Du coup ce que je me disais dans ma tête, je le disais en supervision. (...) C'était plus spontané à la supervision, alors qu'au travail c'était plus réfléchi. (...) En fait à la supervision, c'est un peu comme si je disais tout haut ce que je réfléchissais dans ma tête »* (Entretien 2 EF, 2014). Une fois de plus, le cadre semble au service de cette posture réflexive plus spontanée que réfléchie. Il s'agit pour l'EF en partant de matériel issu de sa pratique d'expérimenter les étapes de l'apprentissage expérientiel tel que défini par Kolb (1984) pour de « vrai » et non dans un exercice conceptuel en lien à une situation emblématique, mais aussi, on le verra plus tard, de prendre conscience de son style d'apprentissage⁸. Pour le coup, le superviseur sera attentif au fait que l'EF soit directement engagé dans le matériel qu'il amène et puisse revenir au faire après être passé par le ressenti, l'observation et la pensée. D'un autre côté, la supervision pédagogique permet à l'EF de venir renforcer l'explicitation de ses compétences. *« Ce que je travaillais aussi énormément, c'était ressortir les compétences parce que moi en l'occurrence j'avais tendance à expliquer une situation, expliquer comment moi j'ai fonctionné, comment je me suis sentie (...), elle me permettait de nommer les compétences c'est vrai que voilà je ne voyais pas vraiment cela comme une compétence quand j'expliquais (...), elle a observé que voilà j'avais des compétences mais que je ne les nommais pas forcément et puis elle me disait, il faut vraiment les faire ressortir.»* (Entretien 2 EF, 2014). Une fois de plus ce n'est pas tant l'apprentissage qui est visé mais la prise de conscience et de confiance pour l'EF, dans le fait qu'il mobilise en situation toute une série de savoirs. Mais alors si les compétences professionnelles ne s'apprennent pas en supervision mais à l'école et si elles ne se mettent pas en œuvre en supervision mais sur le terrain, à quoi bon les traiter en supervision ? Au service de quel type de processus ?

La supervision pédagogique par son cadre à distance du terrain et de l'école offre à l'EF la possibilité de déconstruire son regard et celui d'autrui sur ses prestations et l'institution. Par ce biais, elle permet d'engager certains mouvements identitaires de manière non consciente. *« Je ne sais plus si cela été une demande de ma part, en tous les cas, elle a observé que voilà j'avais des compétences, mais que je ne les nommais pas forcément (...) je dirais que cela a aussi un peu forgé mon identité professionnelle de nommer et de savoir que je fonctionnais comme cela que j'avais ces compétences dans ces situations, de voir comment le lieu de travail réfléchit et comment moi je réfléchis. »* (Entretien 2 EF, 2014). En travaillant la distinction entre soi et l'institution au niveau des représentations, des actes à poser et posés, l'espace de supervision pédagogique semble permettre de travailler des éléments favorables à la construction identitaire de l'EF. *« Typiquement, je me souviens d'un travail qu'elle m'avait fait faire en FP2 sur la violence des jeunes : comment la violence est perçue ? Comment on fait dans votre lieu de travail ? Enfin dans l'intervention est-ce qu'il y a quelque chose qui est mis en place ? Et comment moi je perçois la violence ? Et c'est cela aussi qui a forgé mon identité professionnelle. »* (Entretien 2 EF, 2014). Au-delà d'un sujet apprenant, c'est bien un sujet en construction qui est convoqué au sein de la supervision pédagogique. L'explicitation des compétences en actes devient alors un outil au service du processus identitaire de l'EF.

Fort de ces éléments, je retiendrai pour (re)construire mon projet pédagogique « supervision », je devrais dire notre projet le mien et celui de l'EF-supervisé, l'intention suivante : ***permettre à l'EF d'expérimenter la posture réflexive par une situation interrelationnelle, favorisant le positionnement professionnel, dans une visée de maturation professionnelle et de prise de conscience de sa construction identitaire.***

⁸ Cf. Annexe 3, p.27

La posture réflexive au service de l'expérimentation du regard sur soi, ses pratiques et ses représentations

Qu'entend-on par posture réflexive et en quoi l'espace de supervision pédagogique et ses caractéristiques peuvent-ils permettre d'expérimenter cette posture ?

Pour Daniel Schön, « le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. A la question « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? » ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel » (Schön, 1994 cité dans Pineau, 2013, p.10). Pour Philippe Perrenoud : « Un praticien réflexif est sans doute « réfléchi », mais il est plus que cela : désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion, de « marcher et se regarder marcher » (...) il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. » (Perrenoud, 2001).

Dans cette logique d'aider l'EF par la posture réflexive à découvrir ce qu'il sait déjà, comme un nouvel apprentissage centré sur la connaissance de sa manière de réfléchir, l'articulation au sein de la supervision pédagogique des différents univers dans lesquels gravite l'EF paraît évidente : les apports de son histoire personnelle, de son parcours de formation école, de ses expériences terrain. L'EF devient le chercheur de son propre objet. Je renvoie le lecteur à deux tableaux⁹ présentés par Gaston Pineau (2013, p.13 et 17). Le premier permet de préciser la nature du changement défendu dans la posture réflexive. La supervision pédagogique se retrouve bien tant dans l'objet de recherche (le monde vécu, le concret), dans la méthodologie de recherche (interactive, participative) que dans l'axe de recherche (objectifs de compréhension et d'autonomisation de l'agir et de l'acteur). Le deuxième tableau permet de distinguer trois niveaux réflexifs dans l'interaction de la personne avec son environnement : pragmatique, cognitif et symbolique. Du « simple » miroir qui nous permet de nous composer une personnalité à visage humain chaque matin, au miroir qui nous permet de nous interroger sur qui je suis, qui j'étais, qui je deviens, en passant enfin par le miroir qui conditionne une expérience plus symbolique, celle des reliances et des résonances, il est une fois de plus assez évident d'identifier ces différents niveaux réflexifs dans l'expérience de supervision pédagogique. En lien au dispositif de formation mis en place dans les écoles, j'avoue que ce détour théorique m'interroge sur le partage des tâches entre l'école, le terrain et la supervision pédagogique et l'expérimentation par l'EF de ces différents niveaux. La théorisation de la pratique, comme réflexion intellectuelle appliquée à l'expérience serait du ressort des espaces écoles. L'exploration et la conscientisation des gestes opportuns et des compétences seraient en main des missions de formation des terrains. L'herméneutique du sens de l'expérience serait alors au centre de la pratique de supervision. Pour Pascal Galvani « L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui. » (Galvani, 2004). Selon le contexte de formation terrain de l'EF, du dispositif PF en place et/ou de son histoire personnelle, cette herméneutique instaurative peut être, d'après moi, tout à fait mobilisée dans la situation interrelationnelle superviseur-EF. Il s'agira de travailler le sens symbolique de son expérience de stage, favorisant le positionnement professionnel dans une visée de maturation et de prise de conscience de sa construction identitaire, comme la révélation du ou de la professionnel-le qu'il-elle devient.

⁹ Cf. Annexe 4, p.28-29

La construction identitaire professionnelle, entre conscientisation et consolidation

Mais alors, qu'entend-on par construction identitaire professionnelle et en quoi la supervision pédagogique participe à son émergence ? Pour Donnay et Charlier (2008), l'identité professionnelle est considérée comme en partie située dans tous les actes posés en situation de travail. L'identité professionnelle y est présentée comme l'articulation de trois champs : celui de la personne, de l'organisation qui l'emploie et des normes professionnelles de son corps de métier. Au-delà d'un construit social ou collectif, l'identité est considérée d'un point de vue individuel. Les actes posés en situation deviennent les révélateurs d'une identité implicite et non consciente. L'explicitation des actes et leur articulation avec les différents champs permet la construction d'une image identitaire, comme la possibilité d'une « prise de conscience par l'individu des caractéristiques de son identité professionnelle dans ses interactions avec l'altérité (...). Ce noyau peut servir de référence au professionnel pour l'aider à se positionner par rapport à d'autres interlocuteurs, délimiter son champs d'intervention, ses marges de libertés et de contraintes, bref garder le sentiment, la maîtrise du processus de ses actes » (Donnay et Charlier, 2008, p.29). » Fort de cette approche de l'identité professionnelle, il devient assez évident que la supervision pédagogique doit permettre d'interroger les dimensions identitaires en lien à la personne de l'EF, du professionnel qu'il devient et de son intégration au sein d'une organisation. La supervision pédagogique soutient l'EF dans la prise de conscience des négociations en cours entre ces différentes dimensions. A partir du modèle de Donnay et Charlier (2008), je développe toute une série de questionnements¹⁰ en lien à ces dimensions, qui peuvent apparaître en supervision pédagogique.

Mais alors comment se jouent ces prises de conscience identitaires dans les interactions avec l'altérité du superviseur ? Jacqueline Beckers dans un ouvrage intitulé Compétences et identité professionnelles (2007, chap. 4) synthétise entre autre la pensée de Dubar (2000 cité dans Beckers, 2007) dans le concept de double transaction identitaire entre anticipation de son avenir à partir du passé (transaction interne subjective) et négociation de la reconnaissance ou du déni de l'identité lors de l'exposition à la pratique (transaction externe objective). A l'aide du tableau proposé¹¹, il est possible d'imaginer d'un côté les transactions internes de l'EF avec son histoire (identité héritée) et son projet de formation (identité visée) et d'un autre côté les transactions externes de l'EF avec le regard d'autrui, celui de son PF, des bénéficiaires, des collègues (identité attribuée) et l'influence du contexte institutionnel tant école que terrain dans lequel l'EF s'inscrit (identité incorporé). Vincent de Gaulejac traite également de ces multiples identités (2009, chap.4). D'un côté, l'identité de l'EF se construit par rupture et/ou continuité avec sa propre image (identité pour soi). D'un autre côté, elle se construit par la reconnaissance ou non par autrui du professionnel qu'il devient (identité pour autrui).

En analysant rapidement quelques processus de supervision pédagogique menés, il est assez aisé de voir dans les thèmes abordés la mise en jeu des différentes dimensions de l'identité au sein de la relation EF et superviseur : travail sur une meilleure compréhension du fonctionnement institutionnel ; travail sur le conflit de valeurs ; positionnement quant à sa direction, ses collègues ; réflexion sur la norme et le sens de l'action éducative ; débriefing suite à certains événements ; renforcement des capacités d'analyse de situation ; réassurances en vue d'entretiens professionnels importants ; élaboration des résonnances vis-à-vis de certaines thématiques ; expression de la frustration et de son avis quant à certaines décisions prises ; différenciation avec son institution ; etc. Ma petite analyse a permis également de mettre en exergue les processus inhérents à la relation supervisé-superviseur face au désir conscientisé de l'EF : prise en main de son processus de formation école (blocage) et/ou terrain (insatisfaction) versus reprise en main du processus de supervision en amenant des sujets ; réflexion sur sa situation de confort tant dans sa formation école que terrain (tout va bien : je ne vois rien ou je fais semblant de ne rien voir)

¹⁰ Cf. Annexe 5, p.33-34

¹¹ Cf. Annexe 6, p.36

versus mobilisation de la relation supervisé et superviseur pour porter un autre regard sur sa relation à l'institution et au bénéficiaire; réflexion sur sa relation à son institution (incompréhension, manque de reconnaissance, instrumentalisation) versus mobilisation de la relation supervisé-superviseur sur les questions de compréhension (d'où je parle) et de reconnaissance (crédibilité).

A ce stade, il semble plutôt aisé d'imaginer quelques outils pour soutenir la conscientisation de ses transactions au sein de la relation supervisé-superviseur. L'expérience du miroir par la supervision pédagogique devrait permettre à l'EF de consolider son identité professionnelle en travaillant l'image du métier, et l'image de soi dans le métier, entre idéal, stéréotype, désenchantement et/ou réalisme. La posture réflexive devient alors une capacité au service de ce travail sur les représentations et sa construction identitaire.

Chapitre 4 : Quels outils au service du processus de l'EF ?

Fort de cette analyse, comment peut-on envisager le développement de sa boîte à outils de superviseur au service du développement de ce double processus : réflexif et identitaire ? Comment enfin ce double processus vient-il répondre en partie à mon incertitude du début ? J'ai décidé d'identifier quelques outils et attitudes en fonction des grandes étapes du processus de supervision pédagogique, et ce en écho à la réflexion menée par un groupe de superviseurs romands sur les phases de la supervision d'éducateurs spécialisés en formation il y a plus de vingt ans de cela. Je reprends à mon compte leur argumentaire quant aux choix de découper le processus en trois étapes : le début, le milieu et la fin. « A travers cette réflexion, nous tentons d'identifier ces 3 phases et de voir en quoi elles s'imbriquent les unes aux autres. Notre but n'est pas de transmettre un guide type de comment un processus de supervision **doit** se dérouler, mais de signaler quelques points de repères susceptibles d'aider à mieux comprendre ce qu'est ce processus » (Agettaz et al., 1982, p.10). J'ai décidé de présenter les deux axes processuels retenus (réflexif et identitaire) en fonction de ces étapes¹², afin de pouvoir voir en quoi ils se répondent.

L'accueil

L'objet n'est pas de présenter une liste des éléments devant être traités dans cette phase d'accueil, entre autre les éléments de cadre, mais de se concentrer sur l'émergence des deux processus.

La présentation en tant que superviseur du cadre spécifique (neutralité, confidentialité) permet de se mettre en accord quant à la nature du lien superviseur-EF et d'interroger le sens des réflexions et leurs utilités dans le contexte de contrainte. Si le « contenant » est prescrit, le « contenu » reste en main de l'EF. Le détour par le questionnement de l'EF sur sa connaissance de la supervision pédagogique et son expérience d'autres espaces réflexifs permet par comparaison de faire émerger le sens propre, que l'EF lui donne en début de processus. « Cette prise de conscience individuelle et collective de l'influence de notre contexte historique et biographique sur notre manière de produire et de valider le sens marque (...) l'émergence (...) d'un âge de la réflexion » (Mezirow, 2001, p.117). La présentation et/ou confirmation de quelques outils et principes réflexifs (analyse de situation et/ou de pratique, centrage sur les contenus professionnels, sur les besoins dans l'ici et maintenant, sur les situations et/ou événements) permet à l'EF de se faire une idée de comment le travail va se faire et de clarifier les éventuelles attentes du superviseur en termes de fonctionnement. Les réactions ou réponses de l'EF sont souvent porteuses de ses inquiétudes en début de processus quant au dévoilement de sa manière de réfléchir. Elles

¹² Cf. Annexe 7, p.37

peuvent pour le coup être travaillées directement ou soulignées comme baromètre à relever régulièrement durant le processus. « « Toucher » à la structure de pensée ou d'action implique *ipso facto* que l'on touche à la structure identitaire du sujet » (Bourgeois, 1996, p.29)

En ce qui concerne le processus identitaire, la mobilisation comme support du modèle développé par Donnay et Charlier (2008)¹³ permet de présenter, sous l'angle identitaire mais sans le dévoiler, les dimensions pouvant être traitées en supervision pédagogique. La connaissance des items liés aux dimensions personnelles ou organisationnelles permet au superviseur éventuellement de soutenir la présentation par l'EF de son parcours ou de son contexte institutionnel de stage. En mobilisant certains items au service de sa présentation personnelle entre autre ceux de ses valeurs ou de son projet en lien à la supervision, le superviseur encourage la clarification de la collaboration et pose les bases du processus identitaire chez l'EF : connaître et se connaître mais surtout reconnaître et se reconnaître.

Le début

Dans cette phase de soutien et de mise en route du processus réflexif et sur le fond, il semble primordial que le superviseur développe une posture d'observateur pour évaluer la capacité « spontanée » autoformatrice de l'EF à réfléchir à sa pratique entre pragmatisme, théorique ou symbolique. L'intériorisation du tableau de Pineau¹⁴ est un support utile pour élaborer quelques hypothèses sur le fonctionnement réflexif de l'EF sans la dévoiler une fois de plus. Sur la forme, le superviseur est présent par la mobilisation de quelques techniques d'entretien permettant de repérer ce qui est dit et de (re)formuler, d'aider l'EF dans un premier temps à s'informer. Les apports de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2011) permettent de structurer les interactions et orienter le récit de l'EF si nécessaire vers des éléments de vécus. L'intégration du tableau de classification fonctionnelle des décisions de relance (Vermersch, 2011, p.121) est une ressource importante. Dans un premier temps, il semble important de pouvoir accompagner l'EF à rester dans le cadre de son questionnement. Concrètement, Vermersch identifie deux cas de figure. En cas d'informations suffisantes, il parle de focaliser en revenant sur une information, en proposant un thème ou en ouvrant le choix de la personne en réflexion. Après une première présentation autonome de l'EF, le superviseur se retrouve régulièrement à vérifier par des formulations thématiques, ce qui a été dit ou à interroger le supervisé sur le choix de ce qui lui pose problème dans la situation présentée. En cas d'informations insuffisantes, Vermersch parle d'élucider en faisant préciser une information qui paraît pertinente ou en guidant la personne vers l'énonciation d'un aspect fonctionnel de l'action qui n'a pas été présenté. Vermersch parle de questionner les omissions, les imprécisions, les généralisations. En situation de supervision pédagogique, il faut pouvoir le faire sans que cela ne devienne un contrôle de connaissances pour l'EF, mais bien le reflet d'un miroir qui s'arrête sur les zones laissées dans l'ombre par inconfort ou incertitude. Au niveau réflexif, ce début d'interaction doit permettre d'identifier les attitudes plutôt encourageantes ou au contraire négatives de l'EF. Agetaz et coll. (1982, p.18-19) définissent « une série d'éléments vécus comme positifs : alliance, confiance, sentiment de bien-être, plaisir réciproque, désir commun d'avancer, d'approfondir ; pour le supervisé, acceptation de « se mouiller », de parler de lui-même, de ses réussites, de ses difficultés, de son passé personnel, de se remettre en question, de parler de sa propre souffrance ». D'autres attitudes sont vécues plus difficilement par le superviseur « d'une manière « passive » (retards, rendez-vous manqués, pas de « papier », pauvreté dans le matériel présenté (...)) et/ou d'une manière « active » (critique du superviseur, désir de mener la supervision sur un terrain autre que celui qui a été convenu, tentative de mettre le

¹³ Cf. Annexe 5, p.30

¹⁴ Cf. Annexe 4, p. 28-29

superviseur en échec en lui demandant des conseils (...), remplissage du temps de la supervision en parlant beaucoup, mais sans s'impliquer). ».

Pour favoriser un regard par la suite sur le processus identitaire engagée et garder une trace de ces prémisses, l'EF peut être invité à répondre à quelques questions inspirés de Donnay et Charlier sur « quel-le professionnel-le je deviens ? » en ce début de processus. Ce début est également l'occasion de vérifier l'efficacité à déclencher le récit de l'EF par une question de départ autour de la motivation et de l'engagement dans les actes à poser, voire de l'adapter. Une question récurrente du type « comment allez-vous professionnellement parlant ? » permet d'ancrer la séance dans l'ici et le maintenant tout en ouvrant à l'ensemble du processus par le rappel des états de bien-être ou de mal-être évoqués au fur et à mesure du processus. C'est également l'occasion de pouvoir focaliser le discours sur l'une ou l'autre des dimensions identitaires (personnelle, organisationnelle, professionnelle) et/ou d'observer comment elles sont mises en jeu et en tension dans la narration de l'EF¹⁵.

Le milieu

La dynamique du milieu permet d'envisager une évaluation intermédiaire comme la possibilité de dire des choses et de se dire des choses avec et à l'EF sur les processus en cours. A un niveau réflexif, l'évaluation permet de passer d'un travail centré sur le sujet à un travail centré sur la séance. Il y a ce qui est réfléchi et il y a la réflexion sur ce qui est réfléchi. C'est l'occasion de pouvoir valoriser, respectivement signaler les attitudes positives ou négatives de l'EF et éventuellement quitter un moment le cadre du questionnement pour thématiser sur certaines difficultés réflexives. Si « la quête d'information pose problème ou (...) n'est plus le but premier de l'interaction » Vermersch (2011, p.121) parle d'engager des régulations, en vérifiant que les conditions de l'explicitation sont présentes ou que le sujet n'a pas de problème particulier pour faire l'expérience de sa propre pensée. En supervision pédagogique, le temps de l'évaluation intermédiaire permet de renégocier ou repréciser le cadre. Le centrage sur le processus réflexif permet d'évoquer certaines difficultés en lien à l'émergence du vécu, mais dans une logique de compétences professionnelles et non directement personnelles. Si les prises de conscience quant à certaines logiques de pensée peuvent être confrontantes, le fait qu'elles soient au service de la professionnalisation de l'EF permet d'éviter de tomber dans le pathos. On se retrouve alors dans ce qu'appelle Vermersch l'aide à l'autoformation ou la pédagogie du retour réflexif. « Le questionnement sera poursuivi jusqu'à ce que ce soit l'élève lui-même qui mette en mots la nature de sa difficulté. » (Vermersch, 2011, p.27). Si les deux premiers niveaux d'information et d'autoinformation peuvent être travaillés dans le cadre du suivi PF, Vermersch présente un troisième niveau, qui semble plus propre à l'espace de supervision pédagogique, le niveau de l'apprendre à s'autoinformer, « le plus riche en possibilités de transfert puisqu'il porte sur un aspect de méthode : « comment je m'y prends pour savoir comment je sais que je fais une action particulière. » » (Vermersch, 2011, p.29).

Le processus réflexif semble alors entrer en résonnance avec le processus identitaire. L'évaluation intermédiaire permet de thématiser avec l'EF sur les négociations identitaires présentes dans les situations professionnelles traitées jusqu'à présent. Un arrêt sur les éventuels conflits identitaires¹⁶ permet à l'EF de réfléchir en termes de rupture et/ou continuité vis-à-vis de son image de professionnel en devenir, mais également en termes de reconnaissance et/ou de rejet par les bénéficiaires, son PF, l'équipe et ou l'école. La mise en jeu de l'avis de ces acteurs au sein de la supervision permet de renforcer certains acquis identitaires ou au contraire de travailler à la clarification et la compréhension des éléments de tension (posture ou distance professionnelle non adéquate, attentes non assouvies de la part de l'institution, conflit ou difficulté d'intégration). Sans les présenter, je nommerai les

¹⁵ Cf. Annexe 5, p.31-32

¹⁶ Cf. Annexe 5, p. 33

outils au service du compagnonnage réflexif de Donnay et Charlier (2008, Chap.2 pt.5, p.44-50) comme la possibilité de travailler l'authenticité, la congruence, la présence de l'EF dans ses actes.

La clôture

Dans le cadre de l'évaluation finale du processus réflexif, l'EF est invité à thématiser sur sa capacité à « apprendre à apprendre », ses forces et ses limites à penser sa pratique. Fort du processus réflexif engagé, il est encouragé à isoler les questions qu'il a envie de se poser de manière récurrente dans sa pratique, sa relation au bénéficiaire, à son équipe, à son métier, en fonction des thèmes évoqués. Il est enfin invité à identifier les seuils qui sont encore à franchir en analysant le processus réflexif, tel qu'il s'est joué dans la relation de superviseur - supervisé.

Pour ce qui est du processus identitaire, l'EF est questionné sur sa capacité à s'engager dans l'action, à s'y reconnaître et y être reconnu et ce en fin de stage. Ce « regard sur » est soutenu par le fait que l'EF peut revenir sur et compléter l'outil « quel-le professionnel-e je deviens ? » rempli en début de processus et évaluer les écarts et/ou similitudes. Différents rituels de fin devraient enfin permettre à l'EF de se projeter quant à la nature des relations qu'il désire entretenir dans l'immédiat ou plus tard avec lui en tant que professionnel, avec son organisation et/ou avec la profession de travailleur social.

Conclusion

« Alors j'ai dessiné.

Il regarda attentivement puis :

- Non ! Celui-là est déjà très malade. Fais-en un autre.

Je dessinais :

Mon ami sourit gentiment, avec indulgence :

- Tu vois bien ... ce n'est pas un mouton, c'est un bélier. Il a des cornes ...

Je refis donc encore mon dessin ;

Mais il fut refusé, comme les précédents :

- Celui-là est trop vieux. Je veux un mouton qui vive longtemps,

Alors, faute de patience, comme j'avais hâte de commencer le démontage de mon moteur, je griffonnai ce dessin-ci (...)

Et je lançais :

- Ça c'est la caisse. Le mouton que tu veux est dedans.

Mais je fus bien surpris de voir s'illuminer le visage de mon jeune juge :

- C'est tout à fait comme ça que je le voulais » (De Saint-Exupéry, 2007, p.15-16)

Pour conclure, je tiens à remobiliser l'image de St.Exupéry qui sort de son incompétence à dessiner, en offrant pour dessin au Petit prince la boîte qui lui permet d'imaginer le mouton de ses rêves. N'est-ce pas là la réponse à « S'il vous plaît ... dessine-moi la Supervision pédagogique ! » : prendre le temps, en tant que superviseur, de fixer les contours de la supervision pédagogique, le contenant plus que le contenu pour que l'EF et lui puissent mieux en rêver le contenu dans leur rencontre. Je propose que l'exercice pour et par l'EF de la posture réflexive et la conscientisation pour et par l'EF de son identité professionnelle en actes puissent agir comme cadre, permettant à l'EF et au superviseur d'imaginer un processus de supervision à chaque fois renouvelé. En effet, telle la prise de conscience de St. Exupéry qui s'emploie après moult essais à offrir au petit prince le contenant nécessaire, afin qu'il puisse imaginer le mouton de ses rêves, il semble important de penser un vrai

dispositif de supervision pédagogique, permettant à l'EF de venir réfléchir et confronter son identité professionnelle en construction.

A un niveau corporatif, il me semble urgent à la relecture de ce travail et des témoignages recueillis de lancer au sein des superviseurs eux-mêmes le grand débat de la définition spécifique de la supervision pédagogique. Eviter la récupération strictement pédagogique par les écoles de la supervision passe d'après moi par cet exercice de manière indépendante et autonome. Se définir pour ne pas se faire définir. Si l'intention des écoles à définir la supervision pédagogique est louable, elle semble antinomique au processus-même. Voici quelques questions que les superviseurs doivent d'après moi se poser : sur la base de la prise en compte de l'évolution des dispositifs de formation pratique, des contextes de formation, des profils des EF, mais également des contextes professionnels, en quoi la supervision pédagogique est-elle intéressante pour les écoles dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? Quels seraient les grands axes de travail en supervision pédagogique ? Quels seraient les outils et apports spécifiques de la supervision pédagogique en lien au cadre proposé en comparaison ou complément à d'autres dispositifs développés ces dix dernières années au sein des écoles (suivi PF et analyse de la pratique) ? Dans un contexte de multiplication et de mise en concurrence des formations et des approches de formation, la défense de la pratique de supervision pédagogique ne passe-t-elle pas par la mise en place de certaines garanties en lien au contenu traité et/ou au processus par la fixation de quelques incontournables à la supervision pédagogique ? N'est-il pas temps de lever un peu le voile sur l'indiscrétion de la supervision par les superviseurs eux-mêmes, avant que les écoles ne l'exigent au risque de mettre en péril les dimensions essentielles à la garantie du processus ? Je pense avoir évoqué quelques éléments de réponse en mon nom propre.

Au niveau de la pratique, je terminerai sur quelques considérations éthiques. Si j'ai pu éclairer par ce travail quelque peu les contours de ma boîte à outils de la supervision pédagogique, la prudence est de mise dans leur utilisation. Il est primordial qu'ils restent des outils au service des processus évoqués et non des fins en soi. Il ne s'agit pas de se poser la question de la posture réflexive ou de la construction identitaire en supervision pédagogique, mais bien de les vivre grâce au cadre fixé et à la relation au superviseur. Pour les EF, induire cette logique de questionnement par la supervision pédagogique en travail social, c'est leur permettre « d'entrer dans ces métiers et d'y rester. » (Monnier & De Jonckherre, 1999, p.44).

En ce qui concerne le besoin de sortir la supervision pédagogique de son indiscrétion, tout en rappelant son ancrage historique fort dans la formation en travail social, je reprendrai pour conclure les propos d'Axelle Adhemar, une des pionnières de la supervision en Suisse romande qui se posait la question de l'avenir de la supervision en 1983. Elle invitait à la démythification de la supervision et à la vérification empirique de l'efficacité de la supervision, entre autre par le témoignage des superviseurs et des supervisés. Elle s'interrogeait sur les conditions de la mise sur pied d'une supervision neutre et indépendante du but et du contenu du travail social. Elle posait la question de la supervision dans le champ de tension entre la personne et l'institution : « S'agit-il ici simplement du contenu de la supervision, de l'élargissement de son cadre du microsocial au macrosocial ? Oui, si la supervision est une technique « neutre ». Mais si elle est inséparable d'une conception du travail social et de l'éducation donnant consciemment la primauté à la personne jusqu'où peut-on alors déplacer l'accent du personnel vers l'institutionnel sans mettre en cause la raison d'être même de la supervision comme moyen de formation ? Autrement dit : un travail social ne donnant plus la primauté à la personne a-t-il encore besoin de supervision ? » (Julier, 1984, p.44). Et si la défense de la supervision pédagogique dépassait la défense d'un outil de formation ?

Bibliographie.

Acheson, K.A. & Gall, M.D. (1993) *La supervision pédagogique Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les Editions Logiques.

Aebischer, G. & Ukelo M'Bolo Merga, M.-C., (2008) *Méthodologie d'intervention éducative*. Givisiez : HEF-TS.

Agettaz, G., Bosonnet, M., Casagrande, E. Galetto, J.-L. , Musillo, S., Panighetti, M.-L. & Weber, P. (1982) Réflexions sur les phases de la supervision d'éducateurs spécialisés en formation. *Travail social* (3), 9-28

Association Romande des superviseurs (Ed.) (1994) *Actes de la journée d'étude du 25 novembre 1994 à la Castalie/Monthey*. Neuchâtel : ARS.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, E., (1996). Identité et apprentissages. *Education permanente* (3) 128

Boutet, M. & Rousseau, N. (Dir.) (2002). *Les enjeux de la Supervision pédagogique des stages*, Québec : Presse de l'université du Québec.

Chaire de Travail social (Ed.) (1988). *Informations concernant les supervisions*. Fribourg

Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF

Conférence suisse des Ecoles d'Educateurs Spécialisés (Ed.) (1985). *Conditions-cadre de la Supervision pédagogique dans les écoles*. CSEE.

Conseil de domaine Travail social (Ed.) (2012) *Plan d'études cadre Bachelor 2006 Filière de formation en Travail social*. Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale.

Conseil de domaine Travail social (Ed.) (2010) *Supervision pédagogique Bachelor Travail Social*. Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale.

De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Éditions du Seuil.

De Jonckheere, C. & Monnier, S. (1999). *Miroir sans tain pour une pratique sans phare : la supervision en travail social*. Genève : Les Editions I.E.S.

De Saint-Exupéry, A. (2007). *Le petit prince* Luçon : Gallimard

Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*, Namur : Presse universitaire de Namur

Du Ranquet, M. (1976). *La supervision en travail social*, Toulouse, Privat.

Giust-Ollivier, A.-C. & Oualid, F. (Dir.) (2011). *Les groupes d'analyse des pratiques*. Toulouse : Erès.

Julier, C. (Dir.) (1984) *La supervision : son usage en travail social*. Genève : Les Editions I.E.S.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice-Hall

Libois, J. et Mezzena, S. (2008) Retrouver un pouvoir d'agir par l'investissement subjectif au travail. *Actualité sociale*, (16), 2-3

Loser, F. (2012). *DAS Superviseur Supervision pédagogique individuelle et de groupe*. Genève : HETS.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.

Morissette, D. Girard, L. Mc Lean, E. Parent, M. & Laurin, P. (1990) *Un enseignement de qualité par la supervision synergique*, Québec : Presse de l'université du Québec.

Pineau, G. (2013) Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education permanente* (196) p.9-24

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Rais, G. (2009) *Comment la pratique interroge la théorie, supervision et réflexion sur la pratique : prisme ou miroir ?* Delémont : Editions D+P SA.

Rouzel, J. (2007). *La supervision d'équipe en travail social*. Paris : Dunod

Salomé, J. (1972). *Supervision et formation de l'éducateur spécialisé*. Toulouse : Privat.

Schön, D. (1993), *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. Armelle

Sitographie :

Association romande du collectif des praticiens formateurs du social et de la santé (AcoPraFor) – *Historique*. (2014). Récupéré le 13.08.2014 de <http://www.acoprafor.ch/page6.php>.

Association romande des superviseurs (ARS) – *Définitions*. (2014). Récupéré le 17.08.2014 de <http://www.superviseurs.ch/definitions.htm>.

Besson, C. (2010) *Les supervisions pédagogiques Sondage ARS – automne 2010*. Récupéré le 17.08.2014 de <http://www.superviseurs.ch/documents/Enquete%20ARS%20Les%20supervisions%20pedagogiques%20nov10.pdf>.

Galvani, P. (2004) L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions* vol.8 (2), 96-121. Récupéré le 24.8.2014 de [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue Interactions/Volume 8 no 2/V8N2 GALVANI Pascal p95-122.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue%20Interactions/Volume%208%20no%202/V8N2%20GALVANI%20Pascal%20p95-122.pdf).

Manager du futur, section mise en pratique (2010). Récupéré le 27.8.2014 de <http://managerdufutur.wordpress.com/category/mise-en-pratique/>.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, janvier, (390), 42-45. Récupéré le 24.8.2014 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html#Heading5.

Wikipédia. Consulté le 26.08.2014 sur <http://fr.wikipedia.org/>.

Annexe 1 à 10

Annexe 1 : profil des interviewé-e-s	p.25
Annexe 2 : ancrage historique de la supervision pédagogique en Suisse Romande	p.26
Annexe 3 : cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)	p.27
Annexe 4 : tableaux tirés de Gaston Pineau (2013)	p.28
Annexe 5 : identité en actes, inspirée de Donnay et Charlier (2008) figure 2 (p.31)	p.30
Annexe 6 : double transaction identitaire inspiré de Beckers (2007)	p.34
Annexe 7 : mes outils de superviseur au service du double processus réflexif et identitaire de l'EF.	p.35
Annexe 8 : définition, buts et modalités de la supervision pédagogique – avant 1990 – après 2010	p.36

Annexe 1 : profil des interviewé-e-s

Entretien 1 EF (1.7.2014, 18:56) :

Etudiante HES initiée à la supervision pédagogique, processus terminé depuis une année en une fois vingt heures durant la FP2.

Entretien 2 EF (1.7.2014, 22:46) :

Etudiante HES initiée à la supervision pédagogique, processus terminé depuis une année en deux fois dix heures entre la FP1 et FP2.

Entretien 3 Pionnier (10.7.2014 1:02:02) :

Formateur, initiateur et responsable du dispositif de formation pratique au sein d'une école en travail social durant près de 30 ans. A vécu les nombreux changements de statut des écoles jusqu'à la reconnaissance HES en 2002.

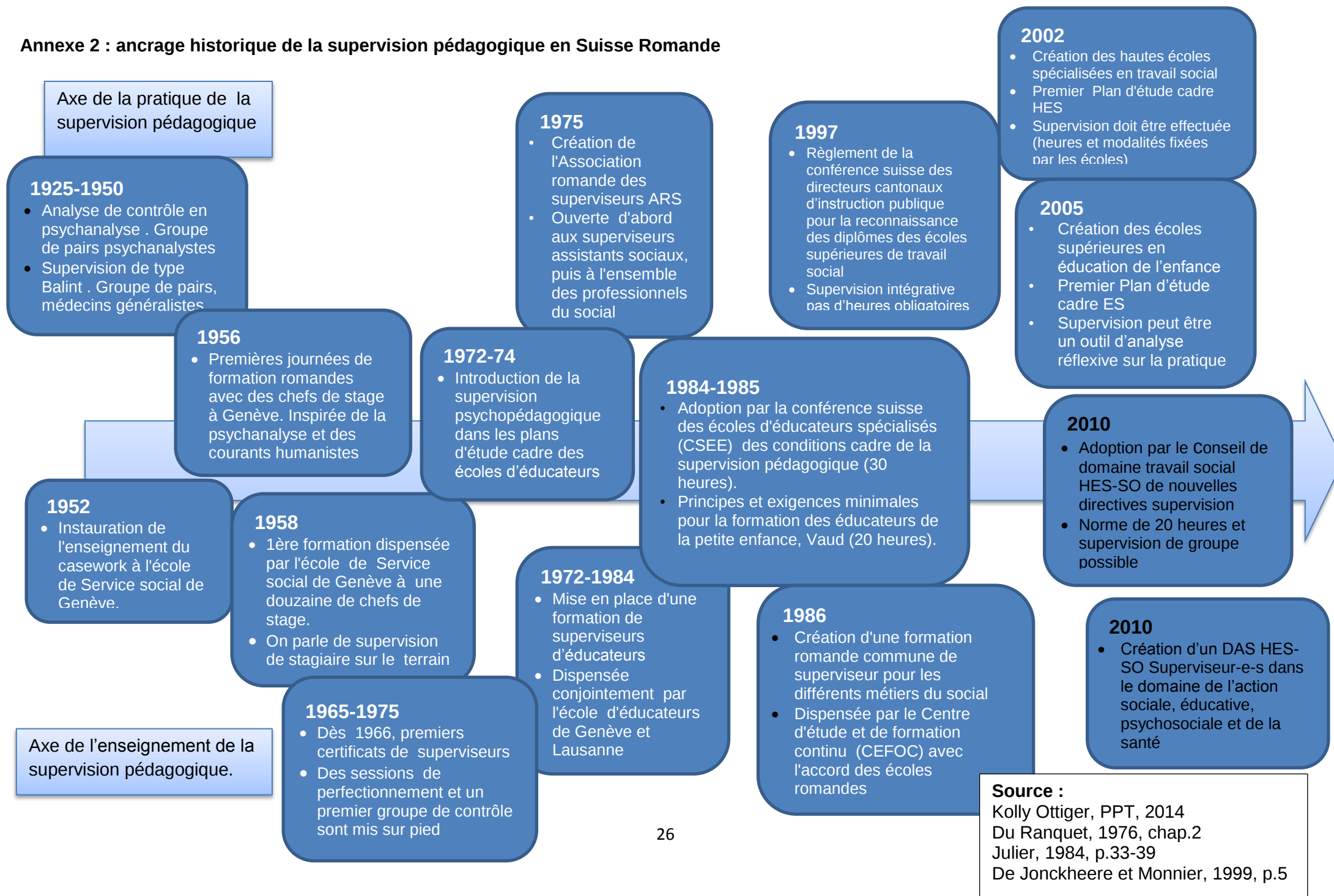
Entretien 4 Responsable (30.06.2014 31:22) :

Formatrice et responsable de la supervision dans une haute école spécialisée en travail social depuis bientôt 10ans.

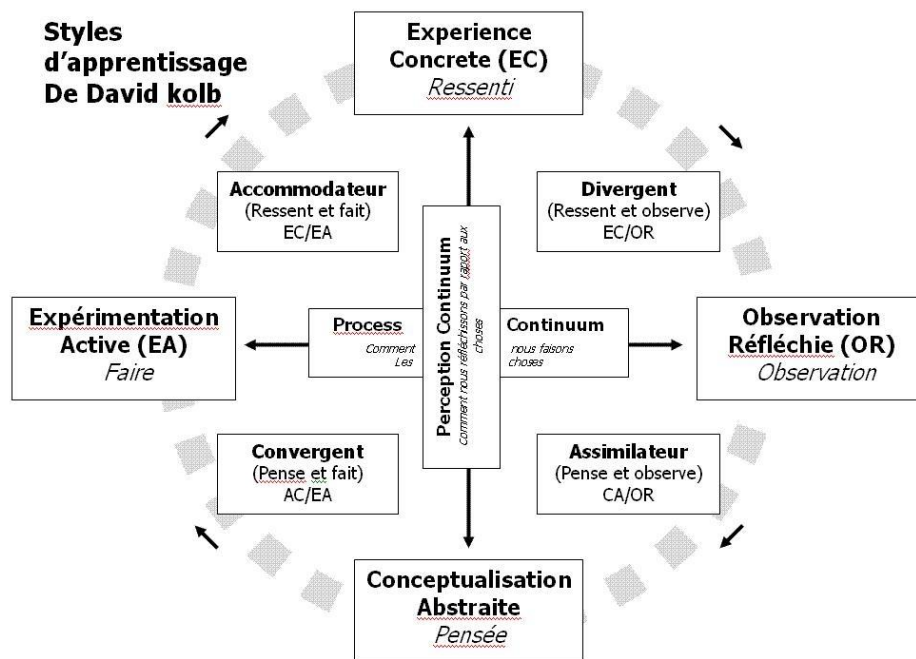
Entretien 5 Responsable (14.8.2014 51 :14)

Directeur, formateur et responsable du dispositif de formation pratique au sein d'une école supérieure en éducation de l'enfance depuis plus de 15 ans.

Annexe 2 : ancrage historique de la supervision pédagogique en Suisse Romande



Annexe 3 : cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)



© concept david kolb, adaptation and design alan, chapman, 2005-06, based on kolb's learning styles, 1984
Traduit de l'anglais par Damien Baptiste

« Les principaux caractères de chaque style d'apprentissage sont les suivants, ainsi que leur définition :

- » Divergent : désire comprendre le pourquoi d'une situation et/ou d'un fait, aspire à obtenir des informations concrètes et nécessite des informations présentées de manière détaillées et raisonnées. Aime les expériences pratiques et réfléchir à ses expériences. Imaginatif, s'intéresse aux gens et aux émotions.
- » Assimilateur : cherche à connaître, à comprendre ce qu'il doit découvrir derrière une situation, souhaite une présentation organisée et a besoin d'informations exactes. Aime réfléchir à des expériences de façon abstraite et théorique, créer des modèles théoriques. S'intéresse peu aux gens et aux applications pratiques des connaissances.
- » Convergent : cherche à connaître le comment d'une situation à travers le vécu et l'application d'une expérience, a besoin de se confronter à la situation pour en tirer les meilleures conclusions. Réfléchit à une situation de manière abstraite et théorique, expérimente l'idée ou l'action. Esprit pratique et peu communicatif par rapport aux émotions. Préfère traiter davantage avec les choses qu'avec les gens.
- » Accommodateur : désire comprendre les conséquences de ses actes s'il les mettait en application, recherche une signification à son apprentissage, nécessite une présentation type benchmarking pour voir ce que les autres ont pu faire et comparer par rapport à ce qu'il pourrait faire. Fort besoin d'extrapolation, de prises de recul pour pouvoir apprendre. Préfère les expériences concrètes et aime mettre en application l'idée ou action en question en fonction de ses expériences. S'adapte facilement aux nouvelles expériences et règle les problèmes en se fiant à son intuition.

Ces profils ont des implications pédagogiques. En effet, chaque individu n'apprend pas de la même manière. » (Site du manager du futur, 27.8.2014)

Annexe 4 : tableaux tirés de Gaston Pineau (2013)

Du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif

Paradigmes Questions constituantes	<i>La science appliquée</i>	<i>Le praticien réflexif</i>
<i>Quoi réfléchir ? (objet de recherche)</i>	Le monde conçu, abstrait : théories, lois, modèles.	Le monde vécu, concret : pratiques, actions, expériences.
<i>Qui réfléchit ?</i>	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
<i>Comment réfléchir ?</i> – <i>Méthodologie</i> – <i>Epistémologie</i>	Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion. Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur.	Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action participative, collaborative, formative. Epistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique, complexe, dialectique.
<i>Pour quoi réfléchir ? (axiologie, éthique)</i>	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.

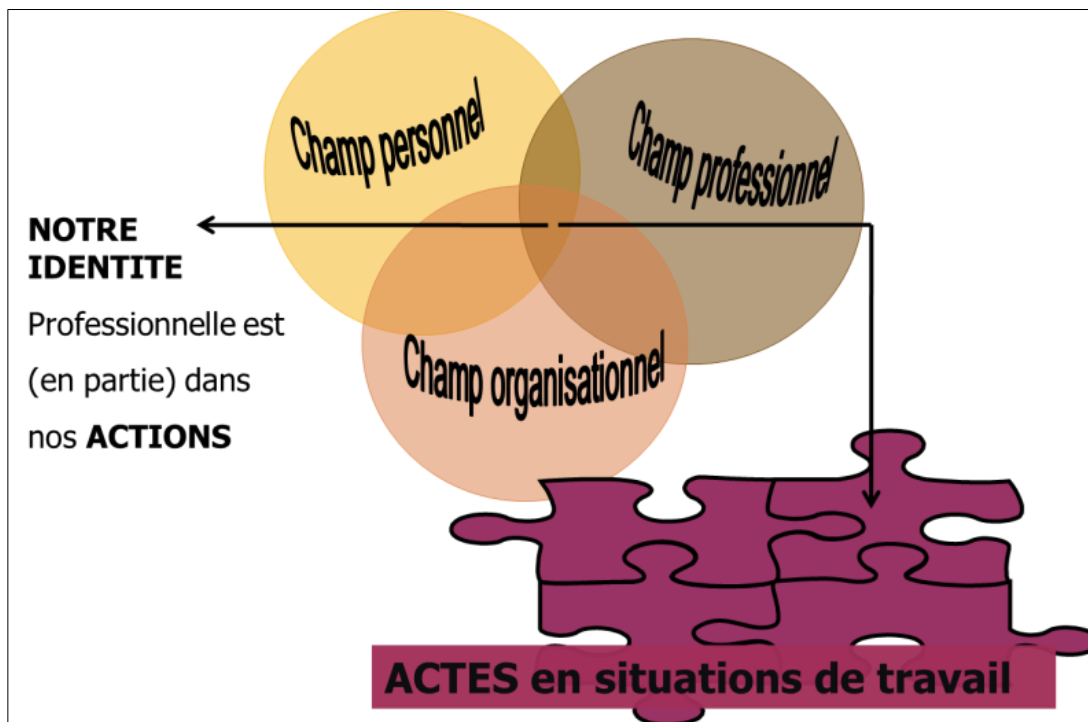
Tableau 1 : Le tournant réflexif comme passage paradigmatique (p.13)

La réflexion comme boucle autopoïétique (ou formatrice de soi, autoformatrice)

<i>Niveau d'interactions personne / environnement</i>	<i>Démarches</i>	<i>Objectifs dominants</i>	<i>Méthodes</i>
<i>Niveau symbolique de construction de sens existentiel.</i>	Herméneutique instaurative du sens symbolique de l'expérience.	Conscientisation des symbolisations personnelles, sociales et écologiques des pratiques. Leur donner un sens existentiel.	Histoire de vie (<i>Pineau</i>). Explicitation biographique (<i>Lesourd</i>). Atelier d'exploration de l'imaginaire par les blasons (<i>Galvani</i>). Atelier de haïkus (<i>Lhôtellier</i>).
<i>Niveau épistémique de conceptualisation cognitive.</i>	Réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience. Théorisation de la pratique.	Conscientisation des conceptualisations implicites. Production de savoirs critiques. Transformation des pratiques par le détour réflexif théorique.	Méthodes de conscientisation du mouvement (<i>Freire</i>). Théâtre de l'opprimé (<i>Boal</i>), théâtre-forum (<i>Brugel</i>). Apprentissage expérientiel (<i>Kolb</i>). Production de savoirs par alternance de formations expérientielle/formelle (<i>Desroche, Lerbet, Geay, Gérard</i>). Croisement des savoirs. Bilan de compétences. Validation des acquis expérientiels. Entraînement mental.
<i>Niveau pragmatique d'autoefficacité.</i>	Exploration et conscientisation des gestes opportuns, des compétences.	Conscientisation des savoirs d'action. Formation et développement des compétences. Développement des capacités relationnelles. Transfert et transformation des modes opératoires.	Récits de pratique, récits de vie professionnelle (<i>Bliez, Mevel</i>). Observation réflexive (<i>Moneyron</i>). Atelier de praticiens réflexifs (<i>Schön</i>). Analyse de pratiques professionnelles (<i>Peretti, Robo</i>). Groupe d'analyse pragmatique et théâtre forum (<i>Denoyel</i>). Codéveloppement professionnel (<i>Payette et Champagne</i>). Entretien d'explicitation (<i>Vermersch</i>). Clinique de l'activité, autoconfrontation croisée (<i>Clot</i>).

Tableau 2 : Méthode de réflexion sur les pratiques suivant les niveaux d'interactions personnes/environnement (légèrement adapté de Galvani, 2005, p.153) (p.17)

Annexe 5 : identité en actes, inspirée de Donnay et Charlier (2008) figure 2 (p.31)

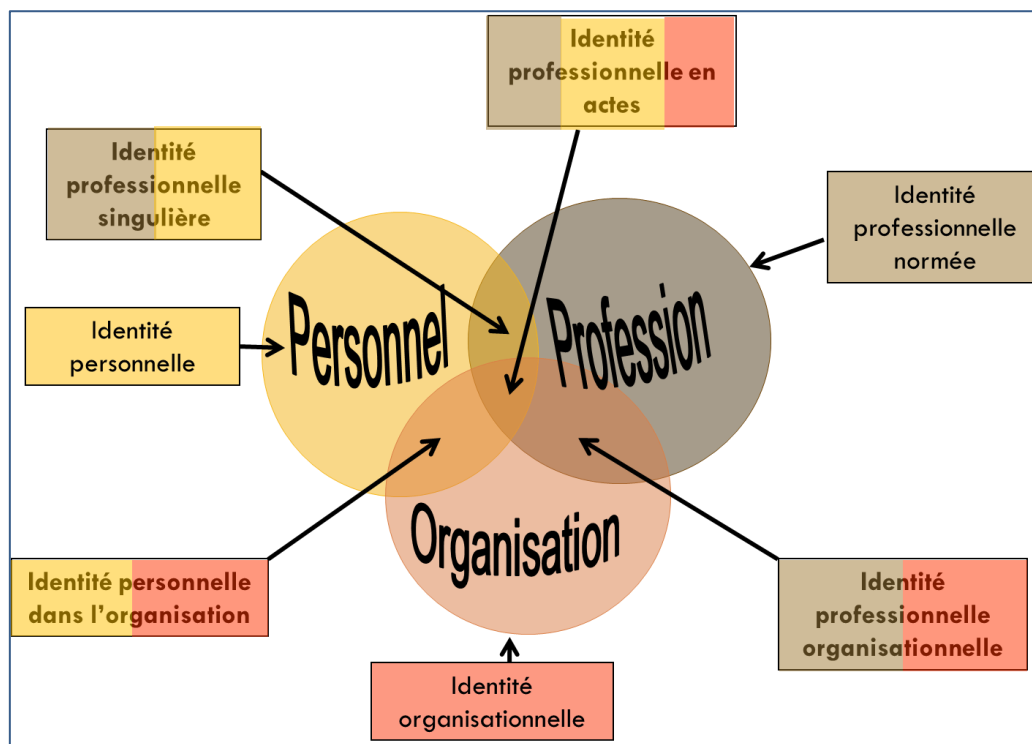


- Champ personnel**
- ❑ Histoire personnelle
 - ❑ Compétences
 - ❑ Projet personnel
 - ❑ Habitus
 - ❑ Valeurs
 - ❑ Contemporanéité
 - ❑ Relation à l'autre

- Champ professionnel**
- ❑ Projets de société (valeur)
 - ❑ Image sociale (représentations)
 - ❑ Acteur collectif
 - ❑ Référentiels de compétences
 - ❑ L'éthique professionnelle
 - ❑ Le développement professionnelle et la formation

- Champ organisationnel**
- ❑ **Les niveaux**
 - Global
 - Plus local
 - ❑ **Fonctionnement Règles**
 - Règles
 - Fonctionnement
 - ❑ **Historicité**
 - Passé
 - Présent
 - Futur

Modèle descripteur de l'identité professionnelle, inspirée de Donnay et Charlier (2008) figure 3 (p.33)



Grille de questionnements inspirée du modèle descripteur de l'identité professionnelle

Identité personnelle

Histoire personnelle

Quelle est l'histoire personnelle du supervisé en lien aux situations professionnelles rencontrées ? ou aux actes à poser ? Quelle image s'est-il construit du métier de travailleur social ? D'où vient cette image ? Que signifie pour le supervisé : aider, soutenir, contrôler ?

Compétences

Quels sont les points forts et points faibles comme professionnel pointés par le supervisé ? Quels compétences doivent être selon lui encore travaillées ? Quels sont ses acquis ou ses repères ?

Projet personnel

Comment le supervisé se voit-il plus tard ? Quel est son projet ? Comment envisage-t-il l'articulation entre ses vies personnelle et professionnelle ? Qu'est-ce qui est important pour lui de réussir dans la vie ?

Habitus

Quels sont les valeurs privilégiées par le supervisé en lien à sa culture sociale ? Quelle est sa lecture du monde actuel ?

Valeurs

Qu'est-ce qui pilote le supervisé ou le révolte ? En quoi croit-il en lien à sa profession, à la relation d'aide ? Quels sont les règles de vie incontournables ? Qu'est-ce qui est négociable ?

Contemporanéité

Quelle image a le supervisé de lui comme acteur social ? A-t-il confiance en ses ressources pour faire face aux changements et à l'incertitude ?

Relation à l'autre

Quelles sont les relations du supervisé à l'autre, à la personne inconnue, à la hiérarchie, à l'autorité ? Avec qui est-il solidaire, partenaire, en opposition ou en relation de pouvoir ?

Identité organisationnelle

Niveau global

Quelle idéologie domine l'institution/service du supervisé ? Quel type de population et d'aide sont privilégiés ? Quels sont les pouvoirs institutionnels en place ?

Niveau local

Quelle est la culture de l'institution/service du supervisé, de l'équipe, de la direction, des partenaires ? Quel type de rapports et de partenariat est entretenu vers l'extérieur ? Quelle est l'image défendue à l'interne ou à l'externe par l'institution/service ?

Règles (prescrit)

Quelle est la place du bénéficiaire, des partenaires dans la mission de l'institution/service du supervisé ? Comment envisage-t-on les différentes missions ? Quelles sont les grandes fonctions de l'institution/service ? Quelles sont les règles qui régissent les relations entre les différents acteurs ? Qu'est-ce qu'un bon résultat pour l'institution/service ?

Fonctionnement (réel)

Quelles sont les conditions d'exercice de la profession du supervisé (temps, moyens, reconnaissance) ? Quels sont les moyens à disposition pour faire évoluer l'outil de travail ? De quelles marges de responsabilités et de libertés disposent le supervisé ou ses collègues ?

Historicité (passé, présent, futur)

Quelle est l'histoire de l'institution/service du supervisé ? D'où viennent les règles de fonctionnement ? Comment se situe son institution/service face à l'environnement social actuel ? Quels sont les projets implicites ou explicites de l'institution/service face aux évolutions des problématiques ou des politiques ?

Identité professionnelle

Projet de société

Quelles sont les valeurs que la société poursuit à travers le travail social ? Quelles sont les missions qui lui sont attribuées ? Quels sont les mandats confiés aux travailleurs sociaux par les politiques ou les autorités ? Quels sont les moyens accordés aux professionnels ?

Image sociale

Quelle est l'image donnée par les médias ou certains groupes sociaux (parents, jeunes, autres professionnels) du travailleur social, du champ d'intervention du supervisé, de la population soutenue ?

Acteur collectif

Comment les travailleurs sociaux du champ d'intervention du supervisé se définissent-ils ? Quel est leur poids dans les décisions politiques ? Comment se vivent-ils comme acteurs du social ?

Référentiels de compétences

Quelles sont les professionnalités auxquelles se réfère le supervisé ? Quels sont les actes professionnels spécifiques de sa profession, de son champ d'intervention ? Comment se distingue-t-il des autres acteurs ? Quelles sont les compétences partagées avec d'autres acteurs (le bénéficiaire, les parents, les partenaires,...) ?

Éthique professionnelle

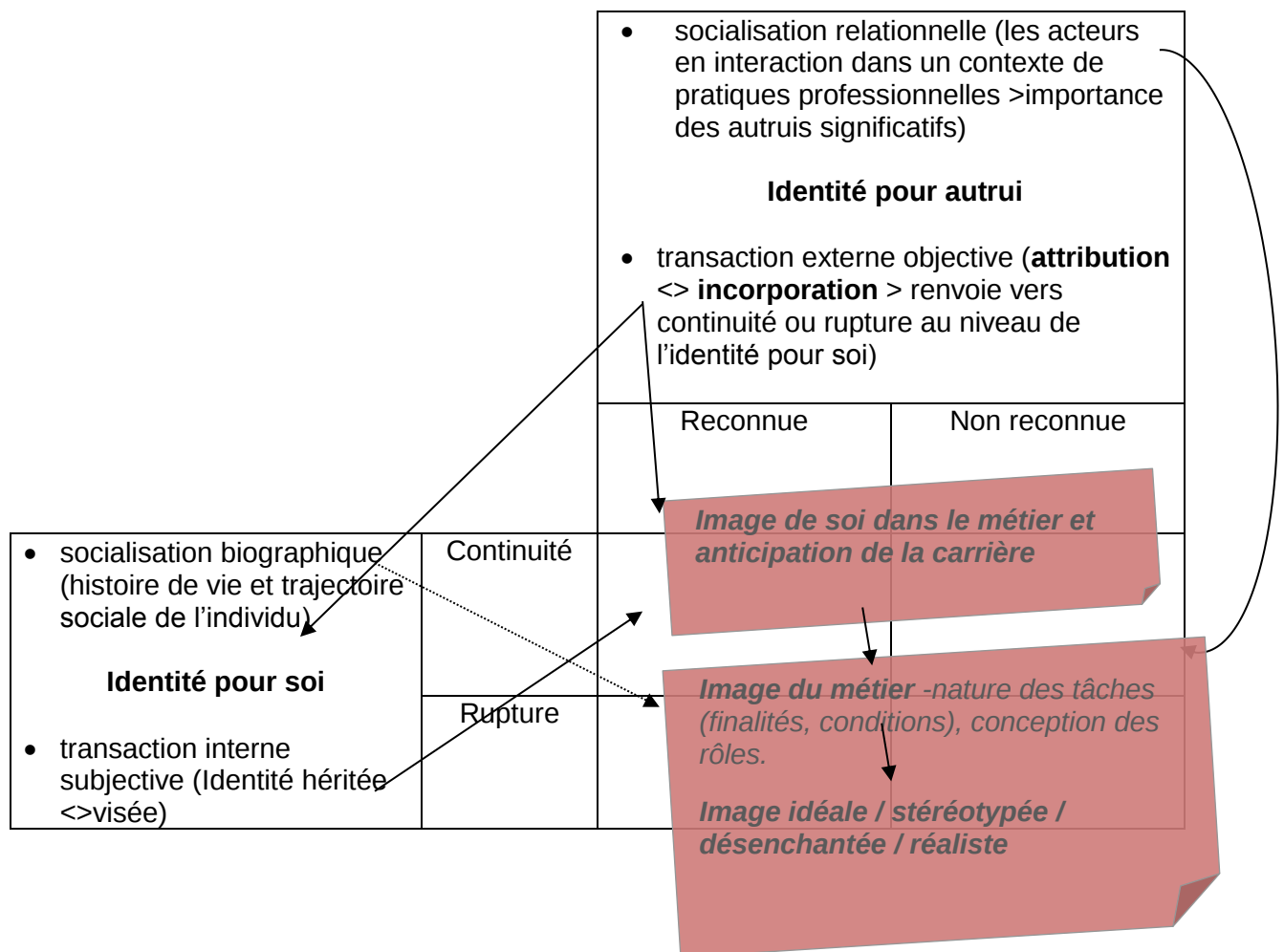
Quelles sont les normes de qualité, les valeurs qui garantissent le professionnalisme du service rendu par le supervisé ? Y a-t-il un code qui balise la profession et des règles qui régissent sa transgression, des principes qui protègent la profession et ceux qui l'exercent ? Quelles sont les règles qui peuvent servir de référent pour arbitrer le conflit avec les autres acteurs du social ?

Le développement professionnel et la formation

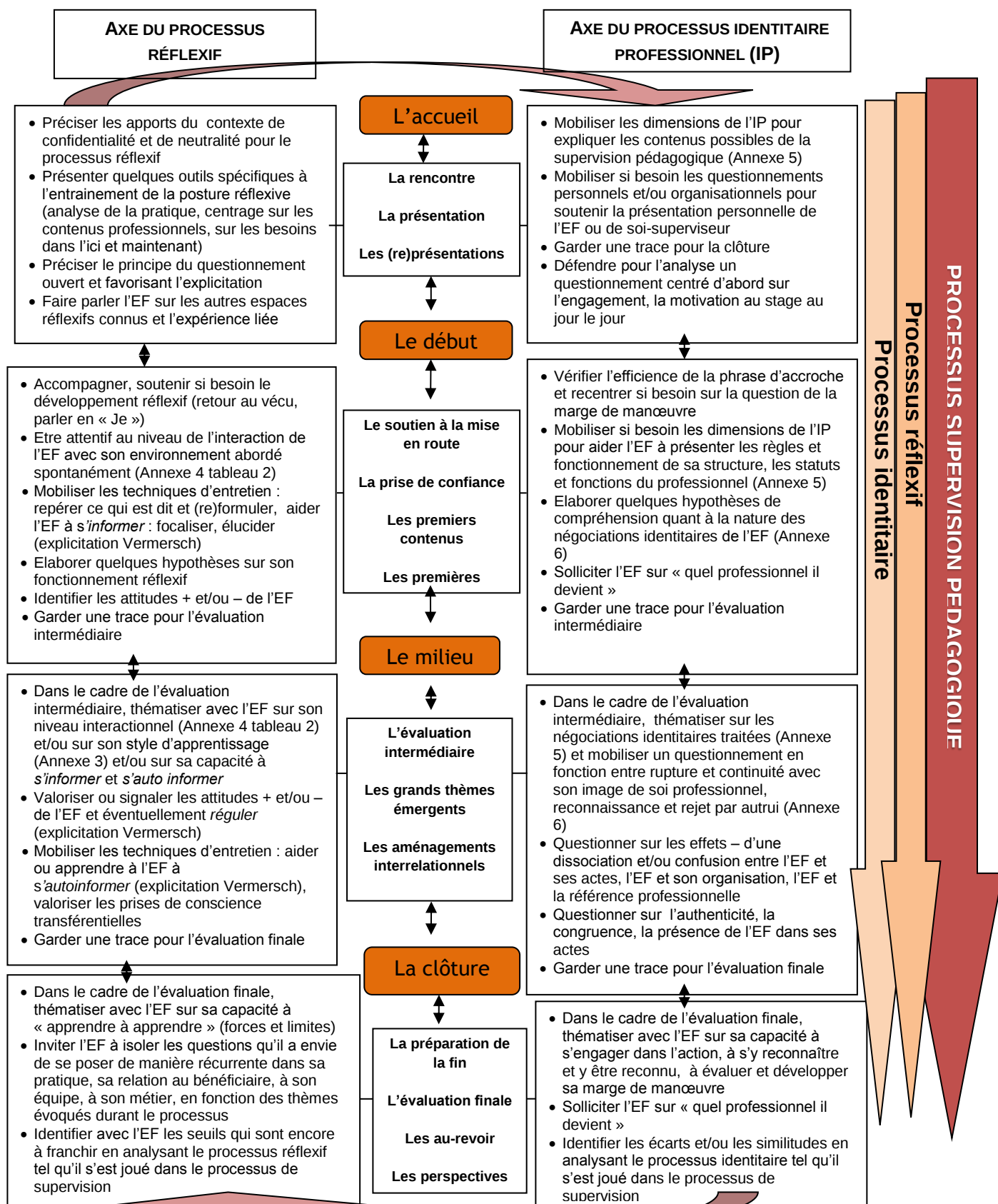
Comment sont reconnus les différents titres du supervisé ? Quelles sont les perspectives de carrière pour le supervisé et comment les envisage-t-il ? Quelles sont les spécialisations possibles ou les passerelles vers d'autres champs d'intervention ?

Identité personnelle		dans l'organisation
Comment est perçu le supervisé par ses collègues dans l'institution/service (rassembleur, individualiste, leader, animateur, ...)? Quel est son statut explicite (stagiaire, chef, employé, coordinateur) et implicite (« touriste », pilier, mémoire, ...)? Quels sont ses relations à ses collègues (écouté ou ignoré), aux bénéficiaires (aidant, sauveur, bourreau, victime, partenaire, confident, parent, adversaire, ...), aux partenaires (égal, rival, complémentaire, symétrique, coopérant, collaborant, ...)? Quelle est la cohérence entre ses valeurs et celles de l'institution/service (éventuel conflit ou influence sur son habitus personnel)?		
Identité professionnelle		singulière
Quelles sont les qualités que se reconnaît le supervisé en tant que travailleur social? Quelles sont les qualités que les autres lui reconnaissent? Qu'est-ce qui le motive? Quel est son degré d'implication? Que doit-il faire pour être à ses yeux un bon « professionnel » (stagiaire, chef, coordinateur)? Quel est son projet de développement professionnel? Comment s'articulent ses projets de vie personnelle et professionnelle?		
Identité professionnelle		organisationnelle
Dans l'institution/service du supervisé, comment est considéré le travailleur social par les bénéficiaires, la direction, les autres partenaires du réseau? Comment est défini le professionnel par la culture institutionnelle ou du service (profil d'engagement, ...)? Quelle est la marge d'initiative et d'autonomie, de responsabilité et de liberté laissée aux travailleurs sociaux en général?		
Identité professionnelle en acte		
Est-ce que le supervisé se reconnaît dans les actes qu'il pose au sein de son institution/service? Est-il en mesure de s'y engager? Comment évalue-t-il sa marge de manœuvre dans les actes professionnels du quotidien? Enfinement « Comment le supervisé va-t-il professionnellement parlant? »		

Annexe 6 : double transaction identitaire inspiré de Beckers (2007)



Annexe 7 : mes outils de superviseur au service du double processus réflexif et identitaire de l'EF.



Inspiré dans sa structure du MIE Méthodologie d'intervention éducative (Aebischer, G & Ukelo M'Bolo Merga, M-C., 2008)

Annexe 8 : définition, buts et modalités de la supervision pédagogique – avant 1990.

	Conférence suisse des écoles d'éducateurs spécialisés (CSEES/ SAH) Conditions cadre de la supervision pédagogique dans les écoles CSEES adopté le 1 ^{er} février 1985	Institut d'Etudes sociales EES Ecole d'éducateurs spécialisés, Genève La supervision. Document non daté mais avant 1984	Chaire de travail social Université de Fribourg Informations concernant les supervisions 12.88 MCRB	Association romande des superviseurs en travail social Supervision Lausanne le 2 juin 1976
Définition	La supervision est un moyen de formation permettant à l'éducateur d'effectuer un processus d'apprentissage.	C'est un mode de formation professionnelle et personnelle. Le moyen utilisé est l'entretien de supervision. La supervision est imposée par l'Ecole d'éducateurs spécialisés. Le superviseur est engagé par elle. En cas d'incompatibilité entre supervisé et superviseur, à la demande, une rencontre a lieu avec un responsable de formation de la volée.	La supervision est « un mode de formation professionnelle et personnelle ». Finalité : améliorer le service au client dans le cadre d'une structure donnée, d'un contexte précis.	La supervision en travail social est un mode de formation continue qui permet à l'assistant social (doit être valable également pour les autres travailleurs sociaux) d'aider ses clients de manière plus compétente c'est-à-dire :
Buts	Les buts de cet apprentissage sont : a) Améliorer la capacité d'agir professionnellement ; b) En particulier, améliorer la lucidité sur sa propre action professionnelle ; c) Augmenter la prise de conscience, l'objectivation et la formation du jugement concernant les situations professionnelles vécues ou à vivre ; d) Intégrer la théorie à la pratique ; e) Développer l'autonomie et l'identité professionnelle ;	La relation qui s'établit entre le superviseur et le supervisé permet à ce dernier d'aborder des situations dans lesquelles il est impliqué. Le superviseur a une fonction des formateur, il a un projet de formation et doit le faire connaître au supervisé en début de supervision. A travers des situations professionnelles qu'il apporte, le supervisé aura la possibilité de devenir de plus en plus conscients de ses attitudes face aux enfants, jeunes et/ou adultes (les personnes) qui occupent son champ de travail. Le supervisé devrait aussi pouvoir renforcer ses propres potentialités et jeter un regard original sur les événements et les personnes. La supervision devrait favoriser l'intégration du « savoir-faire » et tenter de répondre au « comment être ». La supervision permet aussi : - de recevoir une aide personnelle, - de chercher, d'approfondir ses motivations pour le choix de cette profession, - de découvrir sa propre pédagogie (la relation éducative) - de mieux définir qui sont les personnes avec qui le supervisé travaille, - de repérer et travailler les modes d'interventions et de les situer dans une action plus globale - de comprendre l'institution dans laquelle se réalise la formation pratique (stage), - d'être curieux des phénomènes sociaux	La supervision individuelle utilise la relation à un autre professionnel pour réaliser les objectifs cités. Elle est une occasion privilégiée de faire l'expérience d'être demandeur dans une relation duelle, expérience combien importante pour qui engagera quotidiennement ce type de relation mais en étant celui qui aide. Objectifs : développer la maturité professionnelle et personnelle de l'AS dans sa relation : - à l'usager - à l'institution - à la collectivité Dans toute supervision, trois aspects sont développés : - un aspect institutionnel et administratif (...) - un aspect pédagogique qui offre à l'assistant social d'augmenter, et sa compréhension des réalités, et son fonctionnement, concret y relatif et ses habileté à intervenir (...) - un aspect qui s'ajoute parfois est le soutien à la personne (...)	a) Devenir plus conscient et mieux utiliser ses sentiments, ses émotions, ses capacités relationnelles et ses méthodes d'intervention ; b) Mieux connaître et utiliser les ressources du service et de la collectivité c) Analyser son rôle d'assistant social, de même que les objectifs du service social Pour atteindre ces différents objectifs, superviseur et supervisé établissent une relation favorisant l'apprentissage professionnel

Contenus	Le contenu de la supervision est constitué par l'analyse des situations professionnelles actuelles amenées par le supervisé, ainsi que du processus de supervision lui-même : a) expériences vécues dans le domaine éducateur en formation – clients et/ou groupe de clients ; b) expériences vécues dans le domaine éducateur en formation – équipe, praticien-formateur, collègues, etc. ; c) expériences vécues dans le domaine éducateur en formation – institution ; d) expérience liée à l'intégration de modèles théoriques à la pratique ; e) la dimension de politiques professionnelle et sociale ; f) la situation « ici et maintenant » superviseur-supervisé et/ou groupe	Le supervisé observera des situations de sa pratique professionnelle et les transmettra (par écrit ou oralement) au superviseur. Les situations seront travaillées en intégrant des notions théoriques apportées par le superviseur et/ou le supervisé. « Travaillées » signifie que les situations font l'objet d'analyse ; il faut souligner qu'il existe des éclairages et des degrés d'analyse différents, ceci en fonction des partenaires en présence. On utilise aussi ce qui se passe dans la relation présente. En fonction de la demande du supervisé, de son évolution, du déroulement de son expérience pratique, la supervision peut se centrer alternativement sur un de ces aspects : - <u>Le travail</u> de l'éducateur en formation : avec les personnes fréquentant l'institution, l'extérieur (aspects politico-sociaux) - <u>Les attitudes</u> de l'éducateur en formation : en relation avec les personnes fréquentant l'institution, les familles, etc. (aspect psycho- affectifs)	Fonctions : - réflexion/prise de conscience - formation apprentissage : changement d'attitudes, acquisitions d'aptitudes plus adéquates - enseignement transmission de connaissance soutien/assistance Les diverses fonctions de la supervision vont orienter le choix des « instruments » : techniques, méthodes et théorie sous-jacentes. De manière globale on peut dire que diverses orientations théoriques et pratiques étayent les divers types de supervision : psychanalyse, théorie systémique, approche rogérienne, psychologie humaniste, etc. De même diverses méthodes peuvent être utilisées dans la supervision : analyse transactionnelle, analyse systémique, pratique de réseaux, travail de groupe, groupe de diagnostic que, etc. Des techniques ou supports pédagogiques peuvent parfois être employés : jeux de rôle, psychodrame, protolangage, audio-visuel, clarification, reformulation, confrontation, participation, etc. Mais le plus souvent la formulation verbale reste plus facilement utilisée. Il est très important de parler d'éclectisme quand on aborde les questions théoriques.	Le travail en supervision porte sur : - L'assistant social en relation avec son client (...) - L'assistant social dans son service (...) - L'assistant social et la collectivité (...)
----------	--	---	--	---

Modalités	Ces buts sont atteints par les moyens suivants : - Au centre se trouve la réflexion sous forme d'entretiens sur les questions, les expériences et la manière d'agir du supervisé dans sa pratique professionnelle, ainsi que sur le vécu lié à ces situations ; - Un autre moyen est la situation d'apprentissage découlant de la relation entre le superviseur et le(s) supervisé(s) ; dans la supervision de groupe, également la dynamique du groupe Formes de la supervision pédagogique : a) Supervision individuelle b) Supervision de groupe (groupes restreints) La supervision individuelle ou d'équipe en institution ne remplace pas la supervision pédagogique.	Pour la formation plein-temps : en 1ère année, la supervision est individuelle, le superviseur est désigné par l'EES. En 3^{ème} année, la supervision a lieu en groupe (minimum 3, maximum 5 supervisés pour un superviseur), les éducateurs en formation choisissent un superviseur dans la liste des superviseurs reconnus par l'EES Pour une supervision individuelle, il est prévu 18 entretiens de 60 minutes ou 12 de 90 minutes. Pour une supervision de groupe, il est prévu 15 entretiens de 2 heures ou 10 de 3 heures.	Durant la formation professionnelle, 2 stages sont accompagnés de supervision : <u>Le stage de six mois et supervision individuelle :</u> Le/la stagiaire doit participer à une supervision individuelle de 12 heures au minimum pendant ce stage. Elle/il peut choisir librement son superviseur, en dehors également de son lieu de stage (une liste est à disposition à la chaire). C'est à l'étudiant-e d'établir avec son superviseur un « contrat pédagogique » qui délimite les questions à travailler, les sujets d'intérêts, les modalités d'apprentissage et les modalités matérielles (...). Le processus de supervision est totalement confidentiel. C'est un espace privé de l'étudiant/e. <u>Le stage parallèle et supervision du groupe :</u> Durant le stage parallèle (dernier cycle d'étude) l'étudiant-e participera à une supervision de groupe, organisée par la chaire qui réunit tous les collègues de la même année. Il est prévu 20 séances de 1 heure. Le superviseur est choisi par l'université. Les modalités de travail et le contenu sont élaborés entre supervisés et superviseur, et font l'objet d'un consensus de groupe.	La supervision : - est assuré par un superviseur accrédité ; - s'adresse à une personne ou à un groupe (assistant social, stagiaire, etc.) - se déroule au cours d'un processus, de 20 à 30 séances environ, en général de 60 minutes (supervision individuelle) à 90 minutes (supervision de groupe) au rythme d'une séance à quinzaine. (...) - est faite avec l'accord de l'employeur (utilisation du matériel propre au service) - a un caractère de stricte confidentialité (sauf autres dispositions prévues dans le contrat) - fait l'objet d'un contrat : entre superviseur et supervisé réglant les aspects matériels, le contenu de l'évaluation ; entre superviseur, supervisé et employeur, école, le cas échéant réglant les questions de financement, de matériel, de contenu et d'évaluation ;
Evaluation	La supervision fait l'objet d'une évaluation commune entre le superviseur et le(s) supervisé(s). Il est laissé à chaque école de décider si, en plus, le superviseur doit valider la supervision en tant qu'acte de formation pour l'école.	L'évaluation de la supervision est permanente, elle appartient aux personnes en présence – superviseur/supervisé. Toutefois, au terme de l'exercice de supervision, le superviseur établit une attestation qu'il adresse au responsable de formation de la volée. Cette attestation certifie que la supervision a eu lieu. Elle se base sur des critères objectifs et vérifiables énoncés au début du processus (présence régulière, apport de situations professionnelles)	- obligatoire - individuel durant le stage de 6 mois - de groupe durant le stage parallèle - processus totalement confidentiel, espace privé de l'étudiant	- fait l'objet d'une évaluation. Le supervisé en dispose librement. Le superviseur ne la communique en aucun cas (sauf autres dispositions prévues dans le contrat) Les superviseurs de Suisse romande sont groupés en association qui se porte garante de l'accréditation et assure la formation continue et le perfectionnement de ses membres.

Définition, buts et modalités de la supervision pédagogique – dès 2010

	Conseil de domaine Travail social Supervision pédagogique Bachelor Travail social HES-SO Adopté et mise en vigueur dès le 9.11.2010	Haute école fribourgeoise de travail social Givisiez Bachelor Travail social HES-SO La supervision pédagogique à la HEF-TS Novembre 2013	Ecole Supérieure en Education de l'Enfance ESEDE Supervision Juin 2011	Association romande des superviseurs ARS Définition de la Supervision Février 2010
Définition	La supervision pédagogique est un acte de formation qui fait pleinement partie du programme de formation des étudiantes et étudiants Bachelor of Arts en travail social (cf. PEC 06). Elle est rattachée à la formation pratique et est créditée dans le cadre du deuxième module d'intégration. Elle se déroule en parallèle à une pratique professionnelle en travail social réalisée par l'étudiant-e en formation. La supervision pédagogique renvoie, à des degrés divers, à l'ensemble des compétences du référentiel de formation bachelor et met en jeu de manière significative, la compétence 6 : « Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale » et ses compétences effectives.	La supervision pédagogique est un acte de formation professionnelle composé d'une série d'entretiens réguliers. La supervision est un lieu strictement confidentiel, un espace privilégié pour l'étudiant-e. Rien de ce qui s'y dit, rien de ce qui s'y déroule ne doit être rapporté à l'extérieur. Ni le lieu de formation pratique, ni la HEF-TS n'ont à connaître ce qui s'y vit.	La supervision répond à la nécessité de se connaître en situation professionnelle. La supervision pédagogique est un acte de formation, composé concrètement d'une série d'entretiens entre un-e ou plusieurs étudiant-e-s et un-e professionnel-le spécialement formé à la supervision.	LA SUPERVISION un acte de formation La supervision s'adresse à des personnes, des groupes ou des équipes. En s'appuyant sur des situations concrètes et quotidiennes, elle offre la possibilité de réfléchir sur le fonctionnement professionnel afin d'en mieux gérer les exigences. La supervision vise le développement professionnel et personnel ainsi que l'acquisition de compétences psychosociales.
Buts	Une modalité pédagogique et une pratique, pour l'étudiant-e, vise le développement de ses capacités de prise de recul, d'auto-évaluation et d'analyse des situations inter-relationnelles, ainsi que des interventions professionnelles et des enjeux, en particulier en termes de : - responsabilités - contradiction et dilemmes - affects et émotions - inhibitions et entraves - agir professionnel L'étudiant-e pourra se penser, se situer en tant qu'actrice ou qu'acteur du champ social en prenant appui sur l'expérience vécue et en exerçant l'articulation théorie-pratique Vise un développement et une maturation professionnels. De fait elle contribue au processus de professionnalisation	La supervision favorise, entre autres, pour l'étudiant-e : - le questionnement des actes professionnels - l'approfondissement de l'analyse des interventions professionnelles - la prise de conscience de la responsabilité et du niveau d'implication, d'engagement - la capacité à créer des liens - la réflexion autour de l'identité professionnelle - l'intégration des savoirs et apprentissages - l'acquisition de l'autonomie professionnelle - le développement des compétences visées	La supervision est une réflexion approfondie sur le fonctionnement professionnel. Cette réflexion est plus qu'une analyse intellectuelle. Elle est un effort de compréhension de la personne totale, intégrant les aspects cognitifs, relationnels et émotionnels. Elle est une confrontation personnelle du ou de la supervisé-e à son propre rôle professionnel.	La supervision a pour objectif l'amélioration des compétences professionnelles en lien avec les prestations offertes, le contexte, les relations avec les bénéficiaires et l'équipe de professionnels. La supervision prend du sens lorsque le supervisé renforce la conscience de lui-même, de ses actes, de ses responsabilités, de son engagement, de sa volonté à coopérer et de sa capacité à créer des liens interpersonnels.

Contenus	Les situations sont en lien avec le champ professionnel du travail social et portent sur des dimensions liées : - aux enjeux de politique institutionnelle et sociale ; - à l'observation et à la compréhension des situations (liens théorie-pratique) ; - à l'organisation, la place de l'étudiant-e et son fonctionnement en tant qu'actrice sociale ou qu'acteur social ; - à ses relations individuelles et collectives avec les bénéficiaires ; - à la collaboration entre professionnel-le-s et entre institutions ; - à son positionnement professionnel et personnel (éthique, déontologie, identité...) ; - aux interventions de l'étudiant-e (projet, méthodologie, sens) ; - à l'évaluation et la régulation de ses actions ; - à la participation (activités, réalisation de tâches...) des personnes et des groupes ; - au processus de formation et de professionnalisation ; - à la prévention de la santé dans le but de maintenir un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, à la gestion du stress, à la charge professionnelle et à la complexité des enjeux contextuels ; - ...	Les entretiens portent sur des situations professionnelles rencontrées par l'étudiant-e lors de sa formation pratique. Par exemple : - des questions liées aux interventions professionnelles de l'étudiant-e - des questions liées aux relations avec les bénéficiaires - des questions liées à la collaboration en équipe - des questions liées à l'intégration de concepts théoriques - des questions liées à l'identité professionnelle - des questions liées aux enjeux institutionnels - ...	Les entretiens portent sur des situations concrètes et actuelles de la vie professionnelle, vécues par les supervisé-e-s. Ces situations sont tirées du champ professionnel. Il peut s'agir d'expériences vécues avec les enfants, avec les parents, avec les collègues, avec la direction, avec l'institution, ou d'expériences liées à l'intégration de modèles théoriques à la pratique, ou à la dimension politique professionnelle et sociale. La vie privée des supervisé-e-s n'est pas objet de la supervision.	Elle amène le supervisé à s'interroger sur ses attitudes, ses paroles, ses perceptions, ses émotions et ses actions. Elle aide à développer la lucidité et la prise de distance afin de mieux gérer les situations complexes. La supervision favorise l'intégration de l'expérience et l'assimilation des apports théoriques.
------------------------	---	---	---	---

Modalités	La supervision pédagogique peut prendre deux formes selon les consignes de l'école : modalité a) - elle est individuelle et dure 20 heures. Elle s'effectue avec la/le même superviseur-e modalité b) - elle est conçue, en principe, en deux parties : - 10 heures de supervision pédagogique en groupe de 4 étudiant-e-s restreint durant la première période de formation pratique - 10 heures de supervision pédagogique individuelle durant la deuxième période de formation pratique. Elles s'effectuent en principe avec la/le même superviseur-e. Les contenus de la supervision pédagogique sont confidentiels vis-à-vis de tiers, employeuse ou employeur et école. Pour la supervision pédagogique individuelle l'étudiant-e apporte à chaque séance une réflexion ébauchée écrite. Pour la supervision pédagogique en groupe d'étudiant-e-s, des consignes définissent les exigences d'écriture. Cet écrit relate un événement ou une situation vécue dans son activité professionnelle. Il sert de « médiateur » dans la séance de supervision pédagogique. L'écrit peut être envoyé, avant la séance, à la superviseuse ou au superviseur.	La supervision pédagogique est individuelle (modalité a uniquement, p.4-Modalités, « Supervision pédagogique, Bachelor Travail Social HES-SO », directives adoptées le 9.11.2010). Il est impossible d'effectuer une supervision en groupe lors du parcours de formation à la HEF-TS. Elle doit avoir une durée de 20 heures (15 séances minimum). Ce processus peut se dérouler selon les deux options suivantes : - en une fois 20 heures, lors de la FP1 ou de la FP2 - en deux fois 10 heures, soit 10 heures lors de la FP1 et 10 heures lors de la FP2. L'accomplissement de l'ensemble du processus doit s'effectuer avec le-la même superviseur-e.	La supervision comprend 24 heures au total et se déroule en deux parties: - durant le stage de deuxième année: une supervision de groupe comprenant 3 étudiants-e-s est organisée en 8 séances d'une heure et demie - durant le stage de troisième année, une supervision individuelle organisée en 12 séances d'une heure. Afin que la répartition des séances dans le temps soit favorable au processus de supervision, il est recommandé de planifier une séance toutes les deux semaines.	Elle est un processus s'appuyant sur la réflexion. Afin qu'un travail de conscientisation, de maturation puisse avoir lieu, la supervision se déroule sur une durée déterminée et rythmée par des séances ayant lieu de façon régulière. La supervision pédagogique individuelle s'adresse à une personne en formation qui doit, dans ce cadre, effectuer un temps de réflexion sur ses interventions et pratiques professionnelles. La supervision pédagogique en groupe s'adresse à plusieurs personnes en formation qui doivent, dans ce cadre, effectuer un temps de réflexion sur leurs interventions et pratiques professionnelles.
Evaluation	A la fin de la supervision pédagogique, la superviseuse ou le superviseur et l'étudiant-e remplissent et signent le formulaire « Attestation de supervision pédagogique ». L'étudiant-e se charge de remettre cette attestation à l'école concernée.	Au terme du processus, l'envoi de l'attestation de supervision atteste de l'accomplissement des 20 heures de supervision. Ce document est consigné dans le dossier de l'étudiant-e et contribue à la validation de la formation pratique.	Superviseur ou superviseuse et supervisé-e-s procèdent régulièrement à l'évaluation de leur travail. Au terme de chaque processus de supervision, le superviseur ou la superviseuse remplit et signe l'attestation délivrée par l'esede et adresse sa note d'honoraires à l'école.	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.