DAS / Diploma of Advanced Studies de Superviseur-e-s dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé



Travail de diplôme

La relation « idéale » en supervision pédagogique

Solange Risse

Septembre 2020

Image by markus-winkler-cS2eQHB7wE4-unsplash

Trente rayons convergent au moyeu
mais c'est le vide médian
Qui fait marcher le char.

On façonne l'argile pour en faire des vases,
mais c'est du vide interne
Que dépend leur usage.

Une maison est percée de portes et de fenêtres
c'est encore le vide qui permet l'habitat

L'Être donne des possibilités,
c'est par le Non-Être qu'on les utilisent

Lao-tseu

Table des matières

Introduction 3
Problématisation 3
Question principale 4
Méthodologie 5
L'histoire 6
La supervision pédagogique – un contexte particulier 6
Le modèle andragogique 8
La relation comme expression d'une posture 9
Les composants de la relation 13
La confiance 13
La co-construction 17
L'engagement et/ou la motivation 19
Conclusion 21
Bibliographie 24
Annexes 27

Introduction

Lorsque débute ce travail de diplôme, mon expérience pratique en tant que superviseure est d'avoir accompagné deux étudiantes dans le cadre de leur supervision pédagogique. Je l'ai fait avec curiosité, hésitations, questionnements, créativité, m'essayant à cette pratique en toute humilité, forte cependant des enseignements théoriques et pratiques de la formation. C'est pourquoi, j'aborde ce travail réflexif actuel comme l'opportunité d'acquérir un savoir supplémentaire en approfondissant une thématique qui participera à la construction de ma posture de superviseure. Le sujet en sera, la relation supervisé·e-superviseur·e.

Problématisation

Dans le cadre de l'évaluation du module de supervision individuelle et en petits groupe, je m'étais intéressée déjà à la relation de supervision, et en me remémorant cela, je suis confortée dans la pertinence et de l'importance pour moi d'approfondir cette question.
J'écrivais à l'époque que les étudiantes avaient toutes deux relevé que ce moment de supervision leur permettait de déposer des récits et des expériences auprès d'une personne « neutre », hors école et institution, et que cela faisait du bien, soulageait. En ce sens, la supervision permettait de faire de la place, de désencombrer. Dans les deux processus, dès la quatrième séance, j'avais relevé qu'un changement s'était opéré dans la relation, comme une confiance installée, ouvrant à une fluidité et une profondeur des échanges. « La construction de la relation est primordiale dans le processus thérapeutique, et dépend essentiellement de l'instauration d'un climat de confiance mutuelle » (in Vasseur-Cabié (2005) p.43). Citation qui pouvait participer à mon analyse de la relation de supervision. Je disais alors que ma manière de concevoir cette relation s'exprimait dans les mots de Maela Paul (2012) qui parle dans cette relation d'accompagnement du *« faire ensemble »* (p. 109) qui engage les valeurs, où l'intelligence fait cohésion. « Estime de soi, confiance en soi et en l'autre et dans le projet qui les rassemble, reconnaissance mutuelle et appui sur les talents individuels, créent un haut niveau de synergie, chacun assumant sa part de responsabilité, chacun existant comme individu singulier. » (p. 109). Lors du bilan final des 10 heures de supervision, l'étudiante, entre autres éléments, m'avait confirmé l'importance de ce lien de confiance qui pour elle était vital à un travail commun *(évaluation module 4).*

En débutant cette réflexion, j'ai tout d'abord tenté d'éprouver le terme « relation », laissant libre cours à mon imagination et à mes préjugés – ce vocable contient le mot « relater » – donc parler – « re » comme réunir, rencontre, regard. « L » comme lien. De manière générale, être en relation pour moi c'est en avoir le désir, c'est l'authenticité, la présence, le plaisir, l'ouverture et la disponibilité, ceci pour des relations choisies telles que les relations affectives ou amicales, et pour les autres relations : la présence – l'ouverture et la disponibilité me semblent une base indispensable. Pour autant me semble-t-il, la supervision implique encore d'autres composantes

à cette relation, du fait notamment de la responsabilité des superviseur·e ·sen ce qui concerne les objectifs visés. Il s'agit aussi de rendre compte de la notion de relation dans un métier qui se reconnaît comme celui-là même de la relation : « par définition, la forte présence d'actes relationnels dans le processus du travail caractérise ces activités. (...) mais pour certains métiers, il s'agit d'une composante essentielle qui donne une texture particulière à l'activité et au métier. » (L. Demailly p. 25).

En parallèle, j'ai abordé deux superviseurs aguerris auxquels j'ai posé des questions sur le thème de la relation supervisé·e-superviseur·e, dans le but de situer ma réflexion. Ils m'ont d'emblée répondu que la relation était avant tout une relation de client, révélant, je m'en apercevrai par la suite dans une lecture, non seulement leur posture d'expert mais aussi le cadre symbolique de leur activité (L. Demailly, p.125). J'ai perçu chez moi un étonnement qui m'a renvoyée à la question de la posture, mais aussi aux niveaux de réflexion (Ardoino – multiréférentialité[1]). En effet, ce qui me vient à l'esprit lorsque j'évoque le terme de relation supervisé·e-superviseur·e, est la notion de confiance. Ce dont parlent les deux professionnels interrogés renvoie, me semble-t-il, à un élément de la définition de la supervision qu'en font C. de Jonckeere et S. Monnier dans le livre de Lebbhe-Berrier (p. 27) – « son point d'ancrage est une relation institutionnalisée dans un contrat précisant durée, rythme, objectifs, mode d'évaluation, confidentialité, financement, entre un superviseur formé à cet effet et un ou des supervisés qui font la demande de supervision » ou Maela Paul (2016), citant Fustier : « la relation est faite de deux éléments : le rapport et le lien » (p.110). Le lien représentant davantage le côté engagement affectif et le rapport étant plutôt le côté résultat. Dans la relation superviseur/supervisé, ces deux éléments cohabitent, interagissent. Le contrat, le cadre dont font partie les règles, renvoient au résultat – à la relation prestataire-client et le lien à la qualité de la relation qui se construit et qui permet la mise au travail. » En précisant ce qui est de l'ordre du rapport et du lien, la relation prestataire-client n'exclut en rien le sujet de la confiance.

Question principale

Lors de mes premières séances de supervision pédagogiques, j'ai vécu une nécessité forte à construire et soigner cette relation avec les supervisées car j'avais le sentiment que sans cela, peu ou pas grand-chose allait se passer dans le sens des objectifs de la supervision.

Cette croyance, je souhaite l'interroger. La question qui me guide est donc la suivante : y aurait-il une « relation idéale » entre superviseure et supervisé qui permet la co-construction du processus de supervision ? La qualité de la relation entre supervisé·e-superviseur·e a-t-elle une

[1] L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits de nature institutionnelle, notamment dans le champ éducatif, se propose explicitement une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, de tels objets. (J. Ardoino)

influence significative sur l'atteinte des objectifs de la supervision pédagogique : construction de l'identité professionnelle et développement de la posture réflexive ? Je pose l'hypothèse que la relation entre les acteurs de la supervision est un élément central qui va permettre au processus de supervision de faire effet et sens et d'inscrire la supervision dans la « boîte à outils » du professionnel en construction.

Méthodologie

Pour la petite histoire, j'ai d'abord expérimenté largement la phase du chaos originel qu'évoque le manuel de recherche en sciences sociales « Quivy–Campenoudt » (2002 – p.9). J'ai vécu une difficulté à la problématisation de l'objet de recherche – me suis lancée dans de nombreuses lectures – m'y suis perdue – j'ai éprouvé la difficulté à faire des choix et ne savais pas comment prendre le lecteur par la main pour éviter qu'il se perde dans les méandres de ma réflexion. Afin de sortir de ces questionnements sans fin, je me suis posé la question suivante ? A quoi te fait penser ce travail de recherche et comment apporter aussi du plaisir dans l'écriture en réussissant à tricoter un fil rouge pour que le lecteur ne se perde pas ? Et voici l'idée singulière qui m'est venue.

Ce travail me fait penser à une quête, voire même une enquête. Dans le cadre de la formation, il a été question parfois de comparer le travail des superviseur·e·s à celui de l'ethnologue et aussi du spéléologue avec sa lampe frontale. Et pourquoi pas aux détectives ? Les bons policiiers mènent l'enquête en s'intéressant certes aux faits, mais aussi à l'environnement, à ce qui est dit, à ce qui n'est pas dit, elles et ils fouillent les moindres recoins, interrogent l'entourage, etc.

J'aime les « polars » et je pratique l'humour. L'idée m'est ainsi venue de convoquer la fiction dans mon travail de recherche. J'ai donc décidé d'endosser le vieux par-dessus de Colombo ou celui tout autant usé de l'inspectrice cheffe Vera Stanhope pour mener l'enquête sur le sujet qui m'interpelle. Dans le cas présent, il ne s'agit en aucun cas de trouver un coupable, mais bien d'enquêter sur un sujet. Les buts sont différents, mais certains des moyens peuvent être pertinents. Il faudra tout d'abord poser l'énigme, puis, le contexte, s'imprégner du sujet en investiguant, interroger l'entourage, et pour terminer synthétiser la réflexion et conclure de manière pertinente.

J'ai donc invité et inventé des personnages : l'inspectrice cheffe Vera Stanhope est le personnage principal emprunté aux « enquêtes de Vera » dans une série télévisée et Oscar[2] est un superviseur. La fiction me permet des questions et des réponses dans un dialogue autour des éléments théoriques abordés et des réflexions au sujet de la relation de supervision pédagogique. D'agir ainsi a apporté à mon écrit, en plus de la possibilité de créer des liens entre les sujets investigués, le plaisir et la légèreté d'une histoire imaginée teintée d'un brin d'humour.

---

[2] Durant ma rédaction, mon voisin Oscar est décédé – c'est donc un petit hommage que je lui rends à participer avec son prénom, à ma fiction.

J'ai abordé le sujet principal d'abord du point de vue des auteurs·trices et développé une partie théorique sur les notions et les concepts choisis, que je laisse découvrir aux lecteurs·trices. Les personnages auront pour tâche l'articulation à la pratique de supervision tout au long du texte et le tricotage du fil rouge de la recherche. Lorsque les sujets auront été développés, j'en ferai une synthèse puis aborderai les conclusions de mon travail.

Fermez les yeux, respirez et « entrez dans l'histoire ! ».

Mise en garde : tout ceci est pure fiction ; toute ressemblance avec des personnes existant ou ayant existé serait purement fortuite....

L'histoire

Un superviseur se présente au commissariat, de bon matin. La pâleur de son visage exprime un désarroi certain et aussi une nuit blanche probablement. On le dirige vers l'inspectrice cheffe Stanhope, tout aussi pâle par manque de sommeil. Il faut dire qu'elle ne ménage pas ses efforts dans son travail d'enquêtrice et les nuits sans sommeil, elle connaît. Et voilà ce que dit le superviseur : « Je viens de débuter mon travail de superviseur, et alors que tout allait pour le mieux, la relation idéale que j'entretenais avec mon supervisé, a disparu. C'est un objet d'une grande valeur, mon outil de travail, et m'en voici privé. Je suis désemparé. Je l'ai cherché toute la nuit, mais il faut me rendre à l'évidence, elle a disparu. S'il vous plaît, aidez-moi ! ». Tout d'abord l'inspectrice, connue pour son caractère tranché, se demande pourquoi on lui adresse cet homme et sa banale histoire de relation perdue, elle qui est habituée à traquer les criminels et les tueurs. Puis se donnant le temps de la réflexion, elle se dit que peut-être le sujet pourrait bien l'intéresser et même lui être profitable, car question relation idéale, elle n'est pas bien lotie, et on le lui fait bien sentir au commissariat. Elle accepte donc d'aider ce superviseur en détresse. L'enquête commence.

La supervision pédagogique – un contexte particulier

Au moment où l'inspectrice se lance dans ses recherches sur la notion de « relation », elle interroge le plaignant, « dites-m'en plus sur cette relation de supervision[3] ! »

Oscar, le superviseur répond : c'est un peu compliqué vous verrez, mais d'abord il faut que je vous explique que le sujet est vaste et pourrait toucher à beaucoup de domaines.

[3] Boudot M-F. in Lebbe-Berrier p. 20 La supervision est une pratique pédagogique qui met en rapport et en tension deux champs d'investissement distincts. L'un est du domaine de l'apprentissage – développement par le supervisé des capacités d'analyse des phénomènes observés dans un contexte des vécus interrelationnels, des actes posés – l'autre est de l'ordre des enjeux du travailleur social en supervision – contradictions, affects, capacités à poser des actes, inhibition »

En fait , j'ai pris conscience du caractère polysémique du terme « relation » et comme le dit Denise Jodelet (2005) pour le concept d'altérité vers lequel ce terme m'a dirigé dans mes lectures : *« la question de l'altérité s'inscrit dans un espace intellectuel de large empan, qui va de la philosophie, de la morale et du juridique, jusqu'aux sciences de l'homme et de la société » (p.24).* Eh bien, la relation s'inscrit elle-aussi dans un espace intellectuel de large empan. C'est pourquoi pour ne pas m'y perdre, il est indispensable pour moi de vous la situer dans le contexte précis qu'il serait bon d'investiguer.

Le contexte étudié est celui de la supervision pédagogique qui est un acte de formation faisant partie du Bachelor en travail social HES-SO. Il consiste en l'obligation pour l'étudiant·e de rencontrer un·e superviseur·e durant ses deux stages de formation pratique en institution, soit 20h en tout de supervision. Ces séances ponctuent sa pratique professionnelle[4]. L'objectif annoncé avec l'étudiant-e est de travailler à l'acquisition de la compétence 6, (document supervision pédagogique – HES-SO) « Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale et les compétences effectives.»

Ce texte (annexé) met en exergue la relation supervisé·e-superviseur·e comme faisant *« pleinement partie de ce processus de supervision pédagogique »* (p.2) puis dans l'annexe 1 du même document, sont nommés les termes de processus relationnel entre supervisé·e-superviseur·e comme terrain de l'acte de formation (p. 6) : *« cet acte de formation professionnelle qui s'inscrit dans un processus relationnel entre le superviseur et le supervisé dans une durée déterminée, est rythmé par des entretiens réguliers » (p.6-7).*

L'inspectrice Stanhope se lève, fait quelques pas, se gratte le cuir chevelu : « ça me semble bien compliqué c'histoire – mais je voudrais savoir une chose....cette relation ne tombe pas du ciel ! elle doit bien s'inscrire quelque part? Et si c'est le cas, dans quoi et quelles sont les conséquences ?

Oscar le superviseur : oui pour sûr, le modèle dans lequel s'inscrit la supervision pédagogique a une influence sur la posture des superviseur·e·s de fait sur la nature de la relation en question. Si vous enseignez à des enfants ou à des adultes, c'est tout différent. Lorsque la formation s'adresse à des adultes, vous devez prendre en compte certains aspects, notamment cognitifs propres à l'âge, reconnaître tout ce que la personne sait déjà, sa capacité à faire part de ses opinions, son histoire personnelle, en fait vous devez le

[4] « La supervision pédagogique est une modalité pédagogique et une pratique qui, 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, de contradictions et de dilemmes, d'affects et d'émotions, d'inhibitions et d'entraves et d'agir professionnel » - document HES-SO.

considérer avec toute son expérience et aussi rendre le contenu de la formation désirable pourrait-on dire. Je vous explique.

Le modèle andragogique

Les superviseur·e·s pédagogiques situent leur action dans la formation d'adultes ou de jeunes adultes majoritairement, soit au confins du modèle pédagogique et du modèle andragogique. Ce dernier met en exergue le cadre relationnel lorsque les superviseur·e·s endossent le rôle de formateur·trice versus d'enseignant·e. [5](HETS – pédagogie et andragogie – tableau p. 2). Pour autant me semble-t-il, on ne saurait exclure des enjeux de la supervision pédagogique, une certaine dépendance statutaire et une relation d'autorité, c'est pourquoi le terme de « confins » me semble adéquat pour la situer.

Modèle	Relation
Pédagogie	Enseignant – élève Dépendance statutaire Relation d'autorité
Andragogie	Formateur – apprenant Réciprocité paritaire Collaboration

Afin de mieux expliquer ce qui définit l'andragogie, je me réfère à M. Knowles (1990)[6] qui explique les caractéristiques propres à l'adulte dans un processus de formation et ce à quoi les formateurs·trices doivent de prendre en compte dans leur pratique :

- l'adulte a « besoin de savoir » soit qu'il doit comprendre le sens de ce nouvel apprentissage.
- « le concept de soi », soit le besoin d'être reconnu comme capable de s'autogérer et de prendre des décisions pour sa vie.
- « le rôle de l'expérience de l'adulte en formation » soit qu'il est riche d'un bagage, d'une identité.
- « d'une volonté d'apprendre » s'il évalue que ce qu'il va apprendre lui servira à affronter des situations réelles.
- « l'orientation de l'apprentissage », soit que ce qu'il apprend fait référence à du concret et qu'il assimile les savoirs dans le contexte de situations réelles.
- « la motivation » soit que l'adulte est poussé davantage par des pressions intérieures.

[5] Document de cours – Pédagogie et andragogie - HETS 18-19 / CEFOC / CAS AP/ RP / SMi
[6] (https://santetravail.hypotheses.org/138)

Le modèle andragogique[7] permet d'introduire dans le terreau de la relation, des notions de collaboration, de réciprocité et de co-construction qui contribuent en termes de nature de la relation, à la réalisation des objectifs de cet acte de formation.

Dans les conditions d'apprentissage, selon H. Lenoir (de la pédagogie à l'andragogie p. 6): « la confiance et la réciprocité apparaissent aussi comme des composantes essentielles d'une situation pédagogique favorable. Confiance en soi et en l'autre, qu'il soit formateur ou apprenant. Relation construite dans la réciprocité, au sens où chacun reconnaît l'autre pour ce qu'il est, dans sa richesse et ses insuffisances, en essayant de ne pas s'arrêter à ses premières représentations et impressions. L'éducation des adultes est en cela une bonne école de tolérance et d'ouverture. La réciprocité vise aussi à donner à chacun un statut non dépendant, à faire que la parole soit un acte partagé, à reconnaître chez chacun une expérience sur laquelle s'appuyer ».

L'inspectrice cheffe Vera Stanhope écoute avec attention. « ça me change des histoires banales et souvent sordides de mes affaires habituelles ! Au fond selon vous et si je comprends bien, cette relation « idéale » que vous avez perdue, dépend du modèle auquel vous vous référez en tant que superviseur et révèle la posture que vous prenez dans vos interactions avec les étudiants ?

Oscar admire la capacité de compréhension de cette inspectrice qui en fait, découvre les notions et le vocable particuliers au travail social. S'il réfléchit, elle est un bon exemple de l'adulte en formation – le sujet a de l'intérêt pour elle car elle prévoit d'y trouver son compte aussi et son bagage intellectuel, de même que son expérience sont sollicités. Il répond : oui en effet, mais pour mieux cerner encore cette question de relation et de posture, je vous propose d'interroger quelques personnes qui ont écrit à ce sujet.

La relation comme expression d'une posture

L'inspectrice a convoqué Mme Cifali au commissariat pour 14h. Pour elle c'est une première, pourtant elle en a vu dans sa vie de psychanalyste et de professeure. Mais que lui veut cette femme autoritaire dans ce commissariat à l'heure où elle devrait enseigner ?

L'inspectrice l'accueille et lui offre un verre d'eau pensant à mettre en pratique ce qui pourrait améliorer ses contacts avec ses congénères. Elle explique en quelques mots le contexte de l'enquête qu'elle mène et son souhait de l'entendre au sujet de la relation d'accompagnement. « Où étiez-vous hier à 8h du matin ? » puis elle se reprend – non, ce n'est pas une enquête criminelle, c'est juste la disparition d'une relation et cette femme semble en savoir un bon bout sur le sujet.....

[7] Selon Malcolm Knowles, l'andragogie est l'art et la science de l'enseignement aux adultes sous toutes ses formes (Kearsley, 2010).

M. Cifali, (2018) définit la relation d'accompagnement dans les interactions des professionnel·les du social avec les bénéficiaires, et aussi des formateurs·trices aux étudiant·e·s. Elle situe cette relation dans ce qu'elle nomme une démarche clinique et de ce fait place les professionnel·les dans une posture de cliniciens. Ce terme évoque la kiné, soit « se pencher sur », pour les médecins, sur le lit du malade, et pour les superviseur·e·s, sur la situation évoquée par les étudiant·e·s.

Pour elle, accompagner c'est « aller avec » sur un chemin qui est d'abord le sien, dans une relation de sujet à sujet. (p.22). L'auteure avance des qualités relationnelles, nécessaires au fait d'accompagner quelqu'un– ce sont : la présence non pas seulement du corps mais du psychisme, être là présent à l'autre, à son écoute, l'intéressement, soit de considérer toujours la demande comme importante et digne d'intérêt et troisième qualité essentielle, la confiance dans ce qui advient, sorte de tranquillité des superviseur·e·s quant au processus en cours, en même temps dans le moment présent, ouvert à ce qui s'y passe et conscient du sujet dans une temporalité passé, présent et futur (p. 27-30). Dans sa réflexion sur le « bien-être ensemble », elle pose aussi la question de la différence, de la résistance, qui peuvent aussi être l'apanage d'une rencontre, car dit-elle, on aime travailler avec « ceux qui nous ressemblent, ceux qui nous acceptent » (p. 62).

> L'inspectrice demande au greffier s'il a bien tout noté. Celui-ci opine de la tête, puis secoue ses mains, fortement mises à contribution sur le clavier de l'ordinateur, car quelle cadence ! L'inspectrice remercie Mme Cifali et lui demande de se tenir à disposition de la justice.
>
> La 2ème personne interrogée c'est Maëla Paul, Docteure en sciences de l'éducation. L'inspectrice la fait entrer – tout de suite elle perçoit chez elle une qualité de présence malgré les désagréments d'un interrogatoire. Elle est là ici et maintenant. Encore un exemple à prendre se dit l'inspectrice, songeuse.

Pour Maela Paul, (2012), accompagner c'est « être avec et aller vers » (p. 14). En cela elle rajoute dans les qualités relationnelles nécessaires, celle de mobiliser l'autre dans sa capacité à être présent, disponible, ouvert et attentif. Elle le résume en posant la question : « Je suis là, et vous ? ». C'est aussi une relation interpersonnelle coopérative en ce sens qu'elle perçoit l'autre comme compétent. Cette posture selon l'auteure désigne une manière d'être en relation avec autrui dans un espace et à un moment donné. C'est une attitude de corps et d'esprit. (p.15). La posture d'accompagnement nécessite une éthique. L'auteure cite Derrida : une relation éthique est « un rapport non-violent à autrui », excluant ainsi les dérives du pouvoir : infantilisation, domination, répression, etc. M. Paul évoque la posture de non-savoir qui évite aux professionnel·le·s, l'illusion de la toute-puissance dans laquelle les supervisé·e·s auraient tendance à les placer.

Oscar le superviseur a rendez-vous avec l'inspectrice après ces deux rencontres. Alors a-t-elle des indices ? Celle-ci répond qu'elle est en train d'investiguer le sujet et que ces rencontres ont été fructueuses – non elle n'a pas encore trouvé la relation perdue mais déjà elle en sait un peu plus. Pour faire comprendre un peu mieux le terme de posture, Oscar parle de son contraire, l'imposture. Vous savez dit-il, les personnes qui jouent de leur pouvoir et qui du haut de leur piédestal, pensent à la place des autres et savent ce qui est bon pour eux. Ça n'est pas votre cas bien sûr, Chère inspectrice cheffe Vera Stanhope mais cela peut être un risque en supervision et c'est parfois bien inconscient.

« L'imposture dans sa pratique, a quelque chose à voir avec le discours du maître, avec le fait d'imposer à l'autre sa vérité et son propre désir » (I. Pignolet-de Fresne in Rouzel p. 40). Pour autant maître il y a, comme le dit M. Cifali, (2018), citant Rancière, maître par le fait d'avoir rendu possible la confrontation de l'élève avec un savoir et non d'avoir enseigné une matière (p. 170).

L'inspectrice prend un temps pour réfléchir à cette journée singulière et pour bien la terminer, partage avec Oscar, sa réflexion et son analyse de ce qu'elle vient d'entendre. En fait, dit-elle, la relation aux étudiant·e·s, pensée par les superviseur·e·s touche à la posture[8]. Une posture possible est celle de l'accompagnement, dans une démarche clinique qui nécessite des qualités relationnelles au service d'une visée pédagogique, d'objectifs définis par un prescrit. les superviseur·e·s doivent posséder des qualités éthiques, se voir dans une posture de non-savoir, et pour autant prendre en compte l'asymétrie de la relation d'un·e professionnel·le vis-à-vis d'un·e autre en formation. Ainsi il est possible aux superviseur·e·s, de se pencher sur l'objet, et pour autant regarder le sujet dans une relation de sujet à sujet.

Bien ! assez travaillé pour aujourd'hui, laissons reposer nos méninges. Demain nous verrons ce qu'elle a dans les tripes cette relation ! dit l'inspectrice en congédiant Oscar. Puis elle se sert un verre de scotch qu'elle ne voulait pas partager pas avec lui ! tout de même on ne partage pas tout, il est important de garder des choses pour soi.

De bon matin, les voilà à nouveau réunis – Oscar et l'inspectrice cheffe Vera Stanhope. Tous deux ont mieux dormi et ont le visage reposé. Bien qu'on n'ait pas retrouvé la relation idéale, l'enquête avance et parler du manque c'est déjà moins manquer, pense Oscar avec philosophie. Et puis cette inspectrice, elle lui plaît bien, un peu grognon, mais intéressée et impliquée. L'espoir renaît de trouver l'objet perdu…

Bon alors qu'est-ce qui se passe dans cette relation ? Oscar explique.

D'un côté les superviseur·e·s, de l'autre supervisé·e·s, entre eux, la relation. Un « Je » et un « Tu », moi et l'autre – et cet entre-deux construit ensemble – en explorant cet « entre » comme lieu des possibles – comme espace entre le « Je » et le « Tu », selon Josefa FOMBUENA

[8] Définition de la posture

VALERO (p.35), « C'est l'« entre » qui est définitif, c'est le fait de pouvoir construire un phénomène « entre » l'un et l'autre qui est plus important que l'un et que l'autre. »

> Cet espace créé par la rencontre du « Je » et du « Tu » est sans cesse recréé lors de chaque nouvelle séance de supervision, pense Oscar.

On ne saurait parler de relation professionnelle sans évoquer la notion de transfert : « un type de relation suffisamment engagée pour qu'on y voit les effets du transfert » (J. Rouzel, p125). les superviseur·e·s, sont touché·e·s, affecté·e·s par ce qui se joue dans cette rencontre. Travailler avec le transfert est de l'ordre de la responsabilité des superviseur·e·s qui dans un premier temps jouent de l'illusion du sujet supposé savoir (SSS) que l'autre leur prête, et qui va leur permettre de nouer la relation de transfert puis de la mettre au travail au moyen du récit. C'est alors un travail sur les signifiants, les dits, les non-dits. « Dans toute rencontre humaine, le transfert déplace, transporte, transfère d'un corps à l'autre, notamment par le biais d'une demande, les objets de la pulsion, ces objets que le désir lance vers autrui avec l'illusion de les pouvoir saisir. » (p. 128). Comme le dit J. Rouzel, il s'agit pour les superviseur·e·s, dans la relation de formation, de ne pas répondre aux questions mais de les laisser vivantes afin que le sujet puisse s'en emparer et « élaborer des réponses qui lui sont propres » (p. 133) et ainsi de construire sa propre pensée.

> C'est bien différent d'une enquête policière commente l'inspectrice, nous on se base sur des faits et uniquement sur des faits. Par contre ça me parle cette histoire de transfert : la semaine passée quand ce vieil homme a été amené menotté ; lorsque je suis entrée dans la salle d'interrogatoire, quelque chose en lui me faisait penser à mon père....et une tristesse m'a envahie.
>
> Oscar saisit la perche que l'inspectrice lui tend car un élément important dans la relation, est la question des émotions et de l'implication émotionnelle des acteur·trice·s.

Selon les points de vue, on reconnaît six émotions primaires, soit la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et la surprise, d'autres y ajoutent l'acceptation, la culpabilité, l'espoir, l'anxiété, la honte, l'intérêt, le mépris, la surprise (Dumont, 2009). Selon cet auteur, l'émotion serait « une rupture de continuité dans le rapport individu-milieu, (...) comme une expérience radicale de l'altérité ; et des structures automatiques de réponse qui s'imposent lorsque l'expérience acquise fait défaut, qui suscitent l'expérience subjective du plaisir ou de la peine » (p. 152).

> Oscar trouve intéressant ce terme de rupture, auquel il ajoutera celui de surprise car les émotions que l'on peut ressentir dans le cadre d'une relation quelle qu'elle soit, ne sont-elles pas souvent inattendues ? Deux chemins sont alors possibles pense-t-il : celui de l'indifférence ou celui de la curiosité. Dans la relation de supervision, c'est davantage le chemin de la curiosité et du questionnement qui est à prendre et à travailler dans le cadre

du transfert. Une émotion accueillie, reconnue, travaillée participera à la création de sens et à la transformation de la relation.

Les émotions se vivent dans une résonance au récit de l'autre – quelque chose vibre en soi aux mots prononcés, aux attitudes ou à l'histoire d'un autre. La question de la résonance est traitée par M. Elkaïm qui la représente par l'image d'un pont entre soi et l'autre, entre les différentes constructions du monde que chacun peut avoir et qui dans une relation de supervision peuvent tout à coup se rencontrer. Le vécu des superviseur·e·s fait résonance au vécu des étudiant·e·s. L'image du pont est aussi utilisée par P.L. Assoun pour signifier le transfert dans le texte « Rendez-vous à Königsberg » : « Plutôt qu'une communication, il s'agit d'un «pont» instauré entre deux économies psychiques ou plutôt un système de « ponts ».(p. 171).

Selon P. Lebbe Berrier (2019), il existe une résonance en situation émotionnelle qui doit être utilisée comme objet de travail. C'est un élément essentiel qu'il « s'agit de mettre en valeur et de faire vivre » (p.145) comme objet dans la relation elle-même et le travail de supervision, le défi étant, selon l'auteure, de pouvoir en même temps « être dedans et à l'écoute ».

En disant ces mots, Oscar fait un lien avec un épisode marquant d'une supervision – il se remémore une phrase qu'il avait écrite au terme de la séance : « Lorsque je suis rentré chez moi, j'ai mal dormi. « Ça » travaillait. Et je me suis alors rendu compte du contre transfert que j'avais vécu dans cet entretien, et comment cela m'avait rendu impossible de prendre ni la posture, ni d'incarner la fonction de superviseur. Ce que je pressentais de cette violence potentielle, m'avait ramené à mon histoire familiale ». Il se souvient qu'il y avait eu un avant et un après et qu'il avait dû aller lui-même travailler l'objet chez un superviseur. Ça avait participé à sa transformation.

Avec ce que lui raconte Oscar, l'inspectrice songe qu'une supervision de temps à autre ne lui ferait pas de mal, car elle est aux premières loges de la souffrance de ces congénères et souvent elle est touchée en plein cœur. Elle a appris à boire son verre de scotch, à remballer ses collaborateurs et à repartir un peu plus blindée à chaque fois.

Les composants de la relation

Oscar revient à la question de l'inspectrice qui demandait de quoi était faite cette relation « idéale ». Il souvient que pour lui la confiance était un des éléments qu'il jugeait primordial à sa fonction de superviseur et cela il tenait à l'expliquer avec force détails à son interlocutrice.

La confiance

Pour certains auteur·e·s, la confiance est une base nécessaire au développement de la relation, pour d'autres elle est même synonyme de la relation elle-même.

A. Ogien et L. Quéré (2006) voient en la confiance, un phénomène social, un rouage nécessaire à l'action et à l'interaction. Les sciences sociales modernes la considèrent comme un mécanisme de réduction des risques et de la complexité (N. Luhmann et A. Giddens). En effet, on peut fort bien s'imaginer que partir avec confiance pour débuter une relation, qu'elle soit humaine, économique ou politique, évite un certain nombre d'actions de contrôle qui se révéleraient vite insurmontables, voire très coûteuses.

> Dans les supervisions qu'il avait menées, il s'agissait d'instaurer un climat de confiance qui permettrait au travail de se faire. Mais il s'agissait aussi dans la relation elle-même, de faire confiance à l'autre dans sa capacité à se mettre en travail et pour les étudiant·e·s, la confiance qu'il met dans le superviseur s'était révélée, lorsqu'il disait pouvoir parler de tout, en présence d'une personne « neutre ». Reprenant la référence ci-dessous, une autre confiance est à l'œuvre dans le fait que les étudiant·e·s sont d'une certaine manière assuré·e·s qu'un travail « de qualité » peut se faire par le fait du diplôme des superviseur·e·s

En effet, dans le dictionnaire de sociologie (p. 34) on parle d'autorité professionnelle et de confiance. Dans le cas de l'autorité professionnelle, la confiance peut être accordée « plus ou moins raisonnablement » du fait notamment de la certification du professionnel par une instance formatrice, du jugement que l'on peut accorder à sa réputation, à sa moralité, à son passé. Cela s'inscrit dans l'autorité rationnelle-légale selon l'analyse de Max Weber.

Elisa Fellay-Favre (2019) aborde de manière approfondie le thème de la relation entre les travailleurs sociaux et les bénéficiaires. Je m'inspire de son travail pour avancer dans mon analyse. Selon l'auteure, 4 types de confiance se différencient :

- *la confiance zéro* soit une dose minimale de confiance qui précède et permet l'action, comme une croyance spontanée dans le fait qu'une relation sera possible entre les acteurs (p.112).
- *La confiance de parole* dans laquelle une écoute mutuelle et une discussion sont possibles où les deux protagonistes font preuve d'une sensibilité active à la parole de l'autre. Une co-présence est acceptée dont les valeurs sont l'empathie, le dialogue et l'écoute (p. 139).
- *Une confiance de faits* qui comme son nom l'indique, se prouve par les actions dans le sens où les informations échangées se vérifient. Ceci rejoint le concept de congruence[9] de C. Rogers - p. 140).

[9] La congruence ou encore l'authenticité du thérapeute. Cela concerne sa capacité à être correctement en contact avec la complexité des sentiments, des pensées, des attitudes qui sont en train de circuler en lui tandis qu'il cherchera à suivre à la trace les pensées, les sentiments de son client. Il revient au thérapeute de discerner quand et comment communiquer ce qu'il éprouve pour autant que cela puisse être approprié pour le client dans la relation thérapeutique. (https://www.lepsychologue.be/articles/congruence-acceptation-empathie.php - consulté le 13.9.2020)

- *La confiance d'êtres,* soit un rapport interpersonnel étroit et singulier qui nécessite une durée d'instauration, une certaine proximité – intimité où la question même de la confiance ne se pose car la fiabilité a été éprouvée (p. 138).

L'inspectrice est sceptique. Elle demande à Oscar, en quoi c'est pertinent dans la supervision pédagogique ?

Oscar se souvient d'une séance de supervision pédagogique suite à laquelle il avait inscrit ces mots dans son journal de bord : « Cette séance est un peu particulière car lorsque je suis arrivée à notre rendez-vous – l'étudiante était déjà installée – cela a mis une petite ambiance sympa – et nous sommes entrés assez rapidement dans l'entretien – (...) Durant et après la séance, j'ai senti que quelque chose s'était détendu entre nous – un peu comme une confiance qui s'installe – je le lui ai fait remarquer d'ailleurs – cela me renvoyait aux 2 premières séances qui dans mon souvenir avaient été un peu tendues- elle partageait mon point de vue, car disait-elle, elle était un peu sur la défensive. » (3ème séance de supervision-SR).

De cette auteure, Oscar gardera le fait que la confiance est une construction qui se renforce avec le temps et le contenu, mais ne gardera que les 3 premiers éléments cités. En effet la confiance d'êtres n'est selon lui pas pertinent dans la supervision pédagogique dans le sens où sa durée n'engage pas sur le long terme.

L'inspectrice s'est endormie... Il est temps de faire une pause. Oscar sort de la pièce à pas feutrés. Il a besoin de savoir de quoi est faite cette confiance et aussi à quoi elle sert. Il se rend à la bibliothèque où il est connu comme le loup blanc depuis quelques temps, mais tout d'abord il a besoin d'un bon café.

G. Simmel avance l'idée que la confiance est faite de rationalité et de sentiment. « Elle réclame une certaine dose d'évaluation rationnelle, mais implique également « un saut » qui est un acte de foi excédant toute justification » B. Nooteboom in A. Ogien (2006), (p.65). C'est l'idée que faire confiance est en même temps un acte réfléchi et aussi un abandon, un saut dans l'inconnu. On espère ne pas être déçu, mais c'est une issue possible. Faire confiance c'est prendre un risque, mais un risque calculé selon R. Hardin dans ce même ouvrage, qui défend dans sa théorie de l'intérêt enchâssé, l'idée de rationalité dans la confiance.[10]:

L. Quéré dans le même ouvrage toujours, introduit une notion qui semble intéressante pour enrichir la réflexion, c'est celle de reliance qui est un terme anglais voulant signifier un noyau

[10] « On fait confiance à autrui lorsqu'on a une bonne raison de croire qu'il sera de l'intérêt de cette personne d'être fiable de façon adéquate au moment opportun. La confiance ne doit se concevoir à partir des intérêts d'ego, mais à partir de ceux d'autrui. Elle est enchâssée dans le jugement qu'ego fait des intérêts qu'autrui aurait à honorer cette confiance » (p.224).

commun à toutes les figures que prend la confiance – son synonyme serait la fiabilité – se fier à – to rely on. L'auteur envisage la confiance comme faisant partie de toute situation d'engagement (p.118). Il faut pouvoir se fier à l'autre, pour pouvoir construire la relation et il n'est pas nécessaire, une fois la confiance établie, de sans cesse remettre en question les fondamentaux, car il s'agit en finalité de réaliser ce pourquoi on coopère. Selon l'auteur, la reliance ne va pas sans situation d'engagement, elle en est même « indissociable » (p.135).

> Oscar est interpellé. La notion de fiabilité lui semble appropriée à la supervision pédagogique. En effet, les étudiant·e·s engagé·e·s dans leur formation, ont un but et la relation qu'il·elles entretiennent avec leurs superviseur·e·s participe à réaliser ce but. Oui cette notion lui plait bien et elle résonne à son oreille moins chargée d'affect que la confiance. Il a l'habitude parfois pour mieux comprendre une notion, de penser à son contraire. L'opposé de la confiance serait selon lui la méfiance....

Un article de S. Schehr (2016) sur le sujet l'interpelle. Il est ainsi intéressant de se rendre compte que la construction de la méfiance par le fait des aspects cognitifs et émotionnels, s'apparente à celle de la confiance : « Ces éléments d'informations (...) font en quelque sorte office de signaux d'alerte qui, lorsqu'ils se multiplient, se réitèrent et s'accompagnent de certains affects (peur, inquiétude, crainte), finissent par la routiniser et l'ancrer durablement (ce que nous avons qualifié d'apprentissage cognitif et émotionnel de la méfiance) »(S. Schehr 2016). Dans ce même article, Casimiro Balsa (2005) dit que « la méfiance est bien plus que la « non-confiance » et que ces deux notions, si elles sont bel et bien articulées, ne relèvent pas pour autant d'un continuum ou d'un processus communs (la méfiance comme pôle opposé à la confiance). Selon Giddens (1994), l'inverse de la confiance n'est d'ailleurs pas la méfiance mais bien « l'angoisse », la confiance impliquant un sentiment de sécurité ». (S. Schehr 2016).

> C'est une découverte pour Oscar d'opposer non pas confiance à méfiance, mais confiance à angoisse et cela lui fait mieux comprendre le besoin de sécurité auquel répond en partie le cadre prescrit de la supervision pédagogique, et aussi l'importance du climat de confiance à construire dans cette pratique.

Le terme de sécurité semble important à relever dans cette réflexion sur la confiance, ceci comme conséquence directe à l'éprouvé de la confiance.

> La sécurité renvoie Oscar à une situation de formation devant le groupe, lorsqu'il avait supervisé Georgette. Elle amenait une situation où elle se posait la question de savoir comment mobiliser une étudiante dans le cadre d'une supervision. D'emblée Oscar avait ressenti de la résistance, de l'impossible, et il essayait de l'amener ailleurs, qu'elle fasse des liens avec sa pratique. Il lui avait demandé quelle valeur était touchée et elle avait répondu l'équité. Ils étaient arrivés à parler d'injustice, mais il n'était pas entré dans le niveau personnel. Dans l'analyse de la séance, il avait dit avoir senti de la résistance et qu'il ne voulait pas aller où elle ne voulait pas aller, ne pas être intrusif. Il voulait ouvrir des portes

et avait l'impression d'en avoir ouvertes. Il pensait que le processus avait été enclenché et avait confiance que quelque chose se passe. Après la séance il était allé vers Georgette et lui avait demandé la raison de cette résistance, elle avait répondu que pour elle, la sécurité n'était pas suffisante dans le groupe pour qu'elle puisse être à l'aise dans leur échange.

La compréhension de la confiance est vaste et beaucoup d'auteur·e·s se sont penché·e·s sur le sujet. Peut-on dire que la confiance peut se vivre de diverses manières mais elle est toujours liée à un contexte précis ? Elle n'est pas donnée une fois pour toute ; elle se construit et se vérifie dans le processus relationnel par les informations distillées en continu. Elle reste fragile.

Oscar retourne au commissariat et retrouve l'inspectrice cheffe Vera Stanhope réveillée et de bien mauvaise humeur. L'enquête piétine dit-elle, aucune trace de cette *(terme censuré)* relation idéale. Je vais lancer un avis de recherche. Donnez-moi plus d'indices ou faites-moi un portrait-robot.

Oscar réfléchit. Il revient à la définition de sa relation idéale qui selon lui permet la co-construction du processus[11] de supervision pédagogique. Cela ne permettra peut-être pas de réaliser un portrait-robot précis, mais en dessinera mieux les contours. Qu'en est-il donc de cette co-construction ?

La co-construction

Selon M. Foudriat, la co-construction se définit comme un processus coopératif de transformation de points de vue sur la réalité. (Cairn p. 1). C'est un concept issu du constructivisme qui signifie clairement la présence de plusieurs acteurs dans l'élaboration d'un projet ou d'une action. Elle en définit aussi la place : en exemple le modèle andragogique cité plus haut dans lequel la relation est de l'ordre de l'interaction et non pas du maître à l'élève. Cependant comme le dit R. Janvier « La co-construction peut s'opérer dans le maintien d'une « bonne distance ». Chacun, de sa place, peut mettre en œuvre l'art du compromis sans aller jusqu'à la compromission, c'est à dire jusqu'à la négation de sa place pour satisfaire de façon illusoire son interlocuteur. »

Co-construire c'est travailler de concert – construire ensemble. Dans le cadre de la supervision, il s'agira bien sûr d'atteindre les objectifs fixés, mais l'objet de la co-construction est en fait la relation elle-même.

Le document de la HES-SO (p.2) qui décrit la supervision pédagogique, parle d'une dynamique[12] de co-construction entre les acteur·trice·s de l'acte de supervision C'est notamment grâce aux entretiens réguliers au cours desquels les étudiant·e·s sont questionné·e·s sur leur pratique

[11] Processus : suite continue de faits, de phénomènes présentant une certaine unité ou une certaine régularité dans leur déroulement. https://www.cnrtl.fr/definition/processus consulté le 14.9.2020

[12] Dynamique : qui considère les choses dans leur mouvement, leur devenir. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=dynamique+d%C3%A9finition consulté le 14.09.2020

professionnelle et poussé·e·s à la réflexivité qu'il·elle·s pourront construire leur posture réflexive.

Lors du bilan d'une supervision réalisée, Oscar avait relevé : « la compétence repérée et exprimée lors de ce bilan est la réflexivité – l'analyse. Le processus a permis de développer tout ce côté de déconstruction de l'action, d'analyse. Le côté relationnel a été questionné – l'importance de la confiance qui permet de tout aborder. L'étudiante avait dit : je me suis sentie tout de suite en confiance, dans une atmosphère bienveillante et c'est important. » (SR (2019) journal de bord – supervision 1).

La co-construction se révélait dans les séances par le fait que l'étudiante amenait un écrit ou sa demande concernait un événement qui venait de se passer et qu'elle souhaitait travailler avec lui. De son côté, par des questions ouvertes, il sollicitait l'étudiante à fouiller dans son esprit, à déplacer ses points de vue dans les différents niveaux d'analyse de la grille d'Ardoino, ou grâce au triangle de Vellas, il questionnait les valeurs, la pratique et les savoirs. Il poussait l'étudiante à ressentir son corps, ses émotions, ses résonances, à libérer sa parole. De son côté à lui, il prenait des notes, relevait des signifiants, était sensible à ses résonances, faisait des liens et dans une présence absolue, réinjectait certains éléments pour permettre à l'étudiante d'aller plus loin dans sa réflexion. C'est ainsi qu'il se représentait la co-construction – un peu comme une bâtisse imaginaire construite à deux, à laquelle chacun contribuait depuis sa place.

L'inspectrice cheffe Vera Stanhope l'écoutait avec attention – elle se disait que quelque chose s'était réveillé chez lui, une flamme dans ses yeux et sa voix s'était affermie, il s'était animé, un peu comme un amoureux parlant de sa dulcinée.

Intéressant ! pensait-elle. Donc voilà la relation idéale dont il est question, faite de confiance et dans une dynamique de co-construction. Moi dans mes enquêtes, j'ai souvent l'impression de construire les bâtisses toute seule et parfois les briques sont lourdes…

Bien ! lui dit-elle, je comprends que vous soyez motivé, car la supervision c'est un job que vous avez choisi, mais pour que l'étudiante s'investisse autant, c'est une autre paire de manches non ?

Encore une fois Oscar admira cette inspectrice d'une perspicacité peu commune. Elle l'interrogeait sur la question de l'engagement d'adultes en formation, en l'occurrence ici des étudiants, pour savoir si cela avait une influence sur la relation de supervision pédagogique.

L'engagement et/ou la motivation

> Dans les échanges qu'il avait pu avoir avec les jeunes adultes en formation, ayant choisi le travail social comme profession, il avait parfois entendu : « j'ai toujours eu envie de faire ça » ou bien « j'aime les gens » ou bien « mon entourage m'a fait remarquer que j'avais des aptitudes relationnelles et sociales » etc.

Ceci pour signifier que le choix d'entrer en formation est divers et multiple, parfois lié à une certitude intérieure ou à un cheminement, une recherche. Il s'agit toujours de la rencontre d'une histoire personnelle du sujet avec un processus de transformation identitaire « qui le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs, savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans bien trop savoir où ça va le mener. » (E. Bourgeois in J-M. Barbier - 2006 p.106).

La formation peut être considérée comme un processus tout autant riche et surprenant que déstabilisant. C'est pourquoi parfois, le sujet met en place des stratégies de résistance d'autant plus fortes que son modèle identitaire serait ébranlé. Citant à nouveau E. Bourgeois, la situation la plus propice pour l'engagement en formation, est la conjonction entre des connaissances liées à l'identité du sujet et une dynamique de transformation identitaire et la situation la plus défavorable serait un enjeu identitaire fort et une dynamique de préservation identitaire (p. 107). Lorsque les résistances sont trop fortes, 3 cas de figure pourraient s'offrir au sujet en formation : l'abandon ou l'absentéisme, un déni ou une réinterprétation de ce qui touche de trop près au modèle identitaire qu'il veut préserver ou alors l'entrée progressive dans une transformation identitaire par le fait de la formation.

> Oscar se souvenait de ses propres motivations à s'engager dans ses formations étant adulte. Les résistances, il connaissait et en vivait même encore dans sa formation actuelle. En lisant cet auteur, il pouvait encore ressentir les relents d'ébranlement qu'avait suscité cette formation dans sa vie.

La supervision pédagogique est un lieu fort de réflexion, de remise en question où des visions du monde se confrontent. La relation entre ses acteur·trice·s s pourrait être en lien avec cet engagement en formation, notamment en terme de résistance. En effet, toujours selon Bourgeois (1998), « apprendre c'est transformer des connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles » (p.106) et ainsi lorsque l'adulte s'engage dans un processus de formation, il sait ou pressent que celle-ci va bousculer ses croyances, sa vision du monde, ses savoirs, ses savoir-faire et qu'il devra faire le deuil de ses manières de voir le monde et d'agir, tout en faisant un grand saut dans l'inconnu. L'auteur juge que cela peut être coûteux sur les plans cognitifs, affectifs et pratiques et provoquer certaines résistances à entrer dans telle ou telle activité d'apprentissage. L'adulte pourrait mettre en place « ce que j'ai nommé par ailleurs, en référence à Piaget, les stratégies de régulation homéostatique du conflit cognitif » (p. 107)

Oscar se rappelle son entretien avec l'un des deux superviseurs pré-cités. Celui-ci lui avait parlé de certains étudiants en supervision pédagogique avec lesquels il était difficile d'entrer dans une relation constructive, car tout allait toujours pour le mieux pour ces derniers. Ils ne rencontraient aucun problème dans leur pratique ou s'ils en rencontraient, ils parvenaient toujours à les réinterpréter sans trop de remise en question ou d'émotion. Ce superviseur expliquait ces situations que ces collègues partageaient aussi dans son groupe d'intervision, par le fait que l'acte de supervision pouvait être perçu par certains comme trop anxiogène et à ce sujet avait évoqué la zone proximale de développement[13] non seulement au niveau du savoir mais aussi au niveau émotionnel. C'était une hypothèse intéressante.

Il était temps pour Oscar de faire le point sur les différents éléments abordés, de les analyser et d'en faire une synthèse. Il se rendit à nouveau à la bibliothèque.

A ce stade de la réflexion, j'ai décrit le contexte précis de la supervision pédagogique avec son cadre formel et les compétences visées, dans lequel la relation supervisé·e-superviseur·e est partie intégrante de l'acte de formation ainsi que du processus relationnel qui se construit. Je n'ai pas développé ici le caractère « obligatoire » de la supervision pédagogique, bien que cela pourrait avoir un effet sur la relation elle-même. De mon point de vue, ce n'est qu'un des éléments d'influence parmi d'autres mais je tiens tout de même à l'évoquer. J'ai fait le choix de mettre en annexe le document explicatif que reçoivent les étudiant·e·s concernant la supervision pédagogique et qui décrit avec détails les buts, finalités, précisant notamment le cadre de confidentialité. Il décrit le déroulement des séances, nommant le principe d'alternance, les enjeux de la supervision et formalise l'écrit comme modalité spécifique à la réflexion. Tous ces éléments contribuent à informer les étudiant·e·s sur ce qui les attend lorsqu'ils·elles contactent un·e superviseur·e et s'engageront dans la relation.

Il m'a semblé ensuite important de poser la supervision pédagogique dans le modèle andragogique soit dans les spécificités liées à la formation d'adultes qui place les superviseur·e·s dans une posture de formateur·trice·s face à des apprenant·e·s et la relation dans un contexte de réciprocité et de collaboration.

Ces notions m'ont ensuite amenée à investiguer la relation d'accompagnement afin de mettre en exergue la posture des superviseur·e·s comme clinicien·ne·s, puis pour reprendre les mots M.Cifali, de spécifier qu'on accompagne l'autre sur son propre chemin. Cette citation m'a tout d'abord semblé confuse car lorsqu'elle dit « sur un chemin qui est d'abord le sien », le sien à qui ? aux superviseur·e·s ou aux supervisé·e·s ? j'ai compris que c'est sur le chemin des superviseur·e·s avec leurs pré-construits, leurs interprétations, leurs références et que cela il est utile de ne jamais l'oublier pour ne pas se trouver dans une sorte d'imposture. Les notions de transfert, de résonance et d'émotions dans la relation, comme outils de travail des

[13] En annexe : diagramme représentant la notion de *zone de prochain développement* vers laquelle un sujet peut se tourner pour accroître son action sur le monde, grandir, apprendre. Lev Vygotsky 1896-1934

superviseur·e·s ont alors pris leur place dans ma recherche. C'est un choix parmi d'autres car à nouveau, j'aurais pu développer par exemple les notions d'asymétrie de la relation, de pouvoir et d'autorité. Comme le dit l'adage « choisir c'est renoncer[14] ». Ce choix n'est pourtant pas anodin car je prends conscience que les notions choisies s'adressent davantage à moi au niveau émotionnel de ma personne, lequel est souvent questionné et touché dans ma relation de supervision.

A nouveau un choix s'est présenté sur ce que je pensais être des composantes pertinentes de cette relation « idéale » et ce sont :

La confiance, qui prend une bonne place dans le texte, place jugée nécessaire car cette réflexion m'a permis de changer mon regard sur elle en en découvrant notamment une facette supplémentaire qui est la fiabilité. *La co-construction* : découlant du modèle andragogique et de la relation d'accompagnement. Il était important pour moi de mieux définir et creuser le concept de co-construction qui partage la responsabilité de la relation en en reconnaissant ses acteurs. *L'engagement et la motivation*, car la formation d'adulte va participer, voire ébranler la construction identitaire des étudiant superviseur·e·se superviseur·e·s et changer leur vision du monde. Cela peut être déstabilisant et provoquer des résistances visibles dans la relation de supervision, dont les superviseur·e·s devront tenir compte et questionner.

> L'inspectrice cheffe Vera Stanhope a convoqué Oscar dans son bureau pour lui révéler l'état de de son enquête.
>
> « Prenez place » dit-elle, lui indiquant de la tête, un siège en face d'elle. « Vous êtes venu, il y a trois jours, annoncer la perte d'un outil de travail que vous avez nommé « la relation idéale » et vous étiez fort désemparé. Vous l'avait-on volée ? s'était-elle enfuie ? Vous m'en avez fait une description bien précise et des suspects ont été interrogés. Tout d'abord je dois vous dire que plus le temps passe après une disparition, plus les chances de retrouver l'objet s'amenuisent. Après trois jours, il n'y déjà plus que 20% de chances de la retrouver vivante. Alors je vais vous poser une question qui vous paraîtra probablement étrange. Existe-t-elle vraiment cette relation idéale ? ne l'avez-vous pas rêvée ? moi je ne peux plus vous aider. Mes compétences d'enquêtrice s'arrêtent ici et peut-être vous faudra-t-il faire le deuil de cette relation « idéale ».
>
> Oscar est abasourdi et reste sans voix. Il a besoin de réfléchir à ces paroles, Il prend congé de l'inspectrice cheffe Vera Stanhope et, retrouvant sa voix, la remercie.

Conclusion

J'ai pris conscience que mon intérêt à travailler la question de la relation en supervision fait grandement référence à ma représentation de celle-ci et à mes références de psychologie

[14] André Gide

sociale. Je rejoins J. Salomé (p. 20 Lebbe-Berrier) qui dit que la supervision est une méthode de formation qui implique « une relation spécifique établie avec un tiers qualifié, dans le cadre de son activité professionnelle » puis la définition de M-F. Boudot (p. 20) qui voit la supervision comme « une pratique pédagogique qui met en regard et en tension deux champs d'investissement distincts. L'un est le domaine de l'apprentissage – développement par le supervisé des capacités d'analyse des phénomènes observés dans un contexte des vécus inter-relationnels, des actes posés – l'autre est de l'ordre des enjeux du travailleur social en supervision – contradictions, affects, capacités à poser des actes, inhibition. La supervision amène un travail critique de l'action menée ou à entreprendre. (...) c'est un travail d'accompagnement qui permet la parole. ».

D'autres définitions mettent moins en évidence l'aspect relationnel et en privilégient d'autres. P. Lebbe-Berrier (2019) relève que l'identité professionnelle des superviseur·e·s va teinter leurs supervisions et les aspects qu'il·elle·s vont privilégier : « l'aspect procédural de l'activité des professionnels ou bien leur implication dans l'action et la relation qu'ils entretiennent avec les usagers ? (p. 21). Et M. Paul (cité in article B. Portal p. 21) définit la posture comme un choix personnel relevant de l'éthique.

A ma question de départ, je dois répondre non. Il n'existe pas une relation « idéale » entre superviseure et supervisé qui permet la co-construction du processus de supervision. Dès qu'il y a rencontre en supervision pédagogique, une relation quelle qu'elle soit se met en place et se construit. Ce travail de réflexion m'a permis une transformation de ma manière d'envisager cette relation et de prendre conscience d'une pression que je m'imposais à l'idéal de celle-ci. P. Lebbe-Berrier (2019) m'a donné une clef de lecture à cette représentation que j'avais jusqu'ici, en nommant dans son ouvrage le mythe de la « bonne relation » comme entrave inconsciente à la pratique de supervision : « un mythe peut créer des entraves. Il provient du « tricotage » d'une construction particulière entre nos valeurs et nos croyances. » (p. 68). Je tiens à reproduire ici l'entier de la citation, ceci malgré sa longueur car elle revêt pour moi une importance. L'auteure dit que de poser « un contexte de collaboration atténue le risque de toute-puissance/impuissance où l'un sait et l'autre pas. C'est aussi redéfinir le mythe de la bonne relation, trop souvent mis comme présupposé de l'aide. Dans le cadre de l'intervention comme dans celui de la supervision, poser ces balises au « pouvoir » que nous avons toujours en tant que professionnels ou superviseurs. Cela déplace aussi le souci de la « bonne relation » en tant que valeur première. Par exemple il ouvre un autre espace de travail au contexte de contrainte. Que faire de ce « pouvoir » qu'il nous est souvent difficile d'accepter ? Il peut être perçu comme un antidote de la bonne relation Parler de ce pouvoir en tant qu'acteur/collaborateur, c'est aussi parler de nos limites effectives et réciproques dans un cadre de co-construction. » (p.70). Mon personnage d'inspectrice avait vu juste. Cette relation « idéale » était un mythe et grâce à sa perspicacité elle m'a permis de transformation ma vision du monde et ma posture de superviseure y gagne en clarté.

Ceci étant dit, voici le moment maintenant d'évaluer le rôle de la fiction dans mon travail. Mes personnages m'ont permis de déplacer en eux mon dialogue intérieur, mes questionnements et ainsi d'élaborer ma pensée. Avant leur entrée en scène, j'étais perdue dans un monologue interne. Ils ont fait œuvre d'objet tiers dans mon travail. E. Fellay-Favre (2019) parle en ces termes de la fiction dans le cadre de sa recherche : « Par les nouveaux possibles qu'il laisse entrevoir, l'espace fictif fonctionne comme un nouvel espace de représentation de soi, un espace de transition qui permet de se mettre à l'épreuve, c'est-à-dire d'éprouver ses capacités et ses potentialités (p.21). De plus, mes personnages ont réussi à construire une relation d'une durée limitée qui les a amenés à avancer sur leur chemin respectif. L'inspectrice termine son enquête sans donner de solution, mais par un questionnement.... Un peu comme en supervision ?

Pour revenir à mon questionnement de départ, le fait que la relation idéale soit un mythe n'exclut en aucun cas le fait que la relation reste un élément central qui va permettre au processus de supervision de faire effet et sens. Et pour répondre à la seconde question, la relation de supervision pédagogique ne présuppose pas que les supervisé·e·s inscrivent plus tard l'acte de supervision dans leur « boîte à outils » de professionnel·le·s du travail social. En effet, le fait d'avoir participé à la supervision pédagogique durant leur formation représentera certes une expérience pour eux mais utiliser plus tard cet outil, dépendra d'un choix de leur part ou d'attentes institutionnelles. Nous pouvons certes les y encourager.
Ce travail de réflexion m'a permis d'approfondir la notion de confiance qui pour moi paraissait si essentielle au départ. Aujourd'hui en effet je l'enrichis par le terme de fiabilité, et en cela elle perd sa charge émotionnelle, prend de la légèreté tout en s'ancrant mieux dans ma posture de superviseure.

La relation idéale mythique, s'est transformée pour moi en « relation bonne », en référence à la « vie bonne[15] » de Paul Ricoeur (1996 – p. 202). Elle reste empreinte de valeurs qui grâce à cette réflexion, trouvent place dans un cadre et une posture. « Dans un langage plus moderne, nous dirions que c'est dans un travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même que se poursuit la recherche d'adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l'ensemble de notre vie et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques (p. 210).

Cette réflexion approfondie sur la relation en supervision pédagogique a largement participé à la construction de ma posture et me voici aujourd'hui plus avant sur le chemin de la superviseure que je veux être.

[15] Pour citer l'auteur :« Appelons une visée éthique : la visée de la « vie bonne » avec autrui dans des institutions justes ».

Bibliographie

Livres

Barbier, J. (2010). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (Action et savoir - Recherches). Paris: L'Harmattan.

Boudon, R., & Bourricaud, F. (2004). Dictionnaire critique de la sociologie (7e éd.. ed., Quadrige. Dicos poche). Paris: Presses universitaires de France.

Cifali, M. (2018). S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation. Paris: PUF.

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles* (Sociologie). Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Fellay-Favre, E. (2019). *Le travail social et le recours à la fiction : La relation entre assistant.e sociale.e et bénéficiaire de l'aide sociale financière en Suisse* (Le travail du social). Paris: L'Harmattan.

Fombuena Valero, J. (2011). Questions d'altérité. *Pensée plurielle*, 28(3), 33-40. doi:10.3917/pp.028.0033.

Foudriat, M. (2014). La co-construction: Une option managériale pour les chefs de service. Dans : éd., *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (pp. 229-250). Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.delal.2014.01.0229.

Lao-tseu (2002). Tao-tö king. Ed. Gallimard

Lebbe-Berrier, P. (2019). Supervisions éco-systémiques en travail social : Un espace tiers nécessaire (Relations). Ramonville-Saint-Agne: Érès.

Ogien, A. (2006). *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagements* (Etudes sociologiques). Paris: Economica.

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques (Perspectives en éducation & formation). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Ricoeur, P. (1996). Soi-même comme un autre (Points. Seuil 330). Paris: Ed. du Seuil.

Rouzel, J. (2007). La supervision d'équipes en travail social (Action sociale. Métiers et pratiques). Paris: Dunod.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris ;

Articles

Assoun, P. (2010). Le rendez-vous de Königsberg: Du temps du transfert au moment de la supervision. *Topique*, 112(3), 161-173. doi:10.3917/top.112.0161.

Bourgeois, E. (1998) Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Revue Education permanente*. no 136 – 1998 – 3, 101-109.

Dumont, J. (2010). Émotions et relation éducative. *Empan*, 80(4), 150-156. doi:10.3917/empa.080.0150.

Elkaïm, M. (2008). La résonance en supervision et en formation. Cahiers Critiques De Thérapie Familiale Et De Pratiques De Réseaux, 41(2), 119-130.

Schehr, S. (2016). L'expérience ordinaire de la méfiance », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 31 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 30 août 2020. URL : http://journals.openedition.org/traces/6743 ; DOI : https://doi.org/10.4000/traces.6743

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. doi:10.3917/rsi.110.0013.

Lenoir, H. (2014). De la pédagogie à l'andragogie. [En ligne], mis en ligne le 9.3.2014, consulté le 30.8. 2020. https://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/

Portal, B. (2012). Des mots et des sens: Posture, positionnement, évaluation.... *Le sociographe*, 37(1), 19-26. https://doi.org/10.3917/graph.037.0019

Vasseur, A. & Cabié, M. (2005). La relation de confiance fondement de la résilience en psychiatrie. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 43-49. doi:10.3917/rsi.082.0043.

Thuderoz, C. « Albert Ogien, Louis Quéré, Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements | Niklas Luhmann, La Confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale », Sociologie du travail [En ligne], Vol. 49 - n° 3 | Juillet-Septembre 2007, mis en ligne le 21 mars 2008, consulté le 26 août 2020. URL : http://journals.openedition.org/sdt/22650

Sites visités

http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf
- analyse multiréférentielle – J. Ardoino – consulté le 20.9.2020

www.cerclepourlamotivation.com – consulté le 4.9.2020
http://cerclepourlamotivation.com/quelles-differences-entre-motivation-et-engagement/

www.dubasque.org consulté le 4.9.2020 – cité R. Janvier
https://dubasque.org/2019/02/07/eloge-de-la-co-construction/

https://lepole.education/ consulté le 5.9.2020 le triangle de Vellas https://lepole.education/recherche/34-recherche-pedagogique?start=1

https://doc.rero.ch/record/12653/files/MFE_MOSSIER_Varuna.pdf consulté le 6.9.2020 MOSSIER V.– HEVs2 – Mémoire de fin d'études – Janvier 2009

Par User:Dcoetzee, d'après Vygotski — File:Zone_of_proximal_development.svg, CC0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=47415652 consulté le 14.9.2020 Zone proximale de développement

Documents de cours

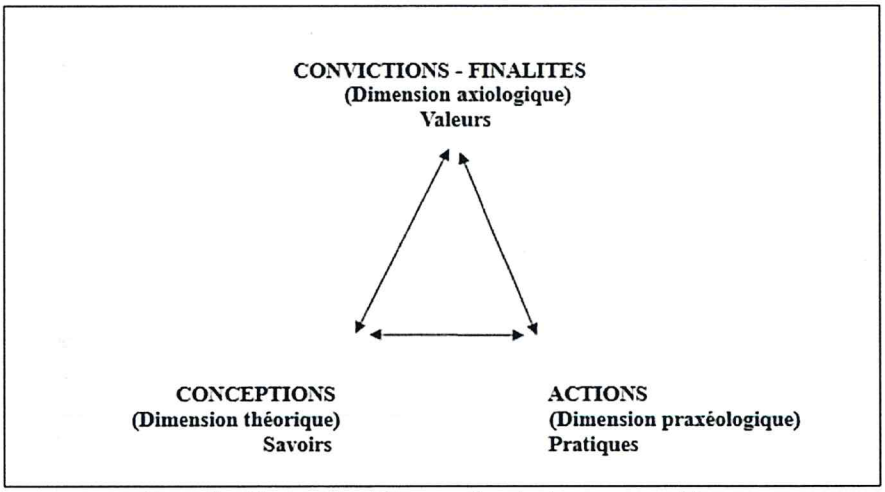
HES-SO – (2019) Analyse_multireferentielle_J_Ardoino_ROBO P – module 6

Pédagogie et andragogie - HETS 18-19 / CEFOC / CAS AP/ RP / SMi – module 5

Annexes

Le triangle de Vellas

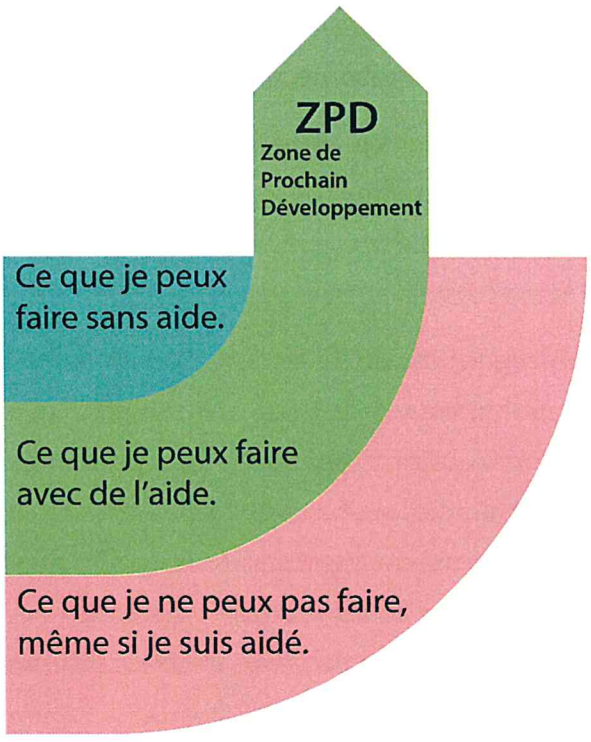
https://lepole.education/ consulté le 5.9.2020 le triangle de Vellas
https://lepole.education/recherche/34-recherche-pedagogique?start=1



Les trois pôles que le pédagogue cherche à mettre en cohérence

La zone proximale de développement

Par User:Dcoetzee, d'après Vygotski — File:Zone_of_proximal_development.svg, CC0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=47415652 consulté le 14.9.2020



Hes·so
Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale
Fachhochschule Westschweiz
University of Applied Sciences Western Switzerland

Supervision pédagogique
BACHELOR TRAVAIL SOCIAL HES-SO

1. Définition et buts généraux

1.1 Préambule

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 (MIFP2). Elle se déroule en parallèle à une pratique professionnelle en travail social réalisée par l'étudiant-e en formation.

1.2 Finalités

« La supervision est une pratique pédagogique qui met en regard et en tension deux champs d'investissement distincts. L'un est du domaine de l'apprentissage – développement par le supervisé des capacités d'analyse des phénomènes observés dans un contexte des vécus inter-relationnels, des actes posés – l'autre est de l'ordre des enjeux du travailleur social en supervision – contradictions, affects, capacité à poser des actes, inhibition »[1].

La supervision pédagogique est une modalité pédagogique et une pratique qui, 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 ;
- contradictions et dilemmes ;
- affects et émotions ;
- inhibitions et entraves ;
- agir professionnel.

Elle va *« ...permettre à l'étudiant d'améliorer son appréhension du réel, de le questionner, d'en identifier les enjeux personnels... »*[2] et/ou professionnels en centrant l'attention sur le rapport à soi-même et au travail réalisé (interventions, activités, collaborations...). L'étudiant-e pourra ainsi se penser, se situer en tant qu'actrice ou qu'acteur du champ social en prenant appui sur l'expérience vécue (faits, réalités, interprétations) et en exerçant l'articulation théorie-pratique.

---

[1] BOURDOT Marie-Françoise, cité par ROLLAND Catherine (2007). « Définitions et déclinaisons de la supervervison en travail social », in LEBBE BERRIER Paule, [sous la dir. de]. *Supervisions éco-systémiques en travail social – un espace tiers nécessaire*. Ramonville Saint-Agne : érès, p. 20

[2] BOURDOT, Marie-Françoise, *ibidem*, p. 20

La supervision pédagogique permet une démarche de compréhension de sa personne, professionnel-le en devenir, elle favorise aussi l'intégration des aspects cognitifs, relationnels et émotionnels mobilisés dans l'activité professionnelle.

La supervision pédagogique vise un développement et une maturation professionnels. De fait, elle contribue au processus de professionnalisation de l'étudiant-e.

1.3 Acte de formation dans le cadre du travail personnel encadré

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**[3]. Le travail sur le développement de sa posture professionnelle (implication professionnelle et personnelle, effets sur soi-même, sur la relation à l'autre, fondement de ses interventions...) est ciblé et soutenu durant cet acte de formation.

Pour la supervision pédagogique individuelle, c'est à travers la succession de rencontres dans une dynamique de co-construction entre la superviseure ou le superviseur et la supervisée ou le supervisé que l'étudiant-e, mis-e à l'épreuve d'une réflexion individuelle et d'un questionnement de sa pratique professionnelle sans cesse renouvelée, pourra développer et augmenter sa posture réflexive autonome, l'éthique et le sens de ses interventions professionnelles, les conceptualiser et les argumenter individuellement.[4] Philippe Caillé rappelle que l'autonomie et la dépendance sont étroitement liées et reposent sur deux niveaux logiques différents. La dépendance étant du domaine de la relation (« superviseur-e/supervisé-e ») et l'autonomie du domaine des acquis.

Pour la supervision pédagogique en groupe d'étudiant-e-s, c'est à travers la succession de rencontres dans une dynamique de co-construction entre la superviseure ou le superviseur, la supervisée ou le supervisé et des pair-e-s que chaque étudiant-e met à l'épreuve de la réflexion collective ponctuelle son intervention professionnelle. L'étudiant-e pourra, par la multiplication des regards croisés avec ses pairs, développer sa posture réflexive, l'éthique et le sens de son intervention professionnelle, la mettre au service d'une conceptualisation et d'une argumentation collective. Durant le processus de supervision pédagogique en groupe d'étudiant-e-s, le développement de la posture réflexive de chaque étudiant-e portera davantage sur un questionnement général relatif aux pratiques professionnelles du travail social et moins sur le questionnement de son implication personnelle dans ses propres interventions. Par ailleurs, ce processus permet de prendre conscience des cadres de références mobilisés par chacun-e et d'élargir le champ des possibles[5].

Dans les moments de rencontre, la relation superviseur-e/supervisé-e ou superviseur-e/groupe de supervisé-e-s fait pleinement partie de ce processus de supervision pédagogique. Elle se déroule dans un cadre de confidentialité. Cet acte de formation et la relation établie doivent permettre :

- le développement d'un climat de confiance nécessaire à l'engagement réciproque ;
- la réalisation d'apprentissages dans la confrontation régulière et systématique, inscrite dans un cadre de formation et une temporalité prédéterminés ;
- une progression vers une plus grande autonomie de praticienne réflexive/praticien réflexif (pensée, réflexion, action...) ;
- la prise en compte du processus relationnel superviseur-e/supervisé-e, respectivement superviseur-e/groupe de supervisé-e-s dans les moments de supervision pédagogique ;
- une meilleure connaissance de soi et de sa relation à l'autre ;
- d'exercer l'articulation théorie-pratique, le questionnement, l'analyse de ses postures, positionnements et interventions professionnels ainsi que les regards sur le monde.

---

[3] 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.

[4] CAILLÉ Philippe (2007). *Voyage en systémique : l'intervenant, les demandeurs d'aide, la formation.* Paris : Fabert

[5] ALBERT V. (2007). « Vers une démarche d'intervision ». in LEBBE BERRIER, Paule [sous la dir. de], *op.cit.*, p. 86

2. Processus

2.1 Principe d'alternance

L'un des composantes de la formation Bachelor of Arts en travail social HES-SO est le principe d'alternance. *« L'alternance est (...) favorisée par la confrontation aux réalités professionnelles, l'intégration réciproque des théories et des pratiques, l'adaptation au milieu de travail en changement constant, l'expérience de la pratique dans ses multiples dimensions et la socialisation professionnelle de l'étudiant ».*[6]

Comme le souligne Chameroy, la supervision pédagogique est un *«... processus qui s'exerce dans un lieu spécifique et un cadre codifié en rythme et en temps, centré sur la pratique. »*[7] Par son cadre structuré et contraint (séances régulières, programmées, préparées), cet acte de formation prend appui sur l'activité professionnelle exercée par l'étudiant-e. Cette activité, mise à l'épreuve du questionnement en séance de supervision pédagogique, favorise un va-et-vient entre la pratique et la théorie ainsi que son articulation. Cet acte de formation individualisé s'inscrit pleinement dans le principe d'alternance.

2.2 Les séances de supervision pédagogique

Toutes les séances s'organisent à partir de situations rencontrées par l'étudiant-e durant la formation pratique (cf. module « terrain »). Ces 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 ;
- ...

2.3 Modalité spécifique : l'écrit

Dans ce processus dynamique de supervision pédagogique, afin d'anticiper la démarche et de permettre l'élaboration de la pensée de l'étudiant-e autour de sa pratique professionnelle, il est primordial *« ...de faire précéder une séance de supervision par un écrit. »*[8]. Dans ce sens écrire est *« ...un acte de médiation, un temps en amont qui permet à la réflexion d'émerger...»*[9].

La réflexion ébauchée sur le papier et les échanges en séance de supervision pédagogique permettent l'émergence des phénomènes liés :

- aux résonnances émotionnelles et cognitives ;
- aux schémas, en termes d'attitudes, de réflexions et d'émotions récurrentes ;
- aux transferts / projections ;

---

[6] Plan d'études cadres Bachelor 2006, Chapitre 5.1
[7] CHAMEROY F. cité par ROLLAND Catherine (2007). « Définitions et déclinaisons de la supervision en travail social » in LEBBE BERRIER, Paule [sous la dir. de], *op.cit.*, p. 20
[8] ROLLAND Catherine (2007). « L'écrit en supervision : un espace tiers médiateur » in LEBBE BERRIER Paule [sous la dir. de], *op. cit.*, p. 123
[9] *ibidem*, p. 123

- aux préconstruits / préjugés ;
- à l'autoréférence ;
- à l'identification des composantes de la situation vécue, des ressources à mobilisées et de l'articulation théorie-pratique possible.
- ...

Ainsi, en séance de supervision pédagogique, l'écrit est à envisager comme un des éléments médiateur entre superviseure ou superviseur et supervisé-e-s.

3. Organisation pratique

La supervision pédagogique (définition, modalités, déroulement) est présentée aux étudiantes et étudiants (les supervisé-e-s) dans le cadre de la préparation de la formation pratique par la ou le responsable local-e de la supervision pédagogique de leur école (anciennement : site de formation).

Il incombe à l'étudiant-e/au groupe d'étudiant-e-s d'entreprendre toutes les démarches relatives à cet acte de formation.

3.1 Choix de la superviseure ou du superviseur

L'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s choisit une superviseure/un superviseur inscrit sur la liste des superviseur-e-s agréé-e-s par le domaine Travail social HES-SO. Cette liste est mise à disposition sur le site Internet de chaque école.

L'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s ne peut pas choisir une superviseure ou un superviseur qui serait un-e collègue de travail ou un-e professeur-e de son école.

3.2 Accord de supervision pédagogique

L'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s qui a obtenu l'aval d'une superviseure ou d'un superviseur remet à celui-ci le formulaire intitulé « Accord de supervision pédagogique ». Cet « Accord... » est cosigné aussi bien par la superviseure ou le superviseur que par l'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s et est envoyé, pour validation, à la/au responsable local-e de la supervision pédagogique de l'école concernée avant le début de la supervision pédagogique.

3.3 Contrat d'engagement de la superviseure ou du superviseur

Le contrat d'engagement de la superviseure ou du superviseur est établi sur la base de l'« Accord de supervision pédagogique » par l'école de l'étudiant-e/du groupe d'étudiant-e-s. Ce dernier confirme à la superviseure/ au superviseur son engagement pour cet acte de formation et précise les modalités y relatives.

3.4 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 (cf. point 3.8) en parallèle d'une période de formation pratique (cf. point 1.1).
- **modalité b)** - elle est conçue, en principe, en deux parties :
  - 10 heures de supervision pédagogique en groupe[10] 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 (cf. point 3.8).

Les contenus de la supervision pédagogique sont confidentiels vis-à-vis de tiers, employeuse ou employeur et école.

Pour la modalité a) les **20 heures** peuvent se dérouler :

[10] Pour les étudiant-e-s germanophones de la HEVS, il s'agit de 12 heures de supervision pédagogique en groupe d'étudiant-e-s restreint et de 8 h de supervision pédagogique individuelle (cf Richtlinien Supervision WEG1 : HES-SO Valais/Wallis)

- sur l'une des deux périodes de formation pratique[11] en **15 à 20 séances** ;
- sur les deux périodes de formation pratique en **2 x 10 séances**.

Pour la modalité b) les 10 heures en groupe de 4 étudiant-e-s doivent se dérouler :

- en min. 4 séances planifiées entre la superviseure ou le superviseur et le groupe d'étudiant-e-s.

La modalité temporelle de la supervision pédagogique est annoncée dans l'« Accord de supervision pédagogique ».

Superviseur-e et étudiant-e/groupe d'étudiant-e-s s'engagent à respecter les modalités pédagogiques et organisationnelles.

L'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s a l'obligation d'aviser sa superviseure ou son superviseur en cas d'impossibilité à se rendre à une séance agendée. La gestion des absences durant le processus de supervision pédagogique planifiée est conçue de la manière suivante :

- pour la supervision pédagogique individuelle, la séance manquée est planifiée ultérieurement d'entente avec la superviseure ou le superviseur
- pour la supervision pédagogique en groupe d'étudiant-e-s, la séance manquée devra être réalisée en supervision pédagogique individuelle et les heures à effectuer seront facturées à l'étudiant-e par l'école.

A partir de deux absences non-justifiées d'un-e étudiant-e, la superviseure ou le superviseur a l'obligation d'aviser la/le responsable local-e de la supervision pédagogique de l'école concernée.

3.5 Lieu de séance

Le lieu, approprié à l'acte de formation supervision pédagogique, est défini entre la superviseure ou le superviseur et l'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s.

Sur demande, une salle peut être mise à disposition par l'école.

3.6 Matériel

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, comme décrit au point 2.3, de « médiateur » dans la séance de supervision pédagogique. L'écrit peut être envoyé, avant la séance, à la superviseure ou au superviseur.

3.7 Rémunération de la superviseure ou du superviseur

La superviseure ou le superviseur est rémunéré-e par l'école de l'étudiant-e/du groupe d'étudiant-e-s, sur la base du décompte des heures effectuées avec l'étudiant-e ou le groupe d'étudiant-e-s, au tarif en vigueur. Le décompte des heures est à envoyer à la fin de chaque année civile et au plus tard à la fin de la supervision pédagogique. La superviseure ou le superviseur s'engage à respecter les conditions financières définies.
Seules les séances de supervision pédagogique où l'étudiant-e/le groupe d'étudiant-e-s est présent seront attestées et facturées par la superviseure ou le superviseur.

En cas d'interruption de la supervision pédagogique ou d'un changement de superviseur-e (cf. point 3.8), un décompte des heures effectuées doit être envoyé à l'école concernée.

3.8 Changement de superviseure ou de superviseur

La supervision pédagogique s'effectue avec la/le même superviseur-e pour en assurer la continuité du processus et sa cohérence. Toutefois, dans les 2, 3 premières séances du processus engagé et pour des raisons impératives, un changement de superviseur-e pourrait être envisagé.

---

[11] Chaque période de formation pratique compte 85 jours effectifs à un taux d'activité de 100% répartis sur 22 semaines pour le mode de formation à plein temps ; sur deux ans pour le mode de formation en emploi ; sur 22 semaines, 8 mois ou 10 mois selon le taux de disponibilité des personnes en formation à temps partiel.

Le changement, demandé par la superviseure ou le superviseur et/ou par la ou le supervisé-e/le groupe de supervisé-e-s, doit faire l'objet d'une demande écrite à la/au responsable local-e de la supervision pédagogique de son école, avec indication des motifs. Si le changement est accepté par l'école, il incombe à l'étudiant-e/au groupe d'étudiant-e-s de faire les démarches pour soumettre à sa/son responsable local-e de la supervision pédagogique une nouvelle superviseure ou un nouveau superviseur (cf. point 3.1). Un seul changement de superviseur-e est possible.

3.9 Formation pratique à l'étranger

Durant une période de formation pratique à l'étranger, l'étudiant-e peut réaliser la supervision pédagogique sur place (cf. point 3.4, modalité b), deuxième période de formation pratique). Pour ce faire l'étudiant-e doit s'assurer, avec la/le responsable local-e de la supervision pédagogique de son école, que les modalités pédagogiques et organisationnelles soient remplies.

4. Attestation

A la fin de la supervision pédagogique, la superviseure 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.

L'attestation est à fournir au plus tard pour la fin de la 2ème période de formation pratique de chaque étudiant-e.

Références bibliographiques

Ouvrages cités :

CAILLÉ, Philippe (2007). *Voyage en systémique: l'intervenant, les demandeurs d'aide, la formation*, Paris : Fabert.

LEBBE BERRIER, Paule [sous la dir. de] (2007). *Supervisions éco-systémiques en travail social.* Paris : Ed. érès.

Ouvrages consultés :

DE JONKHEERE, Claude, MONNIER Sylvie (1999). *Miroir sans tain pour une pratique sans phare : la supervision en travail social.* Genève : Les Ed. I.E.S, Collection Nouveaux cahiers de l'IES, n°4.

MEYNCKENS-FOUREZ M. (1997). « La supervision d'équipe - du mythe de l'extérieur à l'interpellation au sein même de l'équipe ». *Revue Thérapie familiale*, n°1.

ROUZEL Joseph (2007). *La supervision d'équipes en travail social.* Edition Dunod.

TSCHOPP Françoise, KOLLY-OTTIGER Isabelle, MONNIER Sylvie, TISSOT Sylvie (2007). « Supervision et intervention : espace réflexif pour les professionnels ». *Les politiques sociales*, no 1-2, p. 22 -34.

Annexes

Il parait important de préciser ci-après brièvement les divers actes de formation réalisés par l'étudiant-e durant une période de formation pratique ainsi que les différences entres ceux-ci (objectifs, rôle de l'intervenant-e, évaluation) pour en saisir leur spécificités.

Annexe 1 : La supervision pédagogique
(cf. Plan d'Etude Cadre Filière Bachelor en Travail social HES-SO, 2006, point 5.3)

« La supervision pédagogique vise l'analyse et le développement des interventions professionnelles de l'étudiant, favorise un questionnement de ses actes, de ses responsabilités, de son engagement et de sa capacité à créer des liens interpersonnels. Elle soutient le développement et l'intégration des apprentissages effectués durant la formation pratique, ainsi que la construction d'une identité professionnelle. Cet acte de formation professionnel, qui s'inscrit dans

un processus relationnel entre le superviseur et le supervisé dans une durée déterminée, est rythmé par des entretiens réguliers. En principe la supervision est individuelle et doit avoir une durée de 20 heures. »

Annexe 2 : Analyse de situation et analyse de pratique en école

Faisant partie du module d'intégration (MIFP) et évalués dans le cadre de celui-ci, ces deux actes de formation s'exercent en collectif de pairs (le même groupe d'étudiant-e-s en formation) et s'appuient sur une méthodologie spécifique à l'analyse de situation ou à l'analyse de pratique.

L'analyse porte principalement sur une situation professionnelle vécue ou sur les pratiques professionnelles en articulation avec des références théoriques. L'étudiant-e, avec ses pairs, co-construit le sens de sa pratique en vue de l'apprentissage ou l'amélioration des techniques et des interventions professionnelles.

Le groupe d'étudiant-e-s est accompagné dans la réflexion et la construction des apprentissages par une intervenante ou un intervenant expert-e des différentes catégories d'activités professionnelles, des missions institutionnelles, de l'identité et du profil professionnel.

Annexe 3 : Profil et rôle de la superviseure/du superviseur et de la praticienne formatrice/du praticien formateur

Superviseure ou superviseur et praticienne formatrice ou praticien formateur sont deux formatrices/formateurs dont les fonctions sont distinctes. Elles ne peuvent être cumulées auprès de la/du même étudiant-e.

La **superviseure** ou le **superviseur** est un-e professionnel-le formé-e à la supervision et reconnu-e par le domaine Travail social HES-SO. Au bénéfice d'une expérience en travail social, elle ou il n'est toutefois pas forcément un-e expert-e du champ professionnel de l'étudiant-e (cf. orientation animation socioculturelle, éducation sociale, service social).

Les superviseur-e-s au bénéfice d'une formation tertiaire HES en travail social (ou titre jugé équivalent) et d'une formation certifiée de superviseur-e, membres ou non de l'Association Romande des Superviseurs, peuvent être reconnus par le domaine Travail social HES-SO sur présentation d'un dossier. Une reconnaissance de fonction de superviseure ou de superviseur pour la supervision pédagogique des étudiant-e-s HES en travail social peut être accordée par le domaine Travail social HES-SO. Les consignes pour l'élaboration d'un dossier de reconnaissance est disponible dans chaque école. Une commission inter-sites statue sur la demande de reconnaissance quatre fois par an.

« Désigné par la direction de l'institution, ***le praticien formateur*** *est garant de la mise en œuvre du dispositif de formation institutionnel. Il participe à l'élaboration de la 2ème partie du dossier « Contrat pédagogique tripartite » et en signe les 2ème et 3ème parties. Il est responsable du suivi et de l'évaluation continue du processus de formation. Co-responsable de l'évaluation finale, il rédige un bilan sur les apprentissages et le processus de formation de l'étudiant et participe à la décision au sujet de la validation et de la notation du module de formation « terrain » avec le responsable du suivi de formation pratique. Le praticien formateur doit être au bénéfice d'un statut agréé par la HES-SO. »* (cf. Lignes directrices pour la formation pratique en travail social, HES Bachelor, point 3d) Le praticien formateur).

Ce texte a été adopté par le Conseil de domaine Travail social lors de sa séance du 9 novembre 2010.