

## LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE, UN TEMPS POUR SE PARLER

[Maurice Jecker-Parvex](#)

ERES | « VST - Vie sociale et traitements, revue des CEMEA »

2020/1 N° 145 | pages 113 à 118

ISSN 0396-8669

ISBN 9782749266114

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2020-1-page-113.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## La supervision pédagogique, un temps pour se parler

**MAURICE JECKER-PARVEX**

**Professeur à la Haute École de travail social (HES-SO), Fribourg, Suisse.**

*« Tout comme le sage qui vise l'autonomie de ses disciples, le superviseur doit aider le supervisé à ouvrir sa porte de l'intérieur en lui donnant la clé de celle-ci, au lieu de l'ouvrir pour lui de l'extérieur<sup>1</sup>. »*

Je travaille comme professeur à la Haute École de travail social Fribourg (HETS-FR) ; cette école est un centre de formation professionnelle en travail social, membre de la Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

La HETS-FR forme depuis 1972 des éducatrices et éducateurs sociaux et, depuis 2003, également des assistantes et assistants en service social. Conformément aux réglementations en vigueur et communes à l'ensemble des écoles en travail social de la HES-SO (et de l'ensemble des écoles en travail social de Suisse), les étudiant-e-s doivent accomplir durant leur formation une supervision pédagogique de 20 heures au minimum. La supervision pédagogique est effectuée durant les périodes de formation pratique (autrefois appelés les stages).

Cet acte de formation est une exigence posée aux étudiant-e-s par les écoles sociales en Suisse depuis le début des années 1970.

### La supervision pédagogique

À ce jour, la supervision pédagogique est définie, par la HES-SO, comme 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 dilemmes, d'affects et émotions, d'inhibitions et entraves, et d'agir professionnel<sup>2</sup>. »

Cette définition a été à plusieurs reprises reformulée, notamment lors des modifications apportées aux différents programmes cadres des formations en travail social. Le changement le plus manifeste est l'abandon à la fin des années 1990 de la nuance qui consistait à décrire la supervision pédagogique comme un « mode de formation professionnelle et personnelle » pour ne garder que la dimension « professionnelle » (du moins explicitement car implicitement la dimension « personnelle » est conservée au niveau de ce qui est sous-entendu dans les

enjeux affectifs et relationnels des capacités travaillées en supervision pédagogique).

Malgré cela, plusieurs points sont restés identiques depuis l'origine. Il s'agit en particulier : de l'obligation de faire une série d'heures de supervision pédagogique avec une personne extérieure à l'école et au terrain de pratique ou de stage (le-la superviseur-e) ; de l'engagement contractuel de cette personne qui est payée par l'école pour ses heures de supervision ; il s'agit aussi : du fait que les rencontres doivent être régulières, que les séances de supervision sont un moyen et un processus d'apprentissage basés sur des échanges verbaux, que le contenu des échanges se réfère à des situations concrètes vécues par les étudiant-e-s lors de leurs stages et dans leurs activités sur le terrain pratique ; de la confidentialité garantie des échanges ; de la visée de développement des capacités de prise de distance et de réflexion de l'étudiant-e sur sa pratique singulière, son vécu et sa relation avec le travail qu'il effectue ; du fait que cet acte ne soit pas l'objet d'une évaluation spécifique. Tous ces points sont restés inchangés.

Aujourd'hui, le dispositif de supervision pédagogique permet aux étudiant-e-s de développer l'une des compétences faisant partie du référentiel des compétences de la formation en travail social de la HES-SO, à savoir la compétence intitulée « pratique réflexive ». Autrefois, lorsque la formation n'était pas encore basée sur le modèle des compétences mais sur celui des objectifs à atteindre et des capacités à travailler en formation, la supervision pédagogique visait à améliorer les capacités de l'étudiant-e : « d'agir professionnellement ; améliorer la lucidité sur sa propre action professionnelle ; augmenter la prise de conscience, l'objectivation et la formation du jugement concernant des situations professionnelles ou à vivre ; intégrer la théorie et la

pratique ; développer l'autonomie et l'identité professionnelle<sup>3</sup> ».

La supervision pédagogique participe au développement professionnel de l'étudiant-e. Le développement professionnel devant être compris comme « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles<sup>4</sup> ». L'essentiel est toujours placé sur la dimension d'apprendre de son expérience et de travailler sur ses caractéristiques personnelles et professionnelles dans les relations interpersonnelles et dans la confrontation aux situations professionnelles.

La modalité pratique de la supervision pédagogique n'a pas non plus vraiment changé. La supervision pédagogique repose toujours sur un échange entre deux personnes, un-e étudiant-e et un-e superviseur-e. Pratiquement, l'étudiant-e choisit et recherche un-e superviseur-e dans une liste officielle de personnes agréées par la HES-SO domaine travail social ; la personne contactée peut accepter ou non d'accompagner l'étudiant-e en fonction de ses disponibilités ; le cas échéant, l'étudiant-e recherche une autre personne disponible. La matière est toujours composée de situations apportées par l'étudiant-e. La forme de la supervision a longtemps été uniquement individuelle. Depuis quelques années, les écoles ont le choix de proposer soit la forme individuelle, soit une forme mixte (10 heures en individuel et 10 heures en groupe de 3 ou 4 étudiant-e-s). Au terme d'une période de formation pratique, dans son rapport écrit et/ou lors du bilan oral final, l'étudiant-e aborde le processus de supervision pédagogique de la manière qui lui convient. Lorsque les 20 heures sont effectuées, le-la superviseur-e transmet à l'école une attestation cosignée avec l'étudiant-e.

### **L'évolution des questions relatives à la supervision pédagogique**

Au cours des années, la supervision a été questionnée et rediscutée à plusieurs reprises. Au début des années 1980, la supervision pédagogique est interrogée sur son obligation et sur la question de la valeur formative ou non d'une telle obligation. Dans les années 1990, c'est la question de l'articulation entre contrôle et liberté dans la supervision pédagogique qui a été débattue. Au début des années 2000, la question des coûts financiers a été évoquée. Aujourd'hui ces aspects sont moins soulevés, en revanche c'est celui de l'absence d'évaluation formelle de la supervision qui est discuté. Un point particulier continue à être régulièrement mis sur la table, à savoir celui des ressemblances et des différences entre la supervision pédagogique et les temps d'analyse de pratiques qui sont réalisés à l'école lors des périodes de stage.

### **Agir en tant que répondant local de la supervision pédagogique**

Parmi mes diverses tâches professionnelles, j'assume la fonction de répondant local de la supervision pédagogique. Cette activité m'amène, d'une part, à donner les informations nécessaires aux étudiant-e-s pour mettre en œuvre cet acte de formation et, d'autre part, à être l'interlocuteur privilégié de toutes les personnes concernées par la supervision pédagogique, à l'interne comme à l'externe de l'école.

Je ne suis moi-même pas superviseur pédagogique. J'accompagne des étudiant-e-s en formation pratique en tant que répondant et j'assume des analyses de pratique lors des temps de retour à l'école des étudiant-e-s durant leur temps de formation pratique, mais je ne suis pas engagé dans des supervisions pédagogiques spécifiques.

### **Mon rôle au cours de l'année de formation**

Au cours de l'année de formation, j'effectue des séances d'informations relatives à la supervision pédagogique, de rencontres avec les autres répondants locaux de la supervision pédagogique ainsi qu'avec diverses personnes et organismes concernés, comme les responsables de la formation bachelor et pratique en travail social de la HES-SO, l'Association romande des superviseurs ainsi que l'équipe responsable de la formation des superviseurs HES-SO. Je réunis une fois par an les superviseur-e-s en exercice pour aborder des thématiques concernant la supervision pédagogique. Je reçois des demandes de personnes souhaitant faire partie de la liste des superviseur-e-s pédagogiques agréé-e-s en fonction d'un certain nombre de critères déterminés par la HES-SO. Je reçois et remets aux personnes concernées des informations relatives aux coordonnées des personnes agréées pour d'éventuelles mises à jour de la liste. Je coordonne et accompagne les démarches administratives relatives à la supervision pédagogique, comme l'élaboration des contrats d'engagement des superviseur-e-s, le recueil des attestations, le suivi des décomptes horaires et des paiements avec un-e collègue secrétaire. Périodiquement, je fais un pointage de l'état de la situation des supervisions pédagogiques pour chaque promotion d'étudiant-e-s en cours de formation.

Mes interventions consistent à rappeler à quelques étudiant-e-s le cadre de la supervision pédagogique aux niveaux de la mise en œuvre, de la réalisation des étapes, du dépôt des documents nécessaires.

Je suis plus particulièrement à disposition des étudiant-e-s pour répondre à leurs sollicitations à propos du cadre et des exigences

formelles : recherche d'un-e superviseur-e pédagogique dans la liste officielle, annonce que la supervision pédagogique a été mise en route, demande de changement de superviseur-e pour raisons exceptionnelles, annonce que la supervision est achevée.

Quelques superviseur-e-s me contactent pour une question administrative, pour me signaler un changement d'adresse voire parfois pour me communiquer leur décision de ne plus faire partie des superviseur-e-s agréé-e-s.

Dans la plupart de mes activités, je suis donc dans une relation duale, soit face à un groupe d'étudiant-e-s, soit dans une relation avec une personne particulière, un-e étudiant-e, un-e superviseur-e ou un-e collègue.

Au cours de l'année, quelques rares personnes, le plus fréquemment des étudiant-e-s, me contactent pour me soumettre une question ou une demande particulière liée à l'évolution du processus de supervision pédagogique. Il s'agit parfois de questions concernant des aspects pratiques, comme la planification des dates de rencontres, les déplacements nécessaires, voire d'interrogations sur le lieu de formation pratique (de stage), sur la supervision pédagogique et son sens. Mais il peut également s'agir de questions à propos de la relation entre le-la supervisé-e et le-la superviseur-e pédagogique, notamment sur les plans de la communication, des types de questions posées et, de temps en temps, des attitudes et du style relationnel du-de la superviseur-e ou de l'étudiant-e. Ces situations sont relativement rares. Généralement les personnes qui me contactent restent assez vagues sur le contenu précis mais évoquent le type de questionnements que cela leur pose.

Pour garantir la confidentialité des échanges, mon attention se porte alors essentiellement sur le processus. Mon rôle ainsi que

mon intervention visent à permettre que la rencontre et le lien interpersonnels se renouent, que le dialogue se poursuive, soit maintenu ou réamorcé afin que les deux protagonistes puissent aborder les questions, leurs préoccupations et se parler. Je reste à disposition comme tiers mais je favorise le fait que les deux personnes concernées, l'étudiant-e- et le-la superviseur-e, prennent une décision commune pour résoudre le problème ou trouver une réponse à la question exprimée. J'assume une fonction de facilitateur de la communication voire de médiateur lorsque celle-ci est momentanément coupée ou mise en question. L'important pour moi est de pouvoir alors instaurer ou réinstaurer une relation de dialogue dans laquelle chaque protagoniste s'estime entendu et compris. Dans ces situations, je ne me considère pas comme le représentant de l'autorité mais comme un tiers, intervenant auprès des deux autres partenaires de la configuration de base : un-e étudiant-e-, un-e superviseur-e et un répondant école de la supervision pédagogique. Pour illustrer mon propos, je vais développer brièvement une situation concrète récente.

### Une situation particulière

Un jour j'ai reçu une copie de mail envoyé par une superviseure à une étudiante lui annonçant qu'elle mettait un terme à la supervision pédagogique en raison d'absences répétées aux séances de supervision sans préannonces des impossibilités et malgré que ce point ait été discuté lors d'une séance.

Ma première réaction a été d'annoncer aux deux personnes, par mail, que j'avais bien reçu la copie du message et que j'allais les contacter par téléphone pour échanger avec elles. Je souhaitais dire ainsi que j'étais informé de la situation et que j'allais

assumer mon rôle de tiers. Tout en reconnaissant l'importance des messages électroniques qui laissent une trace au besoin, je voulais également donner une priorité à l'échange verbal, plus personnel, plus direct. J'ai ensuite téléphoné à la superviseuse qui m'a donné des précisions quant à la situation, puis à l'étudiante qui m'a donné son avis. Au téléphone j'ai cherché à voir comment les deux personnes entretenaient la suite possible de la collaboration ou le dénouement de la situation.

Mon intention était alors de clarifier la situation, de comprendre comment chaque protagoniste se situait et, ce qui me tient particulièrement à cœur, de mettre en lumière une pluralité d'options. Avec l'étudiante, j'ai cherché à écouter et à percevoir comment elle se mettait ou non dans une posture critique face à la situation, face à son comportement, face à son engagement dans un processus de formation.

Mes questions et remarques tendent non pas à dénouer la situation moi-même ou à prendre une position hiérarchique décisionnelle, mais bien à assumer un rôle de tiers et de passeur (jouer en faisant ma passe), à adopter une posture dans l'alliance de nos responsabilités respectives et respectueuse des implications et part de jeu de chaque partenaire. Cela consiste, pour moi, à rappeler le cadre et les conditions de la supervision pédagogique, à rappeler que, comme pour tout acte de formation, le but de la supervision pédagogique n'est pas de répondre à une exigence uniquement, mais de saisir cette occasion pour progresser dans la connaissance de soi-même, dans une relation, dans un processus de professionnalisation, de nourrir la question essentielle d'un processus de formation : « Mais qu'est-ce que je suis en train de faire ici ? » Je précise que je ne me considère pas vraiment comme un tiers en tant que médiateur

en cas de conflits entre les deux autres personnes engagées dans la supervision pédagogique, mais bien en tant qu'acteur d'une triade dans laquelle chaque personne a sa part de responsabilité et sa fonction spécifique. Comme le soulignent Jean-Pierre Lebrun et Marie-Élisabeth Volckrick, parmi les multiples compréhensions de ce qu'est un tiers, se trouve la perception d'un tiers comme « fonction structurante » mais de manière variable et non pas centrale comme celle du grand tiers en tant que grande référence<sup>5</sup>. Il s'agit ici du tiers qui assume sa place tout en laissant et donnant responsabilités aux autres protagonistes, un tiers qui, dans le cadre prédéfini de référence, « induit une plus grande créativité, invite à la négociation et à la recherche de consensus<sup>6</sup> ». Je cherche, par mes manières d'intervenir et de communiquer, à viser l'autonomie des partenaires, mais une autonomie qui s'articule avec la compréhension du fait que nous ne vivons pas seuls, que nous ne nous formons et transformons pas seuls, sans les autres, mais bien avec les autres et dans l'échange avec autrui.

### **Finalement, peu de situations problématiques**

Après quatre années de fonction comme répondant local de la supervision pédagogique, je constate que finalement peu de sollicitations me sont parvenues. Je pourrais penser que cela est dû au fait que tout se passe pour le mieux dans le meilleur des mondes et que tous s'appliquent à accomplir cette exigence sans créer de remous ou de problème. Je peux aussi penser que cela tient à ma personne et que les étudiant-e-s et les superviseur-e-s ne souhaitent pas me contacter pour régler les problèmes éventuels et qu'ils s'en chargent seuls. Il est également possible que les protagonistes respectent

formellement la consigne de la confidentialité des échanges. Ces hypothèses sont plausibles mais plusieurs indices me laissent penser que les réponses se situent ailleurs.

La supervision pédagogique a une souplesse et une cohérence interne qui lui ont permis de traverser plus de cinq décennies de modèles de formations en travail social : les plans de formation, les référentiels de compétences, les modèles théoriques de référence ont été transformés à plusieurs reprises, la supervision pédagogique a su s'adapter et trouver sa place dans les évolutions.

Les résultats des sondages auprès des étudiant-e-s sur leur formation en travail social ont fait apparaître que la supervision pédagogique a été et est très positivement appréciée, considérée comme un élément important et de qualité dans leur parcours de formation.

Je pense également que le modèle de la supervision pédagogique favorise et soutient le processus d'autonomisation des étudiant-e-s, d'implication personnelle dans une dynamique de formation professionnelle. Les étudiant-e-s sont conscient-e-s que cet acte de formation, d'un type particulier et différent des autres actes, a vraiment sa place dans leur formation en travail social.

### Quel est le secret de la réussite de la supervision pédagogique

La supervision pédagogique a parfois une aura de mystère et de secret : « Mais qu'est-ce qui s'y dit ? », « Quel est le secret de cette pratique ? ». Je rappelle alors qu'il n'y a rien de magique ni de sorcier dans cet acte de formation. Néanmoins, je souligne le fait que, comme dans toute magie ou sorcellerie, il y a un fond de vérité essentiel : quelque chose de mystérieux peut être connu par transmission, par initiation. La supervision pédagogique n'est pas un

remède miracle, en revanche l'étudiant-e qui en bénéficie reçoit, au fur et à mesure des séances, une initiation à la recette, permettant peu à peu de la fabriquer et de se l'administrer lui-même : mettre des mots sur des questions émergeant de la pratique, d'une situation particulière, et en parler, avec soi-même et avec une autre personne rencontrée régulièrement. Il s'agit bien de la force de la parole, d'une parole libérée, puis de la remise en question de soi-même mais aussi de l'autre dans une posture critique.

### RÉSUMÉ

L'article présente la supervision pédagogique, qui est un acte de formation effectué par toutes et tous les étudiant-e-s en travail social en Suisse, et plus particulièrement la Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Après avoir évoqué la définition actuelle et les grandes lignes de l'évolution de cette exigence de formation, l'article expose le rôle et quelques aspects de la pratique d'un responsable de la supervision pédagogique dans l'une des écoles de travail social de la HES-SO.

### MOTS-CLÉS

Formation, travail social, supervision pédagogique, processus d'apprentissage, professionnalisation, rôle de la parole et des échanges verbaux, rôle de tiers.

### Notes

1. J. Brunelle et coll. (1990), *La supervision pédagogique*, université de Laval, Québec, EPS, 1991, p. 58-64.
2. Supervision pédagogique, Bachelor travail social HES-SO. Texte adopté par le Conseil de domaine travail social et mis en vigueur le 9 novembre 2010, Delémont, Suisse.
3. Conférence suisse des écoles d'éducateurs spécialisés, textes de base, 1985.
4. J.-M. Barbier, M.-L. Chaix et L. Demailly, éditorial, *Recherche et formation*, n° 17, 1994, p. 7.
5. J.-P. Lebrun et M.-É. Volckrick (sous la direction de), *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?*, Toulouse, érès, coll. « Humus », 2005, p. 12.
6. *Ibid.*