

ENSEIGNEMENT – ÉDUCATION – TRAVAIL SOCIAL COMMENT LA PRATIQUE INTERROGE LA THÉORIE

PLAN GENERAL DE L'EXPOSE

LE CONTEXTE

- La sérénité des uns ...
- L'inquiétude des autres ...
- Les préalables

VERS UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

- A propos de la démarche
 - o La démarche linéaire
 - o La démarche itérative
- L'approche qualité
- A propos d'éthique et de déontologie

o Le référentiel humaniste

- La posture réflexive

o Les attitudes dans la relation

CONJUGUER THÉORIE ET PRATIQUE

LA MISE EN APPLICATION

- Supervision, pratiques apparentées et substitutives
- Le processus

LE CONTEXTE

Les professionnels œuvrant dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation spécialisée et de l'action sociale en général vivent quotidiennement des événements qui les interpellent sur les plans affectif, relationnel et scientifique. Ils s'engagent dans des processus de formation continue pour mettre en délibéré leur fonctionnement professionnel. C'est dans ce contexte que se situent les propos qui suivent.

La sérénité des uns ...

A priori, pour le professionnel, l'entrée dans une telle démarche serait une démarche volontaire, sereine, responsable, élément harmonieux d'une formation continue reconnue nécessaire et bénéfique.

L'inquiétude des autres ...

Dans "le terrain", la réalité montre cependant que, pour bon nombre de professionnels, les interpellations issues de la pratique quotidienne entrent en résonance avec des doutes, une image de soi écornée par l'insatisfaction, un sentiment d'usure, voire d'échec ; c'est sous la pression qu'ils décident d'agir, parfois spontanément, parfois sous l'injonction de leur entourage.

Les préalables

Dans de telles conditions, avant toute chose, le processus qui s'engage doit permettre d'instaurer un lieu de non jugement et une relation de confiance. L'incantation ou le postulat de la bienveillance n'y suffisent pas ; il s'agit de développer une interaction crédible basée sur la maîtrise d'un processus en quelque sorte sécurisé.

S'ouvre alors un large éventail de méthodes et techniques censées répondre à la demande des professionnels.

Sans pour autant prétendre évaluer d'autres approches, j'ai fait le choix de centrer mon activité sur la pratique dite réflexive, pour trois raisons au moins :

- elle situe la problématique sous l'angle d'une démarche structurée ;
- elle ancre ses convictions dans un référentiel déontologique et éthique
- elle associe les ressources théoriques aux péripéties de la pratique quotidienne.

VERS UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

A propos de la démarche

Lorsqu'un problème survient ...

Exemple : un enfant russe est accueilli dans une famille et à l'école enfantine. Il ne parle pas le français. Le conseiller pédagogique recherche une personne qui parle le russe et pourra aider cet enfant à accomplir ses premiers pas chez nous. Une telle personne existe et se met avec plaisir à disposition pour donner des leçons d'appui. Dès l'apparition de l'enseignante d'appui, l'enfant, jusqu'ici souriant, se ferme complètement, refuse tout contact. A chaque nouvelle tentative, le rejet de l'enfant s'accroît, il pleure et fuit. De guerre lasse, l'enseignante dit son intention d'abandonner.

- La démarche linéaire recherche une cause qu'elle considère comme unique et vraie, prescrit une action devant résoudre le problème. Si la solution appliquée semble donner satisfaction, il n'y a plus de question. Si au contraire, la solution appliquée ne résout pas la difficulté, le professionnel met fin au processus par un jugement de valeur. Il sera, selon les situations, amené à considérer que l'élève mérite sanction, que le client a failli ou que le système est péjoré. Dans la durée, la répétition de l'échec n'étant pas toujours imputable à des éléments extérieurs, le professionnel finira par se mettre en cause en termes de responsabilité, de faute, d'image de soi dévalorisée.

Dans le cas de l'enfant russophone, on peut considérer que l'enseignante n'a pas su entrer en dialogue ou que l'enfant refuse une aide qui pourtant est coûteuse. On va mettre fin à l'appui. En bref, la démarche linéaire est un processus fermé, jugeant et non évolutif.

- La démarche itérative interroge sur les diverses causes qui peuvent avoir généré le problème sans opter exclusivement pour l'une ou pour l'autre : elle formule différentes hypothèses de compréhension. Sur cette base viennent se greffer des hypothèses d'action. Le statut d'hypothèse

implique qu'il n'y a pas d'appréciation par "juste ou faux" et permet donc d'apposer et non d'opposer diverses manières de comprendre la situation et d'envisager des actions elles aussi diversifiées. La liste des hypothèses demeure ouverte. Après cette phase de réflexion, le professionnel privilégiera une ou plusieurs hypothèses et mettra en œuvre une stratégie qui s'en inspire. La solution appliquée aura un statut expérimental, conférant évidemment la meilleure chance possible de résoudre le problème, mais considérée comme non exclusive. Si le problème est ainsi résolu, le processus aura démontré que les choix opérés, en termes d'hypothèses et de solutions, ont été pertinents dans les circonstances qui ont prévalu à ce moment-là. Si le problème n'est pas résolu, la démarche itérative prend tout son sens. Le professionnel reviendra aux hypothèses de compréhension et d'action qu'il complètera et au nombre desquelles il choisira une nouvelle piste de réflexion débouchant sur une autre solution.

Dans le cas de l'enfant russophone, l'hypothèse de départ postulait que l'enfant serait très intéressé par un appui lui permettant de comprendre le français. A l'aide des premiers rudiments d'expression française de l'enfant et la gestuelle qui lui donne sens, la famille d'accueil en arrive à formuler une autre hypothèse ; avant son départ pour la Suisse, l'enfant était dans un orphelinat russe. A l'apparition de l'enseignante russophone, il a imaginé qu'elle venait l'arracher à son lieu d'accueil pour le reconduire à l'orphelinat, d'où sa résistance farouche.

L'histoire se finit bien lorsque l'enseignante d'appui rassure l'enfant sur ses intentions réelles. En résumé, la démarche itérative est ouverte et privilégie le statut de l'hypothèse et de l'innovation.

L'approche qualité

Les systèmes d'évaluation de la qualité sont utilisés de longue date dans les milieux économiques, en lien avec la dynamique de l'offre et de la demande (certifications, normes ISO...).

L'émergence de la notion de système qualité au sein des administrations publiques s'est déclinée sous des appellations telles que NPM (new public management) et sa traduction française "nouvelle gestion publique".

Dans les domaines de la pédagogie et du travail social, la mise en place de l'évaluation de la qualité résulte de la volonté des autorités politiques d'exercer un contrôle sur l'emploi des deniers publics et sur l'efficacité des institutions.

Dans un premier temps, l'irruption de ces pratiques héritées de l'économie et prudemment rebaptisées "approche qualité" n'a pas fait l'unanimité. En 2002, Philippe Perrenoud est représentatif d'une mouvance teintée de méfiance lorsqu'il écrit : « Il est de bon ton, aujourd'hui, de se soucier de l'efficacité, de l'efficience, de la qualité de l'éducation scolaire. Ne nous leurrions pas : l'enjeu est de maintenir les acquis en dépensant moins, puisque les Etats n'ont plus les moyens de développer l'éducation comme à l'époque de la croissance. "Faire mieux avec moins", telle est la devise des gouvernements depuis quelques années¹ ».

L'approche qualité peut être sommairement décrite sous forme d'une triangulation.

Mise en place des données et paramètres

- L'un des sommets représente les objectifs (découlant des valeurs et finalités définies par exemple par les statuts ou la charte...).
- Le deuxième sommet concerne les moyens d'action (projet institutionnel ou pédagogique,

référentiels de compétences, dispositions organisationnelles et moyens financiers...).

- Au troisième sommet appartiennent les résultats constatés

Définition de la qualité

La mise en interaction des trois sommets permet de définir la qualité selon trois critères :

- La pertinence : c'est lorsque les moyens utilisés répondent aux objectifs fixés.
- L'efficacité : c'est lorsque les résultats atteints sont en adéquation avec les moyens utilisés.
- L'efficacités : c'est lorsque les résultats atteints sont en conformité avec les objectifs fixés.

La qualité est optimale lorsque l'analyse de l'institution répond à la fois aux critères de pertinence, d'efficacité et d'efficacités. Cette manière de mettre en lien la mission confiée à l'institution, les moyens dont elle dispose pour y parvenir et les résultats constatés répond à des exigences de transparence et de qualité de gestion des deniers publics requises par la "nouvelle gestion publique".

Le rapprochement du domaine socio-pédagogique avec les systèmes qualité de l'économie ou du NPM présente cependant des risques qu'il ne faut pas minimiser.

Les risques

La logique des résultats effectivement constatés, en lien avec les moyens mis en œuvre pour y parvenir et l'investissement notamment financier qu'il a fallu consentir, tendraient à démontrer qu'il y a parfois, dans la pédagogie, l'éducation et l'action sociale des résultats observables très limités malgré le déploiement d'efforts et de moyens considérables : c'est le cas notamment dans l'accueil d'enfants dits psychotiques ou d'adolescents en grandes difficultés comportementales. De là à décréter, comme on le ferait dans l'économie, qu'il y a des "produits non rentables", pourrait conduire à casser la motivation des institutions qui remplissent ces missions et qui verraient leurs moyens se réduire comme peau de chagrin sous la logique "commerciale" d'un tel système qualité. Je ne suis pas vraiment rassuré lorsque je lis que « Le new public management est mort ! », aussitôt remplacé par le « we public management » dont on me dit qu'il se situe « dans le champ des nouveaux comportements légitimes plus que légaux insufflés par internet et les réseaux sociaux² ». Il ne s'agit pas pour autant d'évacuer la nécessité de veiller à la qualité dans les domaines de la pédagogie et de l'action sociale ; il est cependant indispensable d'adapter les critères d'évaluation au domaine des "valeurs de l'humain" à la manière de Jean Traber qui les formule dans un langage proche du praticien :

- « La primauté de l'homme en chair et en os sur l'homme théorique ou administratif.
- La primauté du client sur la technique.
- La primauté de la relation sur l'administration.
- La primauté du groupe d'appartenance sur le cas d'espèce.
- La primauté du développement personnel et social sur la correction et l'uniformisation.
- La primauté de la prévention sur la récupération³ ».

A propos d'éthique et de déontologie

Selon le point de vue de la démarche et de l'approche qualité, le processus se verrait réduit à une procédure "mécaniciste" ou procédurale ; c'est utile mais insuffisant.

Il faut impérativement que ces modestes techniques en appellent à une référence qui se situe au niveau de l'éthique et de la déontologie.

Le référentiel humaniste

C'est notamment dans la mise en œuvre de la pédagogie humaniste développée par Carl Rogers⁴ que peut s'instaurer une relation de non-jugement et de confiance. En d'autres termes, les interactions visent à l'établissement d'une relation mutuellement fondée sur l'empathie et la congruence. Si le terme empathie est généralement connu, il n'en va pas de même de la congruence. La pratique de la congruence, citée ici dans l'acception de "rester soi-même, parler vrai, dire le fond de sa pensée" est difficile à lier avec l'empathie. C'est pourtant à cette source que s'alimente la confiance réciproque qui doit constituer le ciment du processus co-construit entre les partenaires engagés par exemple dans une supervision ou une réflexion sur la pratique. C'est à cette condition que la relation se dégagera du jugement pour faire alliance avec les ressources (l'a priori positif selon Rogers).

Parenthèse historique : la référence humaniste de Carl Rogers, mort en 1987, reste attachée aux tribulations de Mai 68 ; époque révolue qui a connu depuis un recadrage conséquent de la pédagogie dite libertaire. Et pourtant : les auteurs actuels qui s'intéressent à la notion de qualité de l'action sociale dans la perspective du développement durable choisissent leur référence éthique dans les trois concepts clés de Rogers mentionnés plus haut⁵.

La posture réflexive

Les trois concepts décrits précédemment aux niveaux de la démarche, de la qualité et de l'éthique entrent en synergie dans la définition de la posture réflexive. Cette posture part du point de vue que le professionnel :

- accepte le risque d'une mise en question de ses représentations et de sa pratique ;
- privilégie la dynamique itérative et le statut de l'hypothèse pour faire évoluer les situations ;
- se sent écouté, entendu, compris, en confiance ;
- peut exprimer ses émotions ;
- est ouvert aux changements et en particulier à l'opportunité d'actualiser ses pratiques.

La mise en œuvre de la posture réflexive n'en demeure pas moins difficile à réaliser.

Les attitudes dans la relation

Concrètement, les échanges entre formateur et apprenant se présentent sous forme d'un dialogue. Il est intéressant de situer les interactions verbales (les mots, les expressions) et analogiques (les mimiques, les gestes) dans une grille d'analyse des attitudes, par exemple celle proposée par Porter⁶.

Quatre des cinq attitudes décrites sont contraires à la posture réflexive :

- L'attitude d'évaluation ou de jugement (je juge : voilà ce qui est bien, vous avez tort de...) met l'interlocuteur en position de défense, voire d'agressivité.
- L'attitude d'interprétation (je sais : j'ai compris, je vois ce qu'il faut faire, c'est moi le professionnel qui détiens le savoir ...) indique à l'interlocuteur que moi je sais et lui pas, ce qui le met en position

basse ou même d'humiliation.

- L'attitude de support (j'assume : j'agis pour votre bien, faites-moi confiance, je fais ce qu'il faut...) en appelle à la passivité de l'interlocuteur qui n'aura donc qu'à suivre.
- L'attitude d'exploration (j'enquête : avant de pouvoir vous aider, il faut que je sache, dites-moi pourquoi ceci et cela...) est ressentie comme intrusive, forçant la confiance et la dépendance.

Seule finalement la cinquième attitude dite de compréhension, s'inscrit dans la posture réflexive :

- elle crée les conditions de sécurité, d'écoute compréhensive (empathie, congruence) ;
- elle exige que la personne formatrice soit garante des cinq conditions suivantes :
 - o laisser d'emblée de l'espace à la personne apprenante (accueillir et non interroger) ;
 - o donner un maximum d'attention à l'expression du sentiment vécu, et non aux faits eux-mêmes ;
 - o ouvrir un espace d'interprétation et de formulation qui appartient prioritairement à l'apprenant ;
 - o faciliter la communication ;
 - o prendre du temps : la confiance, la prise de conscience du problème, la découverte de ses potentialités, la recherche de solutions se construisent dans la durée.

CONJUGUER THÉORIE ET PRATIQUE

Les étudiants que je rencontre semblent parfois vivre deux existences ; l'une se nourrit des théories et concepts enseignés dans leur établissement de formation et fait figure d'abstraction. L'autre est constituée par le vécu quotidien dans le lieu de stage ou de pratique et appelle à la réalité des faits. Dans ma pratique, je vise à mettre en synergie ces deux existences. En d'autres termes il s'agit, à partir des faits observés dans la pratique, d'interroger les concepts théoriques, de comprendre les liens, d'analyser les causes et effets en formulant des hypothèses de compréhension, puis de revenir aux faits en diversifiant les solutions sous forme d'hypothèses d'action.

Le professionnel, même expérimenté, qui me fait face a souvent lui aussi un contentieux avec la théorie. Il s'est habitué à fonctionner sans références théoriques explicites et parfois, à l'instar de M. Jourdain qui "faisait de la prose sans le savoir", il ne sait plus à quelle source il a puisé des principes éducatifs auxquels il tient beaucoup. A titre d'exemple, il est parfois surpris et même dérangé lorsque la réflexion sur sa pratique met en évidence son recours appuyé aux techniques relevant du référentiel comportementaliste.

LA MISE EN APPLICATION

Supervision, pratiques apparentées et substitutives

Qu'est-ce que la supervision ?

La supervision n'a rien de "super" ni ne relève d'une "vision". L'apparente ambiguïté inscrite dans la désignation même de cet acte de formation met en évidence la difficulté d'en décrire clairement les tenants et les aboutissants.

Selon l'Association romande des superviseurs (ARS)⁷ : « La supervision stimule le développement professionnel et personnel et amène le supervisé à s'interroger sur ses attitudes, ses paroles, ses perceptions, ses émotions et ses actions. Elle vise à développer la lucidité ; elle aide à prendre de la distance et donc à mieux gérer des situations complexes. Elle favorise l'intégration de l'expérience et

l'intégration des apports théoriques. » A moyen terme, la supervision vise à accéder à la meilleure autonomie professionnelle possible.

Le contenu est plus important que le contenant

L'examen de la demande individuelle, mais et surtout les attentes institutionnelles déterminent la nature de l'offre que peut faire l'intervenant sollicité. Il arrive dans certains cas que la supervision ne constitue pas la réponse adaptée aux finalités visées.

Force est de constater toutefois que, dans le champ des interventions substitutives ou complémentaires à la supervision, règne une grande confusion terminologique et typologique. Réflexion sur la pratique ou sur les pratiques, intervention institutionnelle, analyse de pratique ainsi que toutes les modalités plus ou moins interventionnistes situées dans la mouvance du coaching et de la consultance ...

Ce qui prévaut dans le contrat d'engagement, c'est une analyse précise des attentes et demandes, une définition claire des processus et modalités d'action constituant l'offre de l'intervenant extérieur.

Au risque de froisser le puriste, l'étiquette s'accommodera mieux d'un libellé même inusité relevant de la tâche que d'une appellation dictée par l'orthodoxie d'une définition dûment labellisée mais éloignée du contenu.

Le processus

La notion de situation

Le processus est ancré dans la réalité, dans le vécu quotidien. Une nuance s'impose :

- raconter que l'on vit professionnellement dans un état de tension et un sentiment d'échec ou d'impuissance par exemple parce que les enfants sont de plus en plus désinhibés et manquent de respect constitue une situation générale certes intéressante. Une discussion à ce propos peut éventuellement conduire à formuler des considérations générales relatives par exemple au désengagement des parents, au vécu trépidant de notre époque, mais rien de plus qui pourrait être utile à la pratique du métier au quotidien ;
- la situation amenée en supervision raconte un épisode de la vie quotidienne, sous forme d'une description de faits. Elle se déroule dans le contexte de la vie professionnelle, est concrète et actuelle, concerne directement la personne supervisée. Elle est remise par écrit avant la séance. Cette description ne contient que des faits observables. Par exemple, la scène se déroule dans une classe d'adolescents. « La leçon débute. François met sa casquette. Je le regarde, il me regarde et enfonce sa casquette jusqu'aux oreilles. Je lui dis... il me répond... ».

Le déroulement de la séance

Au niveau technique, le traitement du sujet s'inscrit notamment dans le prolongement des réflexions de Jacques Salomé⁸ portant sur l'observation directe du comportement et l'analyse des pratiques socio-éducatives⁹.

La situation constitue le sujet mis en discussion lors de la séance qui dure en principe une heure et demie. Représentée dans un tableau, la situation en occupe la 1ère colonne.

En ouverture de séance, le supervisé raconte la situation, il la « réchauffe » en quelque sorte en lui donnant une teinte affective, en produisant les mimiques et les gestes qui vont avec. Il exprime ses attentes. J'écoute, j'observe, je m'investis pour bien comprendre ce que vit le supervisé à ce moment-là.

Dans une 2e colonne, le supervisé apporte des informations complémentaires, par exemple liées à des observations antérieures, à des éléments du dossier, ce sont des éclairages, pas encore des explications.

Dans la 3e colonne, nous entrons dans la démarche itérative. Le supervisé et moi-même formulons des hypothèses. Des hypothèses de compréhension d'abord. Comment peut-on expliquer ce qui s'est produit, quelles sont les différentes façons d'établir des liens de causes à effets.

L'hypothèse en soi n'est pas "l'explication" c'est une explication parmi d'autres, ce n'est ni une affirmation ni une vérité. De ce fait, il est possible d'apposer et non d'opposer les hypothèses : les hypothèses ouvrent des champs de compréhension.

Dans la 4e colonne, sur la base des différentes manières de comprendre la situation, nous examinons ce qui pourrait être envisagé pour solutionner la situation, nous construisons des hypothèses d'action qui, elles aussi, se juxtaposent et non s'opposent.

J'attribue beaucoup d'importance à l'opportunité de relier les hypothèses de compréhension et d'action à des concepts théoriques. A titre d'exemple, lorsque le supervisé a mis toute son énergie et son charisme à proposer une innovation à son équipe et qu'il se trouve devant un mur de méfiance et de critiques, il est très intéressant d'aborder le concept de résistance au changement. Nous verrons que, selon Perrenoud « ces résistances ne sont pas irrationnelles. Il importe de les reconnaître, de les trouver intelligibles, légitimes, pertinentes, avant de les combattre pour mieux les surmonter¹⁰ ». Ceci désamorce le jugement sur soi et sur l'autre, restaure le dialogue serein...

Il est important de préciser qu'en fin de séance, le supervisé et lui seul, décide de la suite à donner aux hypothèses. Il ne reçoit ni injonction ni conseil à ce niveau. Il n'y aura aucun compte à rendre...

En quoi consiste finalement le processus de supervision ?

La conduite des premières séances repose principalement sur la responsabilité du superviseur. C'est à lui qu'incombe la tâche de détecter le « fil rouge de cet acte de formation ». A mesure que le processus se construit, la personne supervisée prend sur elle un nombre croissant d'interventions et d'initiatives. Son rôle devient finalement suffisamment prégnant pour lui permettre de s'approprier la démarche et par exemple de la reproduire dans une relation d'intervision.

L'évaluation finale porte sur le processus, en d'autres termes sur la capacité à situer son vécu professionnel dans la posture réflexive.

CONCLUSION

A l'issue d'une longue période de recherche, de tâtonnement expérimental selon l'expression initiée en 1964 par Célestin Freinet lorsqu'il argumente son parti pris de réussite¹¹, j'ai éprouvé le besoin de rendre compte de ce qui précède dans un livre¹².

L'ouvrage propose :

- Des situations issues de la pratique quotidienne.
- Des hypothèses de compréhension et d'action référencées et organisées en tableaux synoptiques.
- Des aperçus synthétiques présentant les concepts théoriques liés aux situations.
- Une bibliographie et un index.

Les références internet renvoient à mon site : l'actualisation périodique des liens est nécessaire.

L'index alphabétique répertorie les problématiques par mots clés et donc renvoie aux situations qui les concernent.

Septembre 2010 Georges Rais

Notes

1. Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris, p. 177.
2. Comtesse X., Avenir suisse, « Le new public management est mort ! », revue Affaires publiques, 24 juin 2010.
3. Traber, J. (1996). « S'il vous plaît, dessine-moi un mouton », Pédagogie spécialisée, revue CSPA, No 3/96, Lucerne, p. 14.
4. Rohart, J.-D. (2008). Carl Rogers et l'action éducative, éd. Chronique sociale, Lyon.
5. Joing, J.-L. (2009). Auditer l'éthique et la qualité – Pour un développement durable, éd. Afnor, La Plaine St-Denis, p. 31-32.
6. Anzieu, D. et J.-Y. Martin (2003). La dynamique des groupes restreints, 13e édition, PUF, Paris, p. 278 à 285.
7. Cf. site Internet de l'ARS. « Association romande des superviseurs », consulté le 8.1.10.
8. Salomé, J. (1981). « L'observation directe du comportement », revue Travail social SBS/ASAS, édition spéciale, Berne.
9. Rais, G. (2009). Enseignement – Education – Travail social. Comment la pratique interroge la théorie. Supervision et réflexion sur la pratique, prisme ou miroir, Editions D+P SA, Delémont., V. Concepts théoriques, 5.21. Observation directe du comportement.
10. Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris, p. 169.
11. Freinet C. (1964). Les techniques Freinet de l'école moderne. A. Colin, Paris, p. 47.
12. op cit.

BIBLIOGRAPHIE

Anzieu, D. et J.-Y. Martin (2003). La dynamique des groupes restreints, 13e édition, PUF, Paris.

ARS. « Association romande des superviseurs », consulté le 8.1.10.

Comtesse X., Avenir suisse, « Le new public management est mort ! », revue Affaires publiques, 24 juin 2010.

Joing, J.-L. (2009). Auditer l'éthique et la qualité – Pour un développement durable, éd. Afnor, La Plaine St-Denis.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris.

Rais, G. (2009). Enseignement – Education – Travail social. Comment la pratique interroge la théorie. Supervision et réflexion sur la pratique, prisme ou miroir, Editions D+P SA, Delémont.

Rohart, J.-D. (2008). Carl Rogers et l'action éducative, éd. Chronique sociale, Lyon.

Traber, J. (1996). « S'il vous plaît, dessine-moi un mouton », Pédagogie spécialisée, revue CSPA, No 3/96, Lucerne.

Archives

Freinet C. (1964). Les techniques Freinet de l'école moderne. A. Colin, Paris, p. 47.

Salomé, J. (1981). « L'observation directe du comportement », revue Travail social SBS/ASAS, édition spéciale, Berne.

Mots-clefs : [supervision posture réflexive analyse des pratiques](#)

Publié dans [Général](#) | [Aucun commentaire »](#)