

La supervision et l'analyse des pratiques professionnelles : une formation en questions.

Francine Coudert, Dominique Dorléans (Mme) et Claude Rouyer (M.),
Équipe pédagogique responsable des actions de formation
en Supervision et Analyse des Pratiques Professionnelles.

Le besoin d'un accès à l'analyse de la pratique est clairement ressenti et exprimé par les équipes des institutions ou services du secteur social et médico-social... Et pourtant, paradoxalement, tout ou presque dans le cadre juridique et institutionnel qui les gouverne vient l'interdire ou l'empêcher. Pourquoi ? Dans sa contribution, l'équipe de l'ETSUP propose l'idée d'une professionnalité qui ne se construirait pas seulement à l'aune de l'accumulation de savoir-faire mais aussi à celle de l'appropriation d'un savoir être. Elle ose l'hypothèse d'un professionnel acteur de son métier.

Depuis quelques années, tous les centres de formation en travail social, connaissent une recrudescence de demandes pour l'organisation et la mise en place de séances d'analyse des pratiques professionnelles, de régulation d'équipe, de supervision, de *coaching*... Les raisons sont multiples, hétérogènes et parfois mal identifiées : usure des personnels, troubles identitaires, conflits... Éléments générateurs de dysfonctionnements dont les causes sont, elles aussi, multiples, hétérogènes et mal identifiées : situations de plus en plus lourdes, interventions de plus en plus complexes, organisations de plus en plus instables. Par ailleurs, face aux pressions internes et externes que subissent les équipes, ces lieux d'échanges tendent à diminuer - voire à disparaître - au vu de la charge de travail, des procédures, des restrictions budgétaires...

Le besoin est donc réel, palpable, mesurable... Et pourtant, les établissements et les services sociaux, médico-sociaux ou sanitaires ont de plus en plus de mal à budgéter ces temps de formation, se heurtant à des refus de prise en charge. Situation paradoxale légitimée par la circulaire DGEFP du 14 novembre 2006 - définissant les limites de la formation professionnelle continue - tendant à exclure la supervision et l'analyse des pratiques de celle-ci.

Le cadre de la circulaire

La circulaire a pour objet de préciser ce qu'est une formation et ce qu'elle n'est pas. Il nous semble important ici de synthétiser les principaux éléments de définition donnés dans ce cadre : « Une action de formation doit donc toujours et quelle que soit sa forme (stage traditionnel « présentiel », formation ouverte et/ou à distance, formation modulaire, formation s'effectuant pour une partie de son déroulement en activité au poste de travail, etc.) :

- définir un objectif à atteindre, notamment en termes de compétences ou de qualification à acquérir, que

cette acquisition soit sanctionnée ou non par un titre ou diplôme ou simplement évaluée ;

- définir en conséquence les modalités d'acquisition, c'est-à-dire un programme précis détaillé et séquencé, tant en terme de durée que de modalité, en cohérence avec l'objectif proposé ;
- définir les conditions (pré-requis pédagogiques et autres) pour suivre ce programme, en terme de niveau ou de connaissances préalables requises ;
- définir en conséquence le public concerné, en terme de compétence éventuellement requise, ou de poste de travail occupé, pour suivre une formation déterminée ».

Nous pouvons donc constater qu'il est important, dans le cadre des actions de supervision ou d'analyse de pratiques professionnelles, de formaliser ces différents points. Ceux-ci sont trop fréquemment délaissés ou minimisés alors qu'ils constituent l'essence même de ce type d'intervention. D'autant plus que la circulaire, dans son annexe B1 précise que « les séquences de formation « *d'enseignement pratique* » en situation de production ou sur les lieux de production, incluses dans un cursus de formation, peuvent être acceptées à condition de se dérouler dans des conditions particulières. Ces séquences, décrites dans la circulaire n°37 du ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle du 14 mars 1986, comme de la « formation intégrée », sont réalisées en situation de production effective ou en utilisant le support pédagogique des matériels de production. Elles ont principalement pour objet le transfert de compétences techniques ou professionnelles. Elles peuvent être individuelles ou collectives ».

Après avoir défini ce qu'était une formation, la circulaire précise donc ce qu'elle n'est pas : « Les actions dont l'objectif est le soin thérapeutique ou le bien-être personnel, et non l'apprentissage de compétences ou

savoir-être propres à certaines fonctions ou à l'occupation de certains postes de travail, ne peuvent pas être considérées comme entrant dans le champ de la formation professionnelle. Les actions annoncées comme étant du domaine de « l'accompagnement », de « coaching » ou de « tutorat », correspondent aujourd'hui à des réalités très diverses. Ne peuvent pas être considérées comme entrant dans le champ de la formation professionnelle continue les actions qui correspondent à l'activité d'une personne référente (de l'entreprise ou extérieure à celle-ci) dont la mission est essentiellement, et pendant une période particulière, d'assister une personne ou un groupe de personnes pendant qu'elles sont en situation de travail normale, d'effectuer avec celles-ci des diagnostics réguliers concernant leurs activités ou leurs comportements, ou de les évaluer à intervalles prédéterminés. De telles actions doivent être considérées comme des activités de conseil ». Et de préciser que « ne peuvent être considérées comme imputables sur l'obligation de participation des employeurs des actions présentées comme d'adaptation au sens du paragraphe précédent et qui ne seraient pas organisées en référence précise avec un poste de travail ou une fonction dans l'entreprise. En ce sens ces actions consistent en l'apprentissage des actes nécessaires à la tenue du poste, une fois acquises les compétences ou les qualifications générales requises par la fonction. De telles actions excluent donc les actions « comportementales » destinées à des publics indifférenciés ou hétérogènes, et donc sans relation avec un poste ou une fonction, des actions qui relèvent de l'organisation générale (d'un service ou d'une entreprise) sans référence précise au poste de travail et aux compétences à acquérir ».

Supervision individuelle - analyse de pratiques professionnelles : un espace formatif

Dimension réflexive sur un positionnement professionnel, la supervision et l'analyse des pratiques viennent interroger les choix et les désirs dans une fonction, un poste de travail (travailleurs sociaux, chefs de services, personnes en relation avec des publics en difficultés sociales). Reconnaître que la formation d'un travailleur social ne se limite pas à la formation initiale, c'est prendre en compte la nécessité de poursuivre la professionnalisation et le peaufinage des compétences professionnelles. La supervision et l'analyse des pratiques ne relèvent pas de l'espace privé et donc ne se posent pas comme acte thérapeutique. Elles interrogent le sujet au travail et le mettent en situation de rendre compte de sa place au sein de l'institution. L'acte n'est pas déconnecté de la mission de service. Rendre compte c'est

aussi, dans le travail de supervision et d'analyse des pratiques professionnelles, une présence aux séances, un compte rendu de l'évolution au cours du travail effectué, etc.

Mais il existe une spécificité de l'espace de supervision et d'analyse des pratiques professionnelles qui, tout en apportant des contenus référencés présentés préalablement à la mise en oeuvre du travail lors de la commande, doit laisser l'accès à l'imprévu à une disponibilité d'écoute et d'approche, ce qui, pour tout travailleur social, demande une « gymnastique d'esprit » pour ouvrir à une créativité et à une capacité d'innovation. Il est certain que nous ne sommes pas tous égaux dans l'élaboration de ces capacités relationnelles, humaines, qui touchent notamment aux émotions, aux valeurs, aux histoires des personnes. Ces compétences font appel à des capacités qui se travaillent (par la formation) et qui sont évolutives (par l'expérience). Ne pas les prendre en compte dans l'accompagnement des professionnels, c'est négliger les risques psychosociaux inhérents aux pratiques professionnelles conduisant à l'usure professionnelle, au *burn-out* et à la souffrance au travail¹. De plus, les cadres institutionnel et législatif sont bien présents dans ce travail de supervision et d'analyse des pratiques.

Si les modalités pédagogiques doivent être souples, ceci en référence aux situations que rencontrent ces travailleurs sociaux, pour autant ces situations ne sont pas pré-définies et demandent une capacité d'adaptabilité. Mais celle-ci n'est pas innée ni acquise une fois pour toutes au cours et par la formation initiale. C'est un processus qui, afin de ne pas être rompu, doit être toujours à l'œuvre et, ceci, dès l'entrée dans la profession et quelle que soit la fonction occupée. Cette adaptabilité psychique et mentale produit des compétences acérées pour progresser dans le questionnement, pour continuer à développer des réponses professionnelles adaptées aux situations sociales toujours en mouvement et avec des institutions elles aussi aux prises avec ces mutations.

La demande et la commande en questions...

S'il est fréquent d'interroger les réponses faites par le centre de formation afin de mettre en avant la non-conformité, en termes de formation professionnelle, des actions proposées, peut-être serait-il opportun d'interroger la commande, voire la demande faite par le responsable d'établissement ou de service. Notons, à l'instar de Lourau ou Lapassade, que la demande est parfois fort différente de la commande. « Une fois que la commande est passée, il reste à analyser les différents aspects que peut avoir la demande initiale »².

¹ « Les risques psychosociaux résultent le plus souvent des tensions qui s'exercent entre les contraintes organisationnelles du travail, les aspirations professionnelles et personnelles des salariés, la transformation des environnements du travail, et les relations individuelles et collectives du travail » (*Les Cahiers de l'Actif*, mars-juin 2010).

² Hess R., 1975, *La socianalyse*, Editions Universitaires, Paris.

L'entretien d'évaluation de la demande en supervision individuelle.

Dans le cadre de cet entretien, le professionnel explicite plus précisément ses motivations à vouloir s'engager dans ce type de travail. Le superviseur va écouter, faire en sorte que les motifs soient les plus clairs possibles de manière à ce que cette orientation soit justifiée ; la plupart du temps la demande a à voir avec des difficultés répétitives et incompréhensibles quant au rapport au travail, aux usagers, aux collègues, à l'institution... ce qui provoque déprime, usure, défaitisme pouvant aller jusqu'à l'expression d'un désespoir personnel, d'un besoin d'être aidé professionnellement. On pourrait avancer que pour un professionnel de terrain, le cadre de service devrait, pourrait, apporter son concours pour améliorer la situation. Dans certaines institutions, les cadres formés au travail de supervision peuvent répondre de manière adéquate à ces situations en tenant, dans la fonction cadre, une position institutionnelle alliant accompagnement professionnel et limites imposées par la mission de service ; mais bien souvent les cadres ne sont pas formés à ce type d'écoute et ne disposent pas non plus du temps nécessaire. Le formateur-superviseur va évaluer le bien-fondé de la demande et va expliquer en quoi consistera le travail de supervision. Un superviseur va être désigné, un planning de rencontres établi, un lieu déterminé (généralement le centre de formation), une convention signée entre le centre de formation et l'organisme employeur qui aura donné son accord financier suite à un devis préalablement proposé. Il apparaîtra sur ce document le type de travail, la durée, le lieu d'intervention et son montant.

Les modalités pédagogiques peuvent se décliner de la façon suivante : l'acte de supervision est un acte professionnel. Il est donc demandé au supervisé de produire du matériel, à savoir exprimer par écrit et au travers d'une situation vécue la ou les difficultés faisant obstacle, empêchement à son fonctionnement professionnel freinant ses capacités et compétences professionnelles, voire les détériorant. Muni de ces informations et nanti de son expérience le superviseur, au cours des séquences de travail avec des questionnements réflexifs, met en place une relation de confiance dans le cadre de laquelle le professionnel va, aisément ou pas (selon ses résistances personnelles) aborder ses difficultés, repérer les aspects répétitifs des « mises en situation d'échec ». Le supervisé s'entend les exprimer à haute voix à une personne tierce et compétente qui le sollicite. Ce travail s'oriente plus ou moins rapidement vers un décryptage progressif des noeuds difficiles. Il permet le moins douloureusement possible, car il est question ici de souffrance humaine, de faire un tri entre ce qu'il en est du registre du professionnel et de son mode de fonctionnement et de celui de l'autre, à savoir l'utilisateur, le collègue, le cadre, etc. Ce « sas », cet espace-tiers favorise la clarification des enjeux en question entre

professionnel et personnel ; il participe de ce fait à dégager la dimension du professionnel de l'emprise du personnel.

La commande institutionnelle à l'épreuve de l'exercice du professionnel.

Le travail sur site met dans une obligation de travailler avec l'écart entre la formulation de la commande et la réalité de la demande. Y aurait-il deux mondes, deux réalités distinctes, deux formes de rapport au réel qui ne pourraient coexister ?

La commande, celle transmise au centre de formation, traduit l'expression institutionnelle, une problématique à décrypter, un mal être à dénouer ; la demande des professionnels, travaillée en supervision et en analyse des pratiques, fait entrer dans le vif du Sujet. Sujet aux prises avec un environnement social instable, des repères professionnels à ré-identifier, des écarts difficiles à gérer entre étayages posés en formation initiale et réactualisation sur le terrain de la pratique. En situation d'analyse des pratiques, le Sujet rencontré, celui qui s'expose, est complexe, composite, souvent dans une tension entre représentations personnelles et incidences de celles-ci dans l'espace professionnel. Le travail mené par le superviseur-analyste s'effectue sur le fil du rasoir ; il impose d'identifier la part de personnel et de produire une réflexion sur l'incidence qui s'ensuit dans la sphère professionnelle. En cela la démarche d'analyse de pratique ou de supervision ne peut se confondre avec un « accompagnement » ou une « activité de conseil » auprès de professionnels ; il ne s'agit pas de trouver une ou la réponse à une situation ou un « cas » spécifique mais, à partir de situations rencontrées dans sa pratique, d'aider un professionnel à évaluer les nouveaux enjeux entrant en ligne de compte dans son positionnement et, par suite, de réactualiser ses compétences ou d'en mettre à jour de nouvelles. Si le travail des professionnels du social repose sur leurs capacités à entrer en relation, les phénomènes transférentiels se révèlent, dans ces rencontres, omniprésents. Elucider leur résonance dans les réponses apportées ne relève pas du « soin thérapeutique ou du bien être personnel », mais bien de la disposition à se positionner en tant que professionnel ; nous savons que celui-ci travaille avec ce qu'il EST aussi. A ce titre, ETRE professionnel c'est transcender ce qui s'opère sans distance, dans l'espace personnel, pour en faire un élément constitutif de nouvelles compétences professionnelles.

Il s'agit alors d'apporter dans ces séquences de supervision et/ou d'analyse des pratiques des éléments permettant de maintenir constante la construction identitaire du professionnel, tant dans sa relation aux usagers que dans sa contribution à l'évolution de la technicité d'une équipe. Nous rejoignons ainsi la préoccupation institutionnelle, souvent sous-jacente dans les commandes envers le centre de formation, d'offrir un environnement de travail susceptible de maintenir en adéquation pratique et réponse aux

usagers, projet institutionnel et reconnaissance d'une congruence avec les obligations en matière de politiques sociales.

La supervision et l'analyse des pratiques : un réel dispositif de formation...

Face à la demande croissante, nombre de centres de formation, de cabinets privés, d'intervenants libéraux se sont positionnés sur le marché. Psychologues cliniciens, psychosociologues, formateurs... se lancent dans cette aventure visant à « travailler » avec des équipes d'intervenants sociaux... Pour faire quoi ? Comment ? Avec quels objectifs formalisés ? Peu le savent réellement. Pas même le commanditaire qui a choisi l'opérateur lui semblant le plus enclin à relancer son équipe et le plus à même de ne pas nuire !

Ainsi sont donc interrogées la nature de l'intervention et la formation de l'intervenant. Si l'objet de cet article n'est pas de développer le *distingo* entre supervision et analyse des pratiques, nous ne pouvons faire l'impasse sur celui-ci, tant il interroge, de manière cruciale, la nécessaire formation de l'intervenant. En quelques citations, nous pouvons dire que la spécificité de la supervision « réside en ce qu'elle met en regard, à partir du matériel choisi et apporté par le supervisé, l'investigation de deux champs : l'un se situant du côté de l'apprentissage et l'autre abordant la question du Sujet parlant de sa pratique professionnelle (Boudot, 1995). « Contrairement à la supervision, l'analyse des pratiques ne concerne pas la personne mais bien le professionnel et porte sur les actes et les gestes qu'il peut poser dans l'exercice de son métier. L'analyse des pratiques se situe donc sur deux plans : l'éclairage disciplinaire sur les pratiques et leurs « conséquences » pour les usagers et l'aide à la théorisation de la pratique » (Beaur & Vila, 2004).

Ces deux définitions posent d'elles-mêmes différents paradoxes : Sujet / professionnel, individu / groupe, disciplinaire / praxéologique, clinique / pédagogique, organisationnel / institutionnel... Paradoxes d'autant plus difficiles à gérer qu'ils peuvent apparaître à des stades et des niveaux différents de l'intervention ! En cela, il serait bien présomptueux de présumer que la seule formation initiale peut suffire. Un diplôme de psychologue clinicien serait-il, par exemple, l'unique clé de compréhension des phénomènes ? Quid de la connaissance du secteur, des professionnels rencontrés, des phénomènes organisationnels et institutionnels, des contraintes politiques et budgétaires des établissements et services ?

Ces questions sont posées depuis plus de cinquante ans par l'école supérieure de travail social (ETSUP) qui, dès 1956, proposera un dispositif de formation à la supervision et à l'analyse des pratiques professionnelles.

Fondements d'hier, dispositif d'aujourd'hui : la formation des superviseurs.

Fille du *case-work* et de « l'approche globale », cette formation s'est bâtie, à l'ETSUP, sur trois axes fondamentaux : la clinique, la pluridisciplinarité et le travail social. Pour mémoire, rappelons qu'à cette époque, le dispositif dispensait, sur trois années, des enseignements disciplinaires en psychologie, psychanalyse, sociologie et travail social. Il était donc nécessaire, pour entrer en formation, d'être un travailleur social. Cette condition *sine qua non* restera valable tout au long de ces années. Ce qui fera dire à Marie-Françoise Boudot, que « la supervision est une pratique pédagogique dont le point d'ancrage est la relation institutionnalisée, donc codifiée, entre un superviseur, travailleur social ayant reçu une formation spécifique, et un supervisé qui fait, lui-même, la demande de supervision d'où le regard porté sur la pratique professionnelle comme matériel de référence » (1994)³.

Notons que cette formation, ancrée dans la mise au travail de l'acte professionnel, s'est constamment vue enrichie par les développements théoriques qui ont marqué les sciences humaines.

Formation professionnelle spécifique, tout comme la formation de surintendante d'usine (développée par l'école depuis 1917), sa légitimité va se trouver mise en cause par l'arrivée du diplôme supérieur en travail social : « paradoxalement, la création du DSTS a entraîné la disparition, non seulement de la formation à la supervision mais aussi de la formation par la supervision, alors que l'un des objectifs du DSTS était justement de sanctionner de telles formations supérieures [précisons à ce propos que le Ministère avait homologué la formation de superviseur au niveau DSTS]. » (Leplay, 1985)⁴. Souvenons-nous que l'une des options du DSTS à l'ETSUP s'intitulait « formateur-superviseur ».

Si les années 1980 ont connu, sur le plan national, le déclin progressif de la formation à la supervision et à l'analyse des pratiques, l'école a toujours conservé ce dispositif, consciente de l'importance de cette formation pour les travailleurs sociaux et le travail social lui-même. Différents groupes de réflexion sur la formation seront d'ailleurs mis en place tout au long de ces années.

Fidèle à son passé, le nouveau programme de 400 heures sur 18 mois qui se mettra en place au début des années 2000, conservera les principes fondateurs qui l'avaient initié : la clinique, l'interdisciplinarité, le travail social. Si la psychologie, la psychanalyse et la sociologie des organisations... vont être maintenues, la psychologie sociale clinique, la psychologie du travail et l'ergonomie vont venir renforcer l'ossature théorique du dispositif.

La formation de superviseur analyseur de pratiques

³ Boudot M. F., « Supervision » in *Dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard, 1994.

⁴ Leplay E., « Introduction » in *Forum*, n° 32, avril 1985.

professionnelles pose des objectifs à atteindre en développant des compétences spécifiques. Elles s'appuient sur celles construites en formation initiale de travailleur social, sur la connaissance du terrain et l'expérience de ces professionnels mais également sur l'éprouvé préalable d'un travail sur soi. Ces objectifs se déclinent autour de trois axes principaux :

- appréhender la demande, contractualiser le cadre de l'analyse soit dans le cadre institutionnel, soit dans celui d'une supervision individuelle, puis organiser les modalités de travail ;
- avoir une capacité d'écoute, d'identification d'interrogation des supervisés en prenant en compte leur résistance, les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels, les éléments contextuels institutionnels et environnementaux ;
- développer une dimension pédagogique consistant à valoriser, susciter chez le supervisé une intelligence des situations, de résolution de situations problèmes en se distanciant de l'immédiateté du vécu. Identifier (repérer) la part de l'émotionnel et apporter les supports théoriques et organisationnels contribuant à construire de nouvelles pratiques.

Chaque personne inscrite peut choisir entre deux options : la supervision ou l'analyse des pratiques. Si ces options n'ont pas d'incidence sur les contenus théoriques communs, elles infléchissent la nature même des stages effectués et le mémoire de fin de formation. Les périodes d'atelier (travail de groupe) et de contrôles individuels permettent la mise au travail du matériel apporté (expérience professionnelle, stage...).

L'importance du travail de terrain a été affirmée, avec l'organisation de deux périodes de stage (en situation de superviseur ou d'analyste de pratiques professionnelles).

Notons qu'une convention avec le Master 1 de l'université Paris-Ouest / Nanterre-La Défense en Sciences de l'éducation, mention « Développement des Compétences en Formation d'Adultes », option « Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques » va permettre aux personnes désireuses d'enrichir leurs savoirs, de réaliser le double cursus afin d'obtenir une reconnaissance universitaire et de poursuivre vers un Master 2.

Le professionnel au risque du Sujet...

Le dispositif actuel s'ancre donc dans des convictions auxquelles l'ETSUP est toujours restée fidèle : celles que la supervision et l'analyse de pratiques s'inscrivent au cœur même du travail de formation lors duquel le Sujet et le professionnel évoluent dans un même ensemble. Le travail sur la place accordée aux deux composantes d'un même individu constitue la pierre angulaire de la formation. Son organisation en petits

groupes, le maintien des ateliers et des « contrôles » lors desquels sont abordés les capacités d'élaboration et d'analyse, la capacité à ouvrir des questions pour nourrir une réflexion continue... sont autant d'espaces qui favorisent le questionnement sur soi et son positionnement. Comment ne pas reprendre ici cette phrase chère à Marie-Françoise Boudot : « Eduquer le sujet de rationalité, déployer l'imaginaire de chacun et, au fil de ces développements dynamiques inverses, faire naître le sujet lui-même comme « pluralisme cohérent », telle est la tâche générale de l'école, tel est le programme immense à penser. Ceci ne saurait se faire ni se penser n'importe comment ; ceci ne va pas sans ruptures de tous ordres (Bachelard, 1968) »⁵. Si ces ruptures sont donc celles de l'individu en formation, elles sont aussi celles des formateurs, se devant d'interroger eux aussi leurs modèles de référence. C'est ainsi que les cadres théoriques abordés demeurent valides, tant pour les superviseurs que pour les analystes de pratiques professionnelles en devenir.

Mais la formation transcende tout autant les savoirs que les organisations. Les stages, même s'ils relèvent fréquemment d'une demande institutionnelle, se doivent de répondre au cadre du dispositif de formation et les choix réalisés deviennent l'objet même du travail effectué. Ce positionnement du dispositif de formation permet enfin d'amener les futurs professionnels à ne plus percevoir la demande institutionnelle comme un simple appel d'offre mais à se situer comme un acteur engagé, conservant la place du sujet comme centrale dans tout dispositif de supervision ou d'analyse des pratiques professionnelles. « C'est sans doute l'une des grandes forces et caractéristiques de l'analyse des pratiques professionnelles que de se pratiquer en groupe, entre pairs, et d'y puiser toute la richesse de la multiplicité des analyses possibles. Ces « frottements » d'inconscient à inconscient qui se concrétisent dans les échanges, les confrontations, permettent une élaboration progressive (et jamais achevée) des actions professionnelles d'un travailleur social singulier, œuvrant en direction d'une personne (l'utilisateur), d'un groupe au sein d'une institution donnée » (Piovesan, 2000).

Conclusion

Alors que tous les dispositifs actuels de formation qualifiante des métiers du secteur social et médico-social et les référentiels afférents incluent la supervision et l'analyse des pratiques professionnelles dans leurs contenus, exclure d'emblée - et par principe de précaution - du champ de la formation professionnelle ces séquences, pose un réel souci en terme de formation. D'autant plus que les demandes émanant des terrains professionnels sont de plus en plus pressantes. Articuler

⁵ Bachelard G., 1968, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.

au cadre de la circulaire les modalités d'exercice de ce type de formation professionnelle permet aussi de formaliser ses contenus et ses attendus.

Cet exercice nécessite donc un travail tripartite entre :

- le commanditaire qui se doit de préciser sa demande ;
- le prestataire qui se doit de formaliser son offre ;
- le fond de formation qui se doit d'appréhender le dispositif formatif proposé.

C'est à ce prix que tous les acteurs pourront trouver un terrain d'entente et répondre ainsi aux besoins réels du terrain. ■

Références bibliographiques

Bachelard G., 1968, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.

Beaur A. & Vila S., « Pour ne plus confondre supervision, analyse des pratiques et régulation... », in *Lien social*, n°704, avril 2004.

Boudot M.F. , 1994, « Supervision », in *Dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard.

Hess R., 1975, *La socianalyse*, Editions Universitaires, Paris.

Leplay E., « Introduction », in *Forum*, n° 32, avril 1985.

Piovesan J., « L'analyse des pratiques professionnelles dans le champ du travail social », in *Cahiers du travail social*, n° 49, 2000.