



DISPOSITIONS D'APPLICATION SUR LA FORMATION PRATIQUE RELATIVES AU PLAN D'ÉTUDES CADRE 2020 DU BACHELOR OF ARTS HES-SO EN TRAVAIL SOCIAL

Version du 27 mars 2025

PRÉAMBULE

Les présentes dispositions d'application ont pour but d'harmoniser les règles et pratiques liées à la formation pratique (FP) relatives à la filière Bachelor of Arts HES-SO en Travail social qui est dispensée dans les quatre hautes écoles du domaine Travail social de la HES-SO : la Haute école de travail social Fribourg - HETS-FR, la Haute école de travail social de Genève (HETS-GE), la HES-SO Valais-Wallis - Haute Ecole et Ecole Supérieure de Travail Social - HESTS et la Haute école de travail social et de la santé Lausanne - HETSL. Elles s'adressent à toutes les parties prenantes du dispositif de formation pratique de la filière : étudiant-es, praticiennes formatrices et praticiens formateurs, référent-es de terrain des institutions partenaires, directions des institutions partenaires, superviseur-es, responsables du suivi de formation pratique des hautes écoles et responsables de formation pratique.

Elles complètent le [Règlement de filière du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social](#) du 14 juillet 2020 et plus particulièrement :

Art. 10 ¹La formation pratique est régie par le dispositif de formation pratique HES-SO (ci-après le dispositif) et ses trois niveaux contractuels :

- a) la « Convention sur la formation pratique » ;
- b) l'« Accord sur l'organisation de la formation pratique » ;
- c) le « Contrat pédagogique tripartite ».

²Les périodes de formation pratique s'effectuent en principe, dans les institutions qui ont adhéré au dispositif.

³A titre exceptionnel, des périodes de formation pratique peuvent s'effectuer dans des institutions qui n'ont pas encore adhéré au dispositif mais qui font l'objet de dispositions particulières. Dans tous les cas, les institutions doivent se conformer aux exigences pédagogiques déterminées par la haute école.

⁴Le domaine définit le cadre de réalisation de la formation pratique et les modalités d'encadrement et d'évaluation. Des dispositions d'application précisent l'organisation de la formation pratique.

⁵La formation pratique comprend une supervision pédagogique de 20 heures, répartie en principe sur les deux périodes de formation pratique.

Les exigences pédagogiques et les modalités particulières de l'organisation de la formation pratique font l'objet du Contrat pédagogique tripartite (DCPT). Il est composé de trois parties distinctes :

- la 1^{re} partie (DCPT1) précise les éléments administratifs nécessaires à l'organisation de la période de formation pratique de chaque étudiant·e
- la 2^e partie (DCPT2) porte sur l'élaboration et la planification du programme d'apprentissage et du développement des compétences de l'étudiant·e



- la 3^e partie (DCPT3) constitue le protocole d'évaluation qui sert à la validation et à la détermination de la note de la période de formation pratique.

1. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SELON LES PÉRIODES DE FORMATION PRATIQUE

Conformément au Plan d'études cadre (PEC)¹, la formation pratique doit permettre aux étudiant·es de développer les compétences attendues au terme de leur formation. Par rapport au référentiel de compétences défini dans le PEC, un niveau d'exigences différent est attendu entre la première période de formation pratique et la deuxième (cf. Annexe 1).

2. RESPONSABILITÉS

La formation pratique est portée par l'ensemble des parties prenantes tel qu'énoncé en préambule. Dans le cadre du dossier Contrat pédagogique tripartite (DCPT), la responsabilité est partagée entre a) l'étudiant·e, b) l'institution de formation pratique, c) la praticienne formatrice ou le praticien formateur, d) la·le responsable du suivi de formation pratique et, e) la·le responsable de formation pratique.

a) L'étudiant·e

L'étudiant·e est responsable de sa période de formation pratique et du développement de ses compétences en mettant à profit l'expérience en voie d'acquisition au sein de l'institution partenaire. Elle·il signe les 1^{re} et 2^e parties du DCPT.

b) L'institution de formation pratique

L'institution de formation pratique, conformément au Dossier à l'attention des institutions partenaires de la HES-SO², s'appuie sur le descriptif de la Mission de la formation pratique d'une institution, le Profil du praticien formateur et de la praticienne formatrice (PF) HES-SO et le Descriptif de fonction du type du praticien formateur et de la praticienne formatrice. Elle dispose d'un descriptif de son offre de formation pratique. Elle garantit les conditions cadres énoncées dans le document susmentionné ainsi que celles définies dans les présentes dispositions d'application. Conformément à l'article 7 de la Convention sur la formation pratique HES-SO du Dossier susmentionné, elle désigne un·e professionnel·le PF. Un membre de la direction de l'institution, ou nommé par elle, signe la 1^{re} partie du DCPT.

L'institution s'assure que 100 heures de suivi par période de formation pratique soient consacrées aux étudiant·e·s. L'organisation en incombe à la·au PF, à travers :

- Des entretiens de formation réguliers (PF/étudiant·es)
- Un suivi de terrain avec feed-back
- Une co-construction et un accompagnement dans la réalisation du DCPT2
- Des évaluations formatives, un rapport écrit et une évaluation sommative
- La participation à des activités de coordination entre PF et avec la haute école.

¹ HES-SO. (2019). Plan d'études cadre 2020. Bachelor of Arts HES-SO en Travail social. Delémont, [Lien](#)

² HES-SO. (2018). Partenariat formation pratique. Dossier à l'attention des institutions partenaires de la HES-SO dans la formation pratique des étudiant·es dans les filières de la santé et du travail social. Delémont, [Lien](#)

L'équipe professionnelle de l'institution favorise le processus de formation et collabore, dans la mesure du possible, avec la·le PF à l'accompagnement de l'étudiant·e. Elle favorise l'accès de l'étudiant·e à ses ressources (divers aspects de la vie de l'institution, notamment les colloques, supervisions d'équipe, visites hors institution, assemblées générales, etc.).

c) La praticienne formatrice ou le praticien formateur (PF)³

La·le PF est garant·e de la mise en œuvre de l'offre de formation institutionnelle. Elle·il participe à l'élaboration de la 2^e partie du DCPT et en signe les 2^e et 3^e parties. Elle·il est responsable du suivi pédagogique et de l'évaluation continue du processus de formation.

Elle·il est co-responsable du bilan d'évaluation conjointe qui rend compte des éléments clés de la formation pratique ainsi que des apprentissages réalisés par l'étudiant·e.

Lors de la séance tripartite finale, elle·il participe à la décision de la validation et de la notation de la partie « terrain » du module FP, avec la·le responsable du suivi de formation pratique.

En cas d'absence de PF dans l'institution, la direction de l'institution peut recourir aux services d'un·e PF en travail social, externe à l'institution, qui répond au profil de la praticienne formatrice et du praticien formateur HES-SO⁵. La direction de l'institution mandate et rémunère la·le PF externe et s'assure de sa bonne connaissance de l'institution. La direction de l'institution désigne, en outre une collaboratrice ou un collaborateur diplômé·e en travail social pour l'accompagnement de proximité de l'étudiant·e. La·le PF externe se réfère à cette personne dans l'établissement du DCPT2 et pour l'évaluation des compétences de l'étudiant·e, tâches qui sont de sa responsabilité.

En cas de difficulté durant la période de formation pratique, la·le PF prend contact avec la·le responsable du suivi de formation pratique et en informe l'étudiant·e.

d) La·le responsable du suivi de formation pratique de la haute école⁴

La·le responsable du suivi de formation pratique est désigné·e par la haute école dans laquelle est immatriculé·e l'étudiant·e. Elle·il s'assure de prendre connaissance de toutes les informations et documents inhérents à la FP de l'étudiant·e. Son intervention s'inscrit en continuité de la préparation à la formation pratique de l'étudiant·e.

Elle·il co-construit le dispositif pédagogique formalisé dans la 2^e partie du DCPT. Elle·il signe cette 2^e partie et se porte par cet acte garant·e de la conformité dudit dispositif aux exigences de la HES-SO.

Elle·il se tient à disposition de l'étudiant·e et de la·du PF pendant toute la durée de la partie « terrain ». Au terme de la période de formation pratique, elle·il co-évalue, négocie et décide avec la·le PF de la validation et de la note finale de la partie « terrain » de la formation pratique. Elle·il rédige le protocole d'évaluation de la FP (DCPT3).

Elle·il évalue également la qualité du rapport de l'étudiant·e sur son expérience de formation pratique.

³ Cf. HES-SO. (2018). Statuts des praticiens formateurs et praticiennes formatrices permettant l'indemnisation de l'institution. Delémont, [Lien](#)

⁴ La dénomination de cette fonction change entre les hautes écoles. Il peut s'agir de référent·e, responsable du suivi de formation pratique ou responsable, chargé·e, répondant·e de formation pratique ou référent·e processus de formation.

e) La-le responsable de formation pratique de la haute école

Elle-il veille à l'organisation du dispositif de formation pratique. Elle-il participe à la coordination romande des offres de places de formation pratique. Elle-il signe la 1^{re} partie du dossier « Contrat pédagogique tripartite » pour l'étudiant·e immatriculé·e dans sa haute école. Elle-il traite les situations d'absences prolongées, d'interruption, de non-validation ou d'échec du module de formation pratique.

Elle-il peut être sollicité en cas de litige par les différentes parties.

La-le responsable de formation pratique soutient les responsables du suivi de formation pratique et organise les rencontres des PF avec la haute école.

Elle-il valide les indemnités des suivis PF aux institutions.

Ces tâches peuvent être déléguées, en fonction de l'organisation de chaque haute école.

3. ORGANISATION DE LA FORMATION PRATIQUE

La formation pratique est organisée en deux périodes (FP1 et FP2). La première appartient à la première partie de la formation qui regroupe les modules fondamentaux du travail social. La seconde période relève de la spécialisation. En ce sens elle est rattachée à l'option choisie par l'étudiant·e (service social, animation socioculturelle, éducation sociale).

Le Règlement de filière du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social définit l'organisation de chaque période de formation pratique comme suit :

Art. 11 ¹La formation pratique correspond à deux modules. Chaque module équivaut à 27 crédits ECTS et englobe deux parties :

- a) une partie de formation « terrain » réalisée dans un lieu de formation pratique qui équivaut à 24 crédits ECTS ;
- b) une partie d'intégration liée à la formation pratique, dispensée en école et qui équivaut à 3 crédits ECTS.

²La validation des deux parties est nécessaire pour obtenir les 27 crédits ECTS correspondant à la période de formation pratique. La note acquise pour la partie de formation « terrain » sera appliquée au module dans son entier, pour autant que la partie d'intégration soit acquise.

³Pour chaque module de période de formation pratique, la partie de formation « terrain » a une durée effective de 680 heures. Elle se déroule en principe pour les études à plein temps sur une durée d'au maximum 22 semaines. Pour les études en emploi, 170 heures de pratique professionnelle sont reconnues par semestre. Pour les études à temps partiel, la formation pratique peut se réaliser sur un ou deux semestres totalisant 680 heures à un taux d'activité minimal de 50%.

⁴La présence sur le lieu de l'exercice professionnel est obligatoire.

Les deux périodes de formation pratique se déroulent pour les étudiant·es en formation :

- A plein temps, au 3^e et 6^e semestre
- En emploi, du 1^{er} au 4^e semestre et du 5^e au 8^e semestre

- A temps partiel, en principe entre le 4^e et le 5^e semestre et entre le 8^e et le 10^e semestre.

Dans les 680 heures de la partie « terrain », il est compris un temps de travail intégratif pour :

- Les rencontres régulières avec la praticienne formatrice ou le praticien formateur
- La préparation et la rédaction de documents (DCPT2, analyse de situations, rapports, etc.)
- La prise de connaissance de documentation interne
- Les séances tripartites
- La supervision pédagogique (en principe 10 heures/période de FP).

En sus des 680 heures et parallèlement à leur formation pratique, les étudiant·es doivent suivre des séquences d'analyse de la pratique professionnelle qui sont données dans les hautes écoles.

Les vacances et jours fériés sont pris en dehors des 680 heures.

4. LES QUATRE ÉTAPES DE LA FORMATION PRATIQUE

Étape I – Préparation pour chaque période de formation pratique

Cette étape s'accomplit au sein des modules de formation du PEC⁵ prévoyant des temps spécifiquement identifiés et destinés à cette préparation (pour la FP1, le module F1 et pour la FP2, les modules Option 1 et Intro).

L'étudiant·e s'insère dans un dispositif de recherche d'une place de FP. Ces postulations se font dans le cadre d'un dispositif, qui est régulé au niveau romand par les quatre hautes écoles de travail social de la HES-SO.

En se basant notamment sur l'ensemble des enseignements suivis jusque-là et sur son portfolio, l'étudiant·e identifie, pour chaque période de FP, ses besoins de formation. Elle·il réalise un document (par exemple : bilan de compétences, projet de formation), en vue d'un projet de formation pratique.

Étape II – Élaboration et rédaction du « Contrat pédagogique tripartite »

En co-construction et avec le soutien méthodologique de la·du PF puis avec la·le responsable du suivi de formation pratique, l'étudiant·e élabore la 2^e partie du DCPT qui le·la concerne, en explicitant le dispositif pédagogique soit :

- Le mandat et le contexte institutionnel, les types, modèles et méthodes d'intervention, les personnes accueillies, les problématiques et les besoins (identification du prescrit)
- Les compétences à travailler durant la période de FP, selon le niveau attendu en rapport avec la période de FP concernée
- Les situations professionnalisantes (cf. Annexe 3), activités, tâches, moyens et ressources (théoriques, matériels, personnels, etc.) qui permettent le développement des compétences
- Les échéances de réalisation
- Les modalités d'évaluation, les critères et les indicateurs d'évaluation de la FP.

⁵ HES-SO. (2019). Plan d'études cadre 2020. Bachelor of Arts HES-SO en Travail social. Delémont, [\[Lien\]](#)

L'explicitation des critères et indicateurs est plus particulièrement portée par la·le PF d'entente avec la·le responsable du suivi de formation pratique.

Le DCPT fait l'objet d'une négociation et d'une validation entre la· le responsable du suivi de formation pratique, la·le PF et l'étudiant·e.

Étape III – Réalisation du « Contrat pédagogique tripartite »

L'étudiant·e travaille le programme d'apprentissage convenu de manière tripartite dans le DCPT2 afin de développer les compétences attendues, par l'exercice de la pratique professionnelle.

La·le PF accompagne, soutient, confronte régulièrement l'étudiant·e et évalue en continu ses compétences.

Si le programme d'apprentissage défini dans la 2^e partie du DCPT devait être modifié notablement, les trois partenaires doivent donner leur accord.

L'étudiant·e participe, en outre à un dispositif d'analyse de sa pratique professionnelle et suit une supervision pédagogique.

Étape IV – Bilan et évaluation sommative

Le temps de formation réalisé dans le lieu de formation pratique se conclut lors d'une séance tripartite de bilan final sur la base notamment du portfolio d'apprentissage et des différents apports d'évaluations suivants :

a) Le rapport écrit de l'étudiant·e

Il comprend :

- Une présentation et une analyse du mandat et du contexte institutionnel, des modes d'intervention, des situations des personnes accueillies, des problématiques et besoins rencontrés (analyse basée sur le réel observé durant la FP)
- Une description et une analyse du processus de formation dans le lieu de formation pratique : activités réalisées, étapes marquantes et significatives, analyse critique du chemin parcouru et de la relation pédagogique avec son PF ainsi que de la relation professionnelle avec son environnement (bénéficiaires, équipe, hiérarchie, réseau, etc.)
- Une auto-évaluation, sur la base des situations professionnalisantes identifiées dans la 2^e partie du DCPT, au sujet de son activité, des principales étapes de sa progression dans le développement des compétences en se référant au niveau attendu, des ajustements, des événements particuliers, des résultats finaux (en les illustrant avec des situations concrètes, en identifiant et explicitant les savoirs et ressources personnelles, académiques et professionnelles mobilisés dans son activité) ; cette auto-évaluation doit être argumentée notamment au regard d'apports théoriques
- Une identification argumentée des compétences développées, une appréciation du processus d'apprentissage réalisé et le niveau atteint pour chacune d'entre elles. L'étudiant·e repère les compétences qui doivent encore être davantage développées et formule des ajustements de son projet de formation
- Une présentation des découvertes professionnelles et personnelles que la démarche de formation pratique a permises

- Une argumentation de la posture professionnelle et d'un positionnement sur le métier exercé
- Une bibliographie aux normes usuelles
- Des annexes éventuelles.

b) Le rapport de la·du PF

Il atteste que la formation pratique de l'étudiant·e s'est déroulée dans le respect des présentes dispositions d'application et du DCPT2.

Il porte sur :

- Le processus de formation de l'étudiant·e et sa progression pendant la période de formation pratique
- Sa relation pédagogique avec elle ou lui pendant la période de formation pratique
- La relation de l'étudiant·e avec son environnement (bénéficiaires/usagers, équipe, hiérarchie, réseau, etc.)
- Le niveau de développement des compétences
- La posture professionnelle de l'étudiant·e (engagement, attitudes, fiabilité, etc.)
- Toute autre information jugée pertinente.

c) Le retour oral et/ou écrit de la·du responsable du suivi de formation pratique

Il porte sur :

- La qualité du rapport écrit de l'étudiant·e
- La capacité d'auto-évaluation et d'explicitation de l'étudiant·e
- La capacité de l'étudiant·e à mettre en lien et à enrichir sa pratique avec l'ensemble des apports de sa formation (par exemple, par la mobilisation du portfolio)
- L'évolution du projet de formation de l'étudiant·e.

d) Le bilan d'évaluation conjointe

La séance tripartite de bilan est structurée en quatre temps : l'accueil, l'évaluation, la détermination de la note et sa communication à l'étudiant·e.

Après le temps d'accueil, l'étudiant·e fait une présentation orale des éléments clés du développement de ses compétences et de son auto-évaluation. Elle·il complète et exemplifie son rapport écrit. La·le PF et la·le responsable du suivi de formation pratique questionnent, commentent et évaluent la FP de l'étudiant·e.

La·le PF et la·le responsable du suivi de formation pratique se réservent un moment en l'absence de l'étudiant·e pour déterminer la note de la période de formation pratique, à partir de la présentation faite par l'étudiant·e et des rapports d'évaluation qu'elles·ils ont préalablement communiqués.

Elles·ils rédigent un protocole d'évaluation (DCPT3) et communiquent oralement leur décision à l'étudiant·e en l'explicitant. La note s'applique à l'ensemble du module de formation pratique (partie « intégration » et partie « terrain »), mais ne sera attribuée à l'étudiant·e que si celle·ci·celui·ci a obtenu la mention « acquis » à la partie « intégration ». La note obtenue au module de formation pratique est exprimée au moyen de l'échelle suivante :

- A excellent
- B très bien
- C bien
- D satisfaisant
- E suffisant
- F insuffisant

En cas de désaccord persistant entre la·le PF et la·le responsable du suivi de formation pratique sur la décision de validation du module, la·le responsable de formation pratique propose une médiation et prend la décision en dernier recours, la signature du protocole d'évaluation est suspendue jusqu'à ce que la médiation ait eu lieu.

L'étudiant·e et la·le PF reçoivent une copie du protocole d'évaluation (DCPT3).

L'étudiant·e qui échoue à une période de formation pratique doit répéter le module dans son intégralité.

5. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

La supervision pédagogique est un processus de développement personnel et professionnel de l'étudiant·e (cf. Annexe 2). Elle soutient le développement et l'intégration des apprentissages effectués durant la formation pratique, ainsi que la construction de son identité professionnelle. Cet acte de formation professionnelle s'inscrit dans un processus relationnel entre la·le superviseur·e et l'étudiant·e dans une durée déterminée. Il est rythmé par des entretiens réguliers. Les étudiant·es gardent en principe la·le même superviseur·e pour les deux périodes de formation pratique.

L'étudiant·e choisit un·e superviseur·e sur la liste mise à disposition par la haute école. Au terme de la supervision, une attestation rend compte de la réalisation des heures prescrites.

La supervision pédagogique peut être individuelle et/ou en groupe. Elle doit avoir une durée de 20 heures, normalement répartie sur les deux modules de formation pratique.

L'étudiant·e s'appuie sur les apports de la supervision dans le cadre de l'étape du bilan et de l'évaluation.

Les échanges entre superviseur·e et étudiant·e sont placés sous le couvert de la confidentialité.

6. SITUATIONS PARTICULIÈRES ET LITIGES

Tout litige ou difficulté durant la FP doit faire l'objet d'une information auprès de chaque partenaire (étudiant·e, PF, responsable du suivi de formation pratique). Si nécessaire, une rencontre est organisée entre les parties concernées. La·le responsable du suivi de formation pratique rédige un procès-verbal de cette séance.

Pour tout·e étudiant·e en formation à plein temps ou à temps partiel, toute absence de son lieu de formation pratique, au-delà de 3 jours, doit être signalée à la haute école. Des absences qui ne permettraient pas la réalisation de la durée prescrite pour la FP, peuvent conduire à la non-validation de la partie « terrain », si une prolongation de la FP s'avère impossible pour des raisons d'organisation tant de la part de l'institution partenaire que de la haute école.

Une absence de l'étudiant·e pour la partie « intégration » fera l'objet d'un travail de compensation. Des absences répétées et/ou la non-réalisation des travaux demandés peuvent conduire à la non-acquisition de la partie « intégration ».

Les cas d'interruption de la formation pratique feront l'objet d'une séance entre les parties. Un procès-verbal de cette séance est rédigé. La haute école est responsable de signifier les conséquences de cette interruption aux parties prenantes.

Pour tout·e étudiant·e en formation en emploi, dans le cas d'une rupture de contrat de travail, l'étudiant·e dispose d'un délai de 3 mois pour signer un nouveau contrat et pouvoir ainsi poursuivre sa formation en emploi. Elle·il peut demander à changer de forme des études.

La résiliation du DCPT1, pour cause de faute grave, toutes formes de harcèlement et/ou de discrimination, est décidée par la direction de l'institution qui informe immédiatement l'étudiant·e et la·le responsable de la formation pratique.

7. ENTRÉE EN VIGUEUR

Les présentes dispositions d'application entrent en vigueur le 14 septembre 2020.

Ces dispositions d'application ont été adoptées par le Conseil de domaine Travail social le 31 août 2020.

Ces dispositions d'application ont été modifiées par décision n° « 2020/13/19 » du Conseil de domaine Travail social de la HES-SO lors de sa séance du 10 décembre 2020. La révision partielle entre en vigueur immédiatement

Ces dispositions d'application ont fait l'objet de corrections formelles en date des 14 janvier 2021, 23 mars 2022 et 4 mai 2022.

Ces dispositions d'application ont été modifiées par décision n° « 2025/04/12 » du Conseil de domaine Travail social de la HES-SO lors de sa séance du 27 mars 2025 (ajout de l'Annexe 3). La révision partielle entre en vigueur immédiatement.

Ces dispositions d'application ont fait l'objet de corrections formelles en date du 3 juillet 2025.



Matrice des compétences pour la formation pratique du BATS

Annexe 1 aux Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au PEC 2020

Remarque : l'étudiant·e s'entend comme une travailleuse sociale, un travailleur social en formation HES

1- Expliciter, étayer et argumenter les valeurs, les principes éthiques et le cadre déontologique du travail social qui fondent leur action	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable de	Distinguer les valeurs (personnelles, professionnelles et organisationnelles), restituer les dilemmes éthiques dans une situation de travail donnée.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable de	Déterminer et engager un questionnement éthique, si nécessaire avec la participation des publics et du réseau ; développer une analyse critique, en mobilisant des techniques et des outils ; rendre compte de son action.
2- Evaluer leurs propres ressources et leurs limites dans les dimensions cognitives, émotionnelles, corporelles et sociales, et identifier leurs besoins en matière de professionnalisation	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable d'	Identifier les ressources nécessaires à l'exercice de la profession dans le cadre de la formation pratique et identifier ses besoins en matière de professionnalisation dans le cadre de la formation Bachelor.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable d'	Exercer la profession en tenant compte de ses ressources, de ses limites et expérimenter comment il ou elle peut faire face à ces dernières.



3- Construire et développer une relation professionnelle dans une posture favorisant le pouvoir d'agir et l'autodétermination des individus, groupes et communautés	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable d'	Appréhender les spécificités d'une relation professionnelle dans sa dimension interindividuelle, groupale et communautaire et engager des relations dans une posture en cohérence avec la mission et les pratiques de référence de l'institution de formation pratique
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable d'	Engager et analyser ses relations professionnelles avec une posture qui promeut la mobilisation par les individus, groupes et communautés de leurs ressources propres
4- Etablir des diagnostics de situation, construire, mener et évaluer des projets d'intervention et des actions en se basant sur des connaissances scientifiques, méthodologiques, des savoirs d'action	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable de	Participer à des actions en travail social, contribuer à leur analyse et à leur évaluation en se basant sur des connaissances scientifiques, méthodologiques, des savoirs d'action.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable de	Construire, mener et évaluer des projets d'interventions et des actions complexes en s'appuyant sur son expertise, celle des professionnel·les du réseau et celle des publics.
5- Développer une pensée critique, questionner le sens de l'action sociale et proposer des modes d'intervention et de transformation sociales pertinents, créatifs et diversifiés, qui intègrent les enjeux sociaux, économiques, culturels et politiques aux niveaux local, national et international	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable d'	Interroger le sens de l'action sociale au sein de l'institution de formation pratique et en repérer les enjeux.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable de	Proposer des modes d'intervention et de transformation sociales pertinents, créatifs et diversifiés en tenant compte des enjeux des contextes dans lesquels ils s'insèrent (que ces enjeux se situent au niveau local et/ou national et/ou international).

6- Communiquer de manière claire et adéquate, oralement, par écrit et/ou selon les modalités appropriées, auprès de publics diversifiés dans leurs contextes variés	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable d'	Adopter des postures, attitudes et techniques qui favorisent les échanges et la transmission adéquate des informations aux personnes concernées (bénéficiaires, collègues, etc..) au sein de l'institution ou service.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable de	Développer une communication stratégique et ciblée par une variété de canaux de communication à destination de publics diversifiés au sein et à l'extérieur de l'institution ou service.
7- Organiser, coordonner le travail en équipe et en réseau, et collaborer dans des logiques d'interprofessionnalité et d'interdisciplinarité	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable de	S'insérer adéquatement dans le travail en équipe et collaborer avec ses collègues direct·e·s ; identifier l'ensemble des acteurs au sein du réseau et nommer leurs spécificités dans une intervention sociale donnée.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable de	Mobiliser les méthodes utiles à organiser et coordonner le travail en équipe et en réseau dans des pratiques d'interprofessionnalité et d'interdisciplinarité.
8- Comprendre les divers déterminants de l'organisation, se situer et assurer les tâches de gestion, d'administration et de coordination	
Au terme de sa FP1 l'étudiant·e sera capable d'	Identifier et comprendre les divers déterminants de l'organisation ; se situer dans sa fonction, hiérarchiser les tâches d'administration afin de les réaliser.
Au terme de sa FP2 l'étudiant·e sera capable d'	Analyser et d'articuler les divers déterminants de l'organisation afin d'exercer sa fonction et son rôle ; collaborer aux tâches de gestion, d'administration et de coordination institutionnelle en adéquation avec son statut.

Version du 20 mars 2021

Adaptée formellement le 3 juillet 2025



Guide-cadre de la supervision pédagogique de la filière Bachelor of Arts en Travail social

Annexe 2 aux Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au PEC 2020

1. Définition et buts généraux

1.1. Préambule

La supervision pédagogique est une modalité didactique de la formation Bachelor of Arts HES-SO en Travail social. Elle est rattachée à la formation pratique.

La supervision est créditée sur la base de l'attestation, au terme de chacune des périodes de formation pratique. Les cas particuliers demeurent réservés. Elle se déroule en parallèle de la pratique professionnelle en travail social réalisée par l'étudiant·e en formation.

1.2. Bref historique

La supervision comme modalité « pédagogique » est liée à la création même de la supervision. Dès le début, la supervision a été en lien à l'apprentissage ou du moins à l'évolution des pratiques professionnelles dans les métiers de la relation d'aide. En Suisse romande, le développement de la supervision pédagogique s'est fait grâce et avec le support de la formation en travail social et en particulier l'enseignement du case-work (Garrett, 1972) en service social.

En 1972, date de l'instauration de la supervision pédagogique dans les écoles d'éducateurs·éducatrices, on parle de « méthode didactique visant à favoriser le développement professionnel des travailleuses sociales et travailleurs sociaux en formation, dans leur situation concrète et globale de travail, dans leur intégration au milieu professionnel et dans leur identification aux fins, aux objectifs et à l'éthique de la profession. [...] Comme toute méthode pédagogique, la supervision doit engager le·la supervisé·e dans un processus de maturation et de formation dont les effets explicites escomptés sont d'ordre essentiellement professionnel mais peuvent secondairement être aussi d'ordre personnel » (Menthonex, 1972 cité dans Julier 1984 p. 6).

De 1980 à ce jour, le questionnement de la supervision a été abordé sous différents angles. Son aspect obligatoire, celui de sa liberté, en passant par ses coûts financiers ou encore son évaluation, ses points communs ou différences avec l'analyse de pratique réalisée au sein des écoles lors des périodes de stages semblent être toujours d'actualité (Jecker-Parvex, 2020).

La conception en Suisse romande de la supervision pédagogique se démarque de la vision nord-américaine, belge, voire française qui peut assimiler les superviseur·es à la fonction assumée par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs (PF) dans les dispositifs HES en Suisse occidentale. L'extériorité des superviseur·es quant au dispositif d'accompagnement et d'évaluation terrain est au cœur de cette distinction. Si le·la superviseur·e est engagé·e par les hautes écoles, le·la PF est désigné·e et contractualisé·e par les terrains. Le cadre de la Supervision pédagogique est donc fixé par les hautes écoles, alors que la clarification de la fonction de PF est issue d'une convention entre les terrains et la HES-SO (Monnier & De Jonckherre, 1999).





1.3. Finalités

Selon le [plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social](#), la supervision pédagogique est un processus de développement professionnel et personnel de l'étudiant·e : « Elle soutient le développement et l'intégration des apprentissages effectués durant la formation pratique, ainsi que la construction de son identité professionnelle. Cet acte de formation professionnelle s'inscrit dans un processus relationnel entre la·le superviseur·e et l'étudiant·e dans une durée déterminée ».

La supervision traite de la relation du·de la supervisé·e (ci-après l'étudiant·e) au bénéficiaire, mais aussi de sa relation à une institution, une organisation, à une pratique professionnelle, à une société mandataire du travail social.

De fait, elle va : « permettre à l'étudiant d'améliorer son appréhension du réel, de le questionner, d'en identifier les enjeux personnels » (Boudot, cité par Rolland, 2007, p. 20) et/ou professionnels en centrant l'attention sur le rapport à soi-même dans l'exercice de la fonction et au travail réalisé. L'étudiant·e pourra ainsi se penser, se situer en tant qu'acteur·actrice du champ social en prenant appui sur l'expérience vécue (faits, réalités, interprétations) et en exerçant l'articulation théorie-pratique.

Ce travail se joue, entre autres, au travers du prisme de la relation superviseur·e – étudiant·e, comme une possibilité pour celui·celle-ci, de « jouer » avec le·la superviseur·e, sa relation au·à la professionnel·le qu'il·elle est en train de devenir.

Fort des éléments évoqués, la finalité de la supervision pédagogique est de permettre à l'étudiant·e en formation d'expérimenter la posture réflexive par une situation interrelationnelle, favorisant le positionnement professionnel, dans une visée de maturation professionnelle et de prise de conscience de sa construction identitaire.

1.4. La posture réflexive au service de l'expérimentation du regard sur soi

Pour Daniel Schön (1993) : « le tournant réflexif est une sorte de révolution. [...] A la question "qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?" ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel ». Pour Philippe Perrenoud : « Un praticien réflexif est sans doute "réfléchi" mais il est plus que cela : désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion, de "marcher et se regarder marcher" [...] il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, "objectiver" comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir » (Perrenoud, 2001).

La posture réflexive vise à aider le·la praticien·ne, en devenir, à découvrir ce qu'il·elle sait déjà, ses limites professionnelles et personnelles, mais également à explorer sa manière de réfléchir. La supervision pédagogique doit permettre à l'étudiant·e d'articuler les apports de son histoire personnelle, de son parcours de formation école et de ses expériences de terrain. L'étudiant·e devient le·la chercheur·euse de son propre objet. Du « simple » miroir qui nous permet de nous composer une personnalité à visage humain chaque matin, au miroir qui nous permet de nous interroger sur qui je suis, qui j'étais, qui je deviens.

Au travers de la supervision, l'étudiant·e effectue une expérience symbolique dans laquelle il relie les résonances liées à son histoire personnelle, les savoirs acquis durant la formation et ses expériences de terrain.

Il est assez évident d'identifier ces différents niveaux réflexifs dans l'expérience de la supervision pédagogique et de préciser le partage des tâches entre la haute école, le terrain et la supervision pédagogique. La théorisation de la pratique, comme réflexion intellectuelle appliquée à l'expérience serait du ressort des hautes écoles. L'exploration et la conscientisation des gestes opportuns et des



compétences seraient en main des missions de formation des terrains. L'interprétation de l'expérience serait alors au centre de la pratique de la supervision.

1.5. La construction identitaire professionnelle : entre conscientisation et consolidation

L'identité professionnelle : « est considérée comme située dans tous les actes posés en situation de travail. L'identité professionnelle y est présentée comme l'articulation de trois champs : celui de la personne, de l'organisation qui l'emploie et des normes professionnelles de son corps de métier. (...) Au-delà d'un construit social ou collectif, l'identité est considérée d'un point de vue individuel. Les actes posés en situation deviennent les révélateurs d'une identité implicite et non consciente. L'explicitation des actes et leur articulation avec les différents champs permet la construction d'une image identitaire, comme la possibilité d'une prise de conscience par l'individu des caractéristiques de son identité professionnelle dans ses interactions avec l'altérité [...] » (Donnay et Charlier, 2008, p. 29).

La supervision pédagogique doit permettre à l'étudiant·e d'interroger les dimensions identitaires en lien à :

- Sa personne d'étudiant·e en formation
- Son identité professionnelle en devenir
- Son intégration en cours au sein d'une organisation.

Ces trois dimensions étant invariablement articulées dans la construction de l'identité professionnelle. La supervision pédagogique soutient l'étudiant·e dans la prise de conscience des négociations en cours entre ces trois dimensions.

L'étudiant·e se trouve confronté·e à une double transaction, d'abord interne, avec son histoire (identité héritée), avec son projet de formation (identité visée) puis externe, avec le regard d'autrui (PF, responsable du suivi de formation pratique de la haute école¹, bénéficiaires, collègues). Cette double transaction est complétée par l'influence du contexte institutionnel tant haute école que terrain.

Le·la superviseur·e vient soutenir la conscientisation de ses transactions au sein de la relation étudiant·e – superviseur·e.

2. La supervision, un processus

2.1. L'alternance intégrative

La formation Bachelor of Arts en Travail social s'inscrit dans le principe de l'alternance intégrative au travers de la formation pratique. Alternativement, à des phases de formation dans les hautes écoles, les étudiant·es réalisent une période de formation pratique dans différents champs du travail social. Celle-ci permet, par des mises en situation contextualisées, de travailler l'acquisition des compétences professionnelles.

La formation pratique est une mise en situation professionnalisante de l'étudiant·e qui contribue au développement de compétences professionnelles, relationnelles et sociales attendues, ainsi qu'une attitude réflexive le·la conduisant à interroger en permanence sa pratique, ses savoirs dans l'action, sa posture et les potentiels effets de celle-ci dans ses interventions (HES-SO, 2020, p. 12).

¹ La dénomination de cette fonction change entre les hautes écoles. Il peut s'agir de référent·e, responsable du suivi de formation pratique ou responsable, chargé·e, répondant·e de formation pratique ou référent·e processus de formation.





2.2. Un espace réflexif, pédagogique

La réflexion menée dans le cadre des supervisions pédagogiques est plus qu'une analyse intellectuelle, elle est une démarche de compréhension de la personne, du ou de la professionnel·le en devenir. Elle intègre les aspects cognitifs, relationnels et émotionnels mobilisés durant les périodes de formation pratique.

Le matériel réflexif amené par le·la professionnel·le en formation pratique lors de la supervision pédagogique est issu de l'expérience professionnelle vécue durant les périodes de formation pratique.

On distingue 3 axes principaux de réflexion :

- 1) Axe politique et institutionnel :
 - Les enjeux de la politique institutionnelle et sociale
 - L'adéquation entre l'action engagée et la mission institutionnelle
 - La connaissance et la compréhension du mandat institutionnel
 - Les enjeux du travail en réseau
 - Les dimensions individuelles et groupales
 - Le respect des lois, règles et procédures
 - ...
- 2) Axe pédagogique :
 - Les modèles et méthodes d'intervention
 - Le fonctionnement professionnel et les mécanismes liés à la praxis
 - La conceptualisation de la pratique et transposition de savoirs dans l'exercice professionnel
 - L'intégration des connaissances nécessaires à l'intervention
 - Une conscientisation du pouvoir d'agir du·de la professionnel·le en devenir
 - L'appréhension de situations à forte complexité
 - ...
- 3) Axe individuel, la posture professionnelle :
 - La construction de l'identité professionnelle comprenant les dimensions éthiques et déontologiques
 - L'interrogation de la posture professionnelle
 - La clarification des enjeux subjectifs et objectifs
 - Le développement d'un regard critique sur les actions entreprises (autoévaluation)
 - La capacité d'intégration au sein d'un dispositif
 - La préservation des équilibres, vie professionnelle / vie privée / gestion de la charge professionnelle, contribuant au maintien d'une forme de santé, psychique et physique, au travail
 - ...

2.3. La supervision, un processus, des processus

Nous pouvons parler d'un processus global, – la supervision pédagogique –, composé de plusieurs microprocessus : la rencontre et la confirmation d'un engagement réciproque dans le processus de supervision, des séances de supervision, l'évaluation du processus global, la clôture du processus.

Le processus s'initie donc dès la projection des étudiant·es dans ce que pourrait être cet espace de supervision pédagogique. Cette projection est ensuite confrontée à l'occasion d'une 1^{ère} rencontre.





En effet, l'étudiant·e rencontre un·e potentiel·le superviseur·e dans le cadre d'une première séance afin d'évaluer la pertinence de réaliser un processus de supervision pédagogique avec ce·cette superviseur·e.

Lors de cette première séance et si la pertinence du travail commun est confirmée, les parties conviennent de la méthodologie de travail qui sera à l'œuvre pour l'ensemble du processus et dans la mesure du possible de la planification des séances.

2.4. Un contexte favorisant l'émergence de plusieurs phénomènes

Le processus de supervision pédagogique requiert un point de départ : une situation professionnelle proposant un élément de la pratique qui mobilise l'attention de l'étudiant·e. L'étudiant·e va l'amener dans l'espace réflexif de la supervision pédagogique par le biais d'un média (récit écrit ou oral, image, vidéo) ayant une fonction de mise à distance.

Le choix de la situation ainsi que sa présentation vont nécessiter, de la part de l'étudiant·e, une élaboration de la pensée à propos de la pratique professionnelle et une anticipation des éléments d'information nécessaires à la compréhension de la situation par le·la superviseur·e.

Cette première proposition, les éclairages particuliers de certains aspects ainsi que les différents échanges qui en découleront vont contribuer à aborder plusieurs phénomènes présents dans l'exercice de l'action sociale tels que :

- La gestion des résonances
- Les notions de transfert et contre-transfert
- Les projections
- Les préconstruits voire les préjugés
- L'identité propre (ipséité)
- L'intersubjectivité
- L'autoréférence
-

3. Présentation de l'organisation pratique du processus de supervision pédagogique

La supervision pédagogique est présentée aux étudiant·es en termes de définitions, de modalités d'exécution et de déroulement du processus, ceci dans le cadre de la préparation de la 1^{re} formation pratique intégrée dans le module F1. La présentation est assumée selon l'organisation propre à chaque haute école.

3.1. Modalités d'exécution de la supervision pédagogique

La supervision pédagogique peut se dérouler selon deux modalités différentes ceci à partir des consignes de chaque haute école. Elle est prévue sur une durée de 20 heures et doit être attestée en fin de processus par le·la superviseur·e (Cf. point 4 ci-dessous).

- 1^{re} modalité : la supervision pédagogique est individuelle et se déroule à raison de 2 x 10h réparties sur la formation pratique n°1 et la n°2 (minimum 7 séances pour 10h.)
- 2^e modalité² : elle se divise en 2 parties. La première partie de supervision comprend 10 heures de supervision pédagogique en groupe de 4 étudiant·es, sauf cas particulier, durant la première période de formation pratique. Les séances sont au minimum de 5 planifiées entre les parties. La seconde partie consiste en une supervision pédagogique individuelle d'une durée de 10h durant la 2^e formation pratique (minimum 7 séances pour 10h).

² La HESTS-VS applique cette modalité. Les situations particulières sont gérées par les hautes écoles.





3.2. Engagement des parties pour l'exécution de la supervision pédagogique

En principe, la modalité temporelle du processus de supervision pédagogique figure sur le document « annonce de supervision pédagogique » (Cf. point 3.5 ci-dessous).

Les superviseur·es et les étudiant·es ou les groupe étudiant·es s'engagent à respecter les modalités pédagogiques et organisationnelles convenues entre les parties.

L'étudiant·e ou le groupe d'étudiant·es a l'obligation d'aviser le·la superviseur·e 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 :

- En ce qui concerne les processus individuels, la séance manquée dont l'absence a été annoncée ou pas, est planifiée ultérieurement d'entente avec le·la superviseur·e. Toute séance de supervision annulée moins de 24 heures à l'avance par l'étudiant·e pourrait lui être facturée par le·la superviseur·e
- En ce qui concerne les processus en groupe d'étudiant·es, la séance ou les séances manquée·s de manière justifiée (2 heures maximum) devront être réalisées en supervision pédagogique individuelle avant la fin de la période de formation pratique concernée, prises en charge par l'école ; si les absences ne sont pas justifiées, les heures à effectuer seront facturées à l'étudiant·e par sa haute école d'immatriculation.

A partir de deux absences non justifiées d'un·e étudiant·e, le·la superviseur·e a l'obligation d'aviser le·la responsable de la supervision pédagogique de la haute école d'immatriculation de l'étudiant·e en le·la mettant en copie.

Ce type de situation pourra faire l'objet d'un traitement spécifique.

3.3. Confidentialité et vigilance au harcèlement

Sous réserve des dispositions légales, les contenus traités en supervision pédagogique sont confidentiels vis-à-vis de tiers.

Le·la superviseur·e reste vigilant·e à toutes les formes de harcèlement que pourraient vivre les étudiant·es qu'elle·il supervise conformément à la politique-cadre de prévention et de gestion du harcèlement sexuel et sexiste à l'encontre des personnes aux études que la HES-SO a adopté en 2020³ et aux dispositifs en la matière mis en place dans les hautes écoles.

3.4. Choix d'un·e superviseur·e

L'étudiant·e ou le groupe d'étudiant·es choisit un·e superviseur·e inscrit·e sur la liste officielle des superviseur·es agréé·es par le domaine Travail social de la HES-SO. Cette liste est mise à jour régulièrement et accessible en ligne sur le site : [HES-SO – Supervision pédagogique \(BATS\) – Haute école](https://www.hes-so.ch/la-hes-so/egalite-et-diversite/prevention-contre-le-harcèlement-sexuel-et-sexiste). Les étudiant·es peuvent y accéder via le portail IS-Academia de leur haute école.

L'étudiant·e ou le groupe d'étudiant·es ne peut pas choisir un·e superviseur·e qui serait un·e proche, un·e collègue de travail ou de formation pratique tout comme une personne du corps enseignant de sa haute école d'immatriculation.

3.5. Annonce d'une supervision pour l'établissement du contrat d'engagement du·de la superviseur·e ainsi que sa rémunération

L'étudiant·e ou le groupe d'étudiant·es qui a obtenu l'aval d'un·e superviseur·e a la responsabilité de renseigner son lieu de formation en transmettant les coordonnées du·de la superviseur·e via le document « Annonce de supervision pédagogique »⁴.

³ <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/egalite-et-diversite/prevention-contre-le-harcèlement-sexuel-et-sexiste>

⁴ Pour les étudiant·es de la HETSL, via le portail IS-Academia



L'annonce de la supervision pédagogique déclenche l'établissement du contrat d'engagement du ou de la superviseur·e.

Le·la superviseur·e est rémunéré·e par la haute école d'immatriculation de l'étudiant·e ou du groupe d'étudiant·es sur la base de la présentation d'un décompte des heures effectuées au tarif défini par la haute école. Le décompte est à envoyer par le·la superviseur·e à la fin de la période de formation pratique concernée (1 ou 2). Le·la superviseur·e s'engage à respecter les conditions contractuelles et financières définies.

3.6. Dispositif de rencontre pour les séances

La supervision se fait en présentiel. Le lieu, approprié à l'acte de supervision pédagogique, est défini entre les parties prenantes. Sur demande et selon la disponibilité, une salle peut être mise à disposition, selon les possibilités des hautes écoles.

La supervision en distanciel fera l'objet d'une demande argumentée de l'étudiant·e. Elle sera évaluée et, en cas d'acceptation, les modalités seront les suivantes : 4 heures en distanciel et 6 heures en présentiel avec possibilité de réaliser des séances d'une durée de 1h30.

Les étudiant·es réalisant leur formation pratique à l'étranger peuvent effectuer tout ou partie du processus de supervision en distanciel selon les modalités définies par la haute école d'immatriculation.

3.7. Matériel pour le processus de supervision pédagogique

Pour la supervision pédagogique, l'étudiant·e apporte à chaque séance du matériel de réflexion.

Afin d'anticiper la démarche et de permettre l'élaboration de la pensée de l'étudiant·e autour de sa pratique professionnelle, il est intéressant de mobiliser différents médias tels que l'écrit, les images et tout autre support en tant qu'« un temps en amont qui permet à la réflexion d'émerger » (Rolland, 2007, p. 123).

3.8. Changement de superviseur·e

L'ensemble de la supervision pédagogique s'effectue, en principe, avec le·la même superviseur·e ceci afin d'assurer la continuité du processus et sa cohérence comme défini sous point 2.3.

Les cas d'exception sont traités par les différent·es responsables de la supervision par haute école.

4. Evaluation et attestation du processus de supervision

A la fin de la supervision pédagogique, le·la superviseur·e et l'étudiant·e remplissent et signent le formulaire « Attestation de supervision pédagogique ». Il incombe au·à la superviseur·e de faire parvenir les documents inhérents au processus (attestation et note d'honoraires) à la haute école d'immatriculation de l'étudiant·e.

L'attestation est à fournir, au plus tard 10 jours, après la fin de chaque processus de supervision. En effet, celle-ci participe à la validation de la période de formation pratique concernée.

Dans le cas où l'étudiant·e n'a pas pu réaliser l'ensemble des séances (maximum de deux heures manquées) dans le délai convenu au départ avec le·la superviseur·e, le processus de supervision peut, exceptionnellement, se poursuivre jusqu'à, maximum, deux semaines au-delà de la date de la fin de la période de formation pratique.

Dans le cadre des supervisions en groupe et, ponctuellement, sur certains processus individuels, en cas de force majeure, la non-réalisation d'un temps de supervision (deux heures maximum) sera d'office reportée sur la deuxième période de formation pratique.

Le traitement d'une non-réalisation d'un temps de supervision supérieur à deux heures, demeure réservé. Il donnera lieu à une décision spécifique :





- La répétition complète de la supervision liée à une période de formation pratique, si cette dernière a été interrompue ou non validée
- Un complément de supervision aux frais de l'étudiant·e pour absences injustifiées.

En cas de non-réalisation de l'intégralité des 20 heures au terme de la formation, l'étudiant·e verra sa diplomation reportée et subordonnée à la réalisation du processus, ce qui impliquera l'obligation d'honorer les frais d'écologie d'un semestre supplémentaire.

De manière factuelle, au travers de l'attestation, le·la superviseur·e confirme du déroulement du processus de supervision conformément au cadre prescriptif qui figure dans ce document, ainsi que de l'engagement de l'étudiant·e par :

- Sa présence
- Une participation active.

Dans une perspective d'évaluation formative, il est attendu de la part des étudiant·es et des superviseur·es, de procéder à une évaluation du déroulement du processus, des éléments travaillés, thématiques, observés durant le processus.

Cette évaluation doit permettre :

- À l'étudiant·e de mobiliser cette évaluation, au service de son projet de formation pratique et de l'évaluation de la période de formation pratique (portfolio, rapport de formation pratique)
- Au·à la superviseur·e de faire évoluer sa pratique
- À renseigner les deux partenaires sur les éléments de fond, de forme ainsi que la dimension relationnelle du processus.

Selon les éléments mis en lumière durant cette évaluation et qui pourraient s'avérer contre-productifs pour le bon déroulement de l'action de formation supervision, il est attendu que l'un ou l'autre voire les deux partenaires prennent contact avec le·la responsable de la supervision de la haute école d'immatriculation de l'étudiant·e. A l'issue de cet échange, il pourrait être convenu d'une interruption du processus de supervision entre les parties en présence.

Dans le cadre de l'évaluation de la qualité de la formation, le processus de supervision en tant qu'acte de formation, fera l'objet d'une évaluation régulière.

Dans ce cadre, les étudiant·es évaluent, de manière individuelle et anonyme, les apports et compléments amenés par la supervision à la formation de base :

- Le développement de la posture professionnelle
- Le déroulement du processus de supervision
- La forme et les modalités de réalisation du processus
- La relation pédagogique entre les deux partenaires, au service du processus.





Bibliographie

- Bécar, F. & Popper, H. (2019). Éditorial. *Dialogue*, 224, 11-20. <https://doi.org/10.3917/dia.224.0011>
- Garrett, A. (1972). L'entretien principe et méthodes. Publication de l'association Suisse des Assistants sociaux. Cahier 13.
- HES-SO. (2020). Plan d'études cadre 2020. Bachelor of Arts HES-SO en Travail social. Delémont.
- Jecker-Parvex, M. (2020). La supervision pédagogique, un temps pour se parler. *VST – Vie sociale et traitements*, 145, 113-118. <https://doi.org/10.3917/vst.145.0113>
- De Jonckheere, C. & Monnier, S. (1999). *Miroir sans tain pour une pratique sans phare : la supervision en travail social*. Genève : Les Editions I.E.S.
- Julier, C (Dir.). (1984) La supervision. Son usage en travail social. Genève : Les éditions IES.
- Lebbe-Berrier, P. (Éd). (2007). Supervisions éco-systémiques en travail social : un espace tiers nécessaire. Erès.
- Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, Janvier 2001, n°390, pp. 42-45.
- Schön, D. (1993), Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

Version du 13 octobre 2021

Adaptée formellement les 4 et 25 mai 2022

Modifiée le 21 novembre 2023

Adaptée formellement le 3 juillet 2025





La notion de « situation professionnalisante »

Annexe 3 aux Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au PEC 2020

Une définition à l'usage du dispositif de formation pratique dans les HETS

Si la notion de « situation professionnalisante » est mentionnée depuis le début des années 2000 dans le dossier de partenariat HES-SO pour la formation pratique, la fréquence de son usage au quotidien dans les pratiques pédagogiques en lien avec la formation pratique a été très variable depuis la création des HES. L'élaboration et la mise en œuvre du Plan d'études cadre 2020 (PEC20) ont contribué à mobiliser davantage cette notion et ont fait apparaître l'absence d'une définition commune. Aujourd'hui les quatre Hautes écoles de travail social de la HES-SO (HETS) saisissent l'opportunité d'explicitier les fondements communs et d'harmoniser leurs pratiques pédagogiques en faveur de la professionnalisation des étudiant·es du Bachelor of Arts HES-SO en Travail Social (BATS). Il s'agit ainsi de se donner une définition commune de la notion de situation professionnalisante, afin d'en faciliter l'usage au quotidien par les acteurs·rices concerné·es : les étudiant·es, les praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PF) et les représentant·es des HETS qui sont responsables des suivis de la formation pratique (RFP)¹. Cette définition vise également à faciliter la communication à un plus large public, notamment auprès des divers partenaires des HETS. Cette recherche de définition est également indépendante du débat concernant l'articulation ou non de l'approche par compétence avec la pédagogie par objectif. Dans ce contexte, la définition proposée est la suivante :

Une situation professionnalisante est une situation professionnelle aménagée en vue de permettre des apprentissages, développer des compétences et favoriser un processus de professionnalisation. Ces situations professionnalisantes font l'objet d'une co-construction en partenariat tripartite, qui vise à articuler trois types d'exigences : celles relevant du projet de formation professionnelle, portées par l'étudiant·e, celles inhérentes au travail social de terrain, portées par la ou le PF, celles relatives au plan d'études cadre du BATS, portées par la ou le RFP.

La définition s'appuie sur des sources théoriques présentées ci-après. Ces sources concernent la notion de « situation », l'aspect « professionnalisant » de ces situations et des considérations méthodologiques qui contribuent à préciser la démarche de co-construction mentionnée dans la définition ci-dessus.

La notion de situation

La notion de situation professionnalisante s'appuie sur les travaux consacrés à la formation basée sur les principes de l'alternance (Vanhulle et al., 2007 ; Veillard, 2012, 2017), notamment les travaux réalisés en didactique professionnelle. Ces derniers s'intéressent à l'analyse des situations de travail effectives en vue de la formation et de la construction des compétences (Mayen, Pastré & Vergnaud, 2006). Elle se fonde également sur les travaux s'inscrivant dans la tradition des approches de l'analyse du travail (ergonomie, clinique de l'activité, cours d'action, psychodynamique du travail et ergologie) qui montrent l'importance de considérer les écarts existants entre travail prescrit et travail réel (Leplat, 1993 ; Dejours, 2003 ; Clot, 2006). Dans cette conception, la situation

¹ Leur dénomination exacte varie selon la HETS, ci-après dans le texte la dénomination « RFP » sera utilisée.





professionnalisante ne constitue pas l'objet de l'apprentissage, mais constitue un cadre favorable pour permettre ce dernier, développer des compétences et favoriser un processus de professionnalisation. Aussi, avant d'être professionnalisantes, les situations sont tout d'abord professionnelles. Elles deviennent professionnalisantes dès lors que celles-ci sont aménagées en vue de la formation par un contexte et des acteurs·rices qui s'engagent pour et dans la formation en travail social.

Comme le montrent Merhan et al. (2021), la pluralité des savoirs² se loge dans les pratiques réelles, ce qui permet au travail d'alternance de se développer. Telle que définie, la notion s'appuie sur les travaux de Pastré (1999) et de Mayen (2004, 2011) qui rappellent qu'une situation est caractérisée :

- par sa singularité (chaque situation est différente) ;
- par sa complexité (une situation est par nature constituée d'une multitude d'éléments imbriqués, difficilement dissociables les uns des autres et dont l'évolution n'est pas prédictible) ;
- par l'incertitude qui accompagne son développement ;
- par l'interactivité entre elle et les acteurs·rices (ces dernières et derniers transforment la situation et réciproquement).

Cette incertitude souligne que la notion de situation professionnalisante, telle qu'elle est conçue ici, ne vise aucunement à vérifier la maîtrise de situations définies à l'avance. Ainsi, l'étudiant·e doit pouvoir vivre pleinement la situation dans sa singularité³, mobiliser des manières de faire et de penser acquises à la HETS et étayées par les terrains ainsi que développer sa créativité (Amado et al., 2017).

L'aspect professionnalisant

Comme leur nom l'indique, les situations identifiées dans le projet de formation de l'étudiant·e doivent être « professionnalisantes ». Ce terme polysémique fait l'objet de nombreuses controverses (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008, 2016) et il semble dès lors nécessaire de préciser ce que recouvre ici l'aspect professionnalisant des situations dans lesquelles les étudiant·es vont réaliser leurs expériences.

Tout d'abord, les situations professionnalisantes doivent permettre aux étudiant·es de développer les compétences, les savoirs, les méthodes, les normes et les valeurs propres au travail social. Dans ce sens, le caractère professionnalisant des situations renvoie à l'apprentissage du métier en acte et à l'accession au statut de professionnel·le au sein du groupe de pairs. En particulier il s'agit ici de l'acquisition de gestes métier (Clot et al., 2007), de la construction d'un genre professionnel et du développement d'un style professionnel (Clot, 2008). Les situations professionnalisantes doivent ainsi être représentatives du métier pour permettre à l'étudiant·e de réaliser des apprentissages dans les situations du quotidien.

Une situation professionnalisante doit également permettre aux étudiant·es de construire et de négocier leur identité professionnelle, dans ses dimensions individuelle et collective, par des transactions de natures diverses (Chouinard & Couturier, 2006 ; Crête et al., 2015 ; Dubar, 2015 ; Wittorski, 2008). Les relations, les transactions et les négociations auxquelles les étudiant·es sont de facto confronté·es en formation pratique leur demandent de se positionner en développant leur conscience et leur compréhension des champs de tensions dans lesquels leurs pratiques s'insèrent (Gaspar, 2012). Ces tensions sont marquées par le contexte actuel du travail social, par exemple, les impacts de la nouvelle gestion publique sur l'organisation du travail (Bellot et al., 2013), la montée en puissance de la parole des personnes concernées qui modifie les pratiques d'accompagnement (Autès, 2019), la volonté d'encourager davantage la participation des publics (Bresson, 2014) et

² Par exemple, dans le contexte du BATS : savoirs académiques, méthodologiques, opérationnels, expérientiels, institutionnels et contextuels (d'environnement), généralistes, relationnels, spécifiques à un champ d'intervention, à un métier ou une option d'études.

³ Expérimenter l'idée d'enquête pratique de Dewey (1938) et saisir en quoi ses actions sont construites par le contexte et les interactions.





l'augmentation de la nécessité de travailler en interprofessionnalité (Hatano-Chalvidan, 2016). Les situations professionnelles confrontent souvent les étudiant·es à d'autres corps de métiers, leur donnant à voir et à comprendre d'autres manières de dire, de faire, d'être, de penser, de se représenter et plus largement de travailler et de se situer, donnant à penser les spécificités de leurs propres pratiques et identités. Les multiples enjeux de collaboration au sein des différents contextes professionnels les invitent à réfléchir à leur statut, leur fonction et leur·s rôle·s en tant que professionnel·les, mais aussi à devoir « négocier » leur place, en communiquant avec les personnes accompagnées et les autres professionnel·les sur leurs propres connaissances, savoirs, outils, techniques, méthodes, valeurs. Les étudiant·es contribuent alors à leur tour à la négociation de l'identité professionnelle collective.

Il est de la responsabilité de la formation du BATS de permettre aux étudiant·es de saisir les enjeux relatifs à la professionnalisation du travail social, de les expérimenter en situation et de développer les compétences nécessaires à construire leur propre positionnement étayé. Dans ce sens, l'explicitation de ce que la notion de situation professionnalisante sous-entend concourt au processus de formation des étudiant·es. De plus, par la mobilisation des différent·es acteurs·rices, elle participe également à la reconnaissance du travail social comme profession. D'une part, elle favorise la réflexivité de l'ensemble des acteurs·rices de la formation pratique en leur permettant une élaboration collective des pratiques du travail social. D'autre part, elle concourt à la défense collective des principes/valeurs/missions du travail social tels que promus dans sa définition internationale ou dans le code de déontologie (Avenir Social, 2010).

Considérations méthodologiques

Le point central de la démarche est le processus de co-construction des situations professionnalisantes à partir des situations professionnelles (Chenu, 2005 ; Mayen, 2011 ; Mayen et al., 2010). Ce chapitre est dédié à la définition des responsabilités des différents acteurs·rices dans ce processus.

Comme dans tout processus andragogique, l'étudiant·e est la ou le principal·e acteur·rice de sa professionnalisation. Il est attendu d'elle ou lui un rôle actif, auquel le dispositif la ou le prépare. En particulier elle ou il arrive avec un projet de formation travaillé en amont à la HETS. Suivant les HETS, elle ou il identifiera par exemple ses besoins de formation et ses ressources, produira un texte réflexif sur sa posture ou un bilan de compétences. Dans les premières semaines de sa période de formation pratique, l'étudiant·e devra mettre à profit ses compétences d'observation, afin de repérer les situations professionnelles qui lui apparaissent comme utiles à ses apprentissages.

La ou le PF prend connaissance du projet de l'étudiant·e et des situations professionnelles que l'étudiant·e a identifiées et indique quelles sont les possibilités offertes par l'institution et les attendus en la matière. En tant qu'expert·e métier, elle ou il expose/présente/rend compte de situations professionnelles « incontournables » à découvrir et à travailler dans cette institution. Dans une logique d'étayage (Bruner, 1983), la ou le PF présente à cet effet à l'étudiant·e des familles de situations (Pastré, 2008)⁴ ou des situations emblématiques (Perrenoud, 2001)⁵ identifiées dans sa pratique professionnelle. Ces deux concepts (famille de situations et situations emblématiques) sont

⁴ Selon les pionniers·ères de la didactique professionnelle, l'usage de la notion de « famille de situations » vise à mettre l'accent sur les caractères communs de certaines situations, comme des règles d'action qui peuvent se généraliser ou des ressources communes à mobiliser ou des concepts communs qui structurent certaines situations. Ces situations peuvent alors se regrouper par familles, car elles possèdent des invariances (les invariants opératoires) qui peuvent être transférées à chacune des situations qui appartiennent à cette famille, quel que soit le contexte. Plus particulièrement, Pastré (2008) développe l'idée de « conceptualisation dans l'action » en précisant notamment ce qu'il entend par « structure conceptuelle d'une situation ».

⁵ De telles situations emblématiques renvoient ainsi à des pratiques qui se présentent assez souvent (sous des formes qui varient) pour être constitutives et significatives du travail social aux yeux des professionnel·les (Perrenoud, 2001). Perrenoud précise également que l'identification, par les professionnel·les, de telles situations emblématiques est inévitablement teintée de subjectivité. Par analogie, le projet de formation prépare les étudiant·es à se positionner dans l'élaboration de leur DCPT2 en fonction du référentiel de compétences du PEC20 sans pour autant programmer de manière rigide le processus et le contenu de la période de formation pratique.





relatifs à la notion de « situation professionnelle », et constituent ainsi un socle pour la démarche de co-construction de la situation professionnalisante.

Ainsi prépar·es, la ou le PF et l'étudiant·e co-construisent des situations professionnalisantes en tenant compte de la réalité de l'institution (par exemple une dynamique de groupe particulière, des nouveaux projets à accompagner, des réseaux à renforcer, des personnes accompagnées présentant des problématiques inhabituelles, des enjeux de la vie institutionnelle ou du territoire, etc.). Les situations professionnalisantes doivent également permettre une progressivité dans les apprentissages et une adaptation du processus de formation à la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) des étudiant·es. Concrètement, lorsqu'elle ou il entre en contact avec la situation, l'étudiant·e est confronté·e à un ensemble de problèmes (par exemple la dynamique du groupe des personnes accompagnées, les enjeux institutionnels, la relation avec la ou le PF, sa volonté de démontrer sa compétence, etc.). La ou le PF décompose et recompose alors avec elle ou lui la situation pour que celle-ci puisse devenir source d'apprentissage. Les situations professionnalisantes sont aménagées de telle sorte que les étudiant·es puissent s'engager dans les opportunités d'apprendre offertes par l'environnement de travail (Billett, 2009). Ces situations permettent un travail récurrent sur les compétences visées, pour faciliter leur développement et favoriser une pluralité des retours et des évaluations formatives.

La ou le RFP contribue aussi à la construction de ces situations de manière active. Mobilisé·e dans un deuxième temps, son avis permet de s'assurer que les situations travaillées ciblent des apprentissages du niveau attendu à ce stade du cursus de l'étudiant·e⁶ en articulant ceux-ci avec le référentiel de compétences de la formation. La rédaction de la deuxième partie du dossier Contrat pédagogique tripartite (DCPT2) participe ainsi à la cohérence entre le parcours de l'étudiant·e, les attentes du terrain et du métier, médiatisées par la ou le PF, et le dispositif de formation porté par la HETS.

Conclusion

Le processus de professionnalisation requiert un dispositif de qualité (aux niveaux institutionnel, opérationnel et pédagogique)⁷, supposant un engagement conséquent des parties prenantes. Ainsi, comme tout dispositif, il contribue à définir les pratiques des acteurs·rices, mais est aussi sans cesse redéfini par elles et eux. Les formatrices et formateurs (PF et RFP) endossent à cet égard une responsabilité incontournable dans leurs pratiques réelles d'accompagnement et de soutien au développement des compétences.

Liste de références

Amado, G., Bouilloud, J.-P., Lhuillier, D., & Ulmann, A.-L. (2017). La créativité au travail. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-creativite-au-travail--9782749256290.htm>

Autès, M. (2019). Participation et démocratie dans le travail social. *Le sociographe*, n°68(4), 33. <https://doi.org/10.3917/graph.068.0033>

Avenir Social. (2010). Code de déontologie du travail social en Suisse.

Bellot, C., Jetté, C., & Bresson, M. (Éds.). (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Presses de l'Université du Québec.

Berthiaume, D. (2012). Les diverses formes de pratique réflexive et le développement du praticien réflexif. [non publié].

⁶ Voir notamment annexe 1 aux Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au Plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social.

⁷ Voir dossier de partenariat formation pratique HES-SO (<https://www.hes-so.ch/la-hes-so/enseignement/formation-pratique-sante-et-travail-social/partenariats-de-la-formation-pratique>)



- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In Travail et formation des adultes. Presses Universitaires de France, 37-63. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Bourdoncle, R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». Recherche & Formation, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Bresson, M. (2014). La participation : Un concept constamment réinventé. Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2817>
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire.
- Chenu, F. (2005). Les compétences et les familles de situations. Etude exploratoire de la complexité d'un jugement. <https://www.semanticscholar.org/paper/Les-comp%C3%A9tences-et-les-familles-de-situations.-de-Chenu/4015ac208c646de15f99477962819dd919bcff58>
- Chouinard, I., & Couturier, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social. Nouvelles pratiques sociales, 19(1), 176. <https://doi.org/10.7202/014793ar>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. Nouvelle revue de psychosociologie, 1(1), 165-177. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : Problèmes de la transmission. Psychologie de l'interaction, 23-24, 109-138.
- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A., & Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : De la formation à la pratique. Service social, 61(1), 43-55. <https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation : une conférence-débat organisée par le groupe Sciences en questions, Paris, INRA, 20 Mars 2003. INRA Editions.
- Dewey, J. (1993). Logique : La théorie de l'enquête (2e éd). Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). Chapitre 5. Pour une théorie sociologique de l'identité. In La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles (p. 103-120). Armand Colin. <https://www.cairn.info/socialisation--9782200601874-page-103.htm>
- Gaspar, J.-F. (2012). Tenir! : Les raisons d'être des travailleurs sociaux. La Découverte.
- Hatano-Chalvidan, M. (2016). Interdisciplinarité et interprofessionnalité : Proximité sémantique coïncidente ou construction d'un nouveau modèle d'activité ? Forum, 148(2), 8. <https://doi.org/10.3917/forum.148.0008>
- Leplat, J. (1993). L'analyse du travail en psychologie ergonomique : Recueil de textes. Octares.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Recherches contextualisées en éducation, 6, 13-27.
- Mayen, P. (2011). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. Phronesis, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Recherche et formation, 64, 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Merhan, F., Frenay, M., & Chachkine, E. (2021). Les formations professionnelles : S'engager entre différents contextes d'apprentissage. Presses universitaires de Louvain.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. Éducation permanente, n° 139, 13-35.



Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : Origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Vanhulle, S., Merhan Rialland, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. In *Alternances en formation*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75048>

Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage : Une approche didactique. *Education permanente*, n° 193, 79-92.

Veillard, L. (2017). La formation professionnelle initiale : Apprendre dans l'alternance entre différents contextes. Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. In *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (Presses universitaires de Rouen et du Havre, 63-74).

Rédigé en mars 2025, sur mandat de la Commission romande de coordination Formation pratique Travail social, par un groupe de travail composé de Dimitri Anzules (HETS-GE), Matthieu Krafft (HETSL), Fabien Moulin (HESTS-VS) et Nelly Tschachtli (HETS-FR), le présent texte exprime la volonté de contribuer au dispositif de formation pratique en clarifiant le sens donné à la notion de situation professionnalisante au sein du BATS. Il a pour ambition de stimuler une dynamique d'alternance qui alimente d'une part l'agir en situation et d'autre part développe les dimensions épistémologiques et critiques de la réflexivité décrites par Berthiaume (2012)⁸. Etant le fruit d'un long processus de concertation entre les quatre HETS, il entend également contribuer au développement d'un langage commun et de pratiques harmonisées.

Version du 27 mars 2025

Adaptée formellement le 3 juillet 2025

⁸ Berthiaume (2012) distingue la réflexivité technique qui « affecte principalement les objectifs immédiats du praticien et s'apparente à une simple résolution de problèmes », la réflexivité épistémique qui « affecte principalement les structures de connaissance, les savoirs du praticien » et la réflexivité critique qui « affecte le système de croyances et de valeurs du praticien [...] et induit une nouvelle posture chez le praticien ».

