



ÉDUCATION PERMANENTE ET CAPACITÉS CITOYENNES:
MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR

Le mind mapping

et les cartes conceptuelles
comme outils-supports
d'élaboration et de
développement des capacités
réflexives collectives

Auteur : **Laura Salamanca**, formatrice et consultante senior en ressources humaines au STICS asbl et chargée de cours invitée à la Faculté Ouverte pour la Pédagogie d'Adultes (FOPA/UCL) à l'Université Catholique de Louvain.

Editeur responsable : Marc Impe, 32 boulevard Lambertmont, 1030 Bruxelles

© 2014, toute reproduction de ce guide est autorisée, sous réserve de demande préalable auprès de l'auteur (s'adresser à stics@stics.be)



STICS asbl

BRUXELLES

32, boulevard Lambertmont - 1030 Bruxelles

Tél. +32 2 414 23 04 - fax +32 2 415 89 26

stic@stics.be - www.stics.be

WALLONIE

109, rue Théophile Massart - 7000 Nimy (Mons)

Tél. +32(0)472 076 187 - sticswal@stics.be



ÉDUCATION PERMANENTE ET CAPACITÉS CITOYENNES:
MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR

Le mind mapping

et les cartes conceptuelles
comme outils-supports
d'élaboration et de
développement des capacités
réflexives collectives

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1 Mind map en formation d'adultes : mieux comprendre pour mieux expliquer et mieux agir	7
CHAPITRE 2 Les cartes conceptuelles, la supervision d'adultes et l'apprentissage réflexif	19
CONCLUSIONS	51
ANNEXE 1 Notes	53
ANNEXE 2 Bibliographie consultée	55
ANNEXE 3 Sites Web consultés	61
ANNEXE 4 Visuels en grand format	67



INTRODUCTION

Dans cet article nous aborderons deux sujets : le mind map comme outil permettant d'améliorer les capacités citoyennes des intervenants sociaux¹ et les cartes conceptuelles comme outil favorisant l'apprentissage réflexif ou métacognitif des équipes. Notre réflexion se base, d'une part, sur notre propre expérience en tant que superviseure et consultante dans le milieu associatif francophone belge (STICS asbl) et, d'autre part, sur des recherches effectuées et dirigées dans le cadre du Master en sciences de l'éducation - FOPA/UCL.

En ce qui concerne le volet apprentissage continu des professionnels du non-marchand, notre expérience nous confirme que ces outils, simples et faciles à maîtriser, permettent aux apprenants de réfléchir et d'organiser efficacement leurs pensées, entre autres, dans le cadre de projets, de préparation et de présentation des dossiers ou d'animation de réunions. Face aux enjeux politiques, économiques et sociaux, les praticiens du social cherchent à retrouver le sens de leur engagement initial et à réaffirmer leurs valeurs éthiques, déontologiques et les méthodologies liés à leurs actions. En se formant à l'élaboration de ces outils, ils cherchent, entre autres, à expliquer « le sens » de leurs actions auprès des interlocuteurs internes et externes.

La première partie de cet article est centrée sur l'**aspect formatif**. Ainsi, lors de l'élaboration du **mind map** et de la carte conceptuelle, les apprenants sont amenés à développer des réflexions sur leurs pratiques et, de cette façon, à faire évoluer leurs savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-transmettre dans leurs



contextes professionnels. Ces outils sont donc la pointe de l'iceberg d'une démarche réflexive, déontologique, méthodologique, éthique et sociale cadrée. Par leur usage, les apprenants évoluent aussi dans leur capacité d'action (pouvoir d'agir²) et de transmission des connaissances autour d'eux ; auprès des membres de leurs institutions aussi bien que vis-à-vis des bénéficiaires. De ce fait, le pouvoir d'agir collectif est d'emblée renforcé par la mise en place collective de ces outils. Nous montrerons quelques exemples éclairant sur cet aspect.

Mieux comprendre pour mieux expliquer et mieux agir, tel est l'enjeu d'analyse de notre article dans lequel nous postulons que l'apprentissage de l'élaboration desdits outils reste au premier degré, par rapport à la réflexion profonde qui doit être menée afin de les élaborer. Ce postulat est une évidence récurrente puisqu'il nous arrive, lors des feedbacks avec les apprenants, d'entendre leur étonnement et l'investissement intellectuel conséquent face à l'analyse requise pour élaborer et faire progresser leurs mind map et cartes conceptuelles.

En effet, peu de formations d'adultes proposent aux intervenants sociaux de venir **apprendre à apprendre**. Pourtant, cette capacité n'est pas innée et elle est, ô combien nécessaire au développement de l'agir d'un intervenant social et/ou d'un collectif. C'est ce que nous proposons dans le cadre d'une telle formation.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'article, centrée sur la **supervision**, nous constatons que les intervenants sociaux, ou plus largement les travailleurs des différents secteurs du non-marchand et du milieu associatif belge francophone, font face à des situations de plus en plus complexes et sont soumis à des contraintes



venant des environnements politiques et/ou administratifs en permanente mutation et en contexte de crise. Ces intervenants, en interface entre les bénéficiaires et les institutions, demandent souvent un espace temps privilégié d'échange et de réflexion autour de leurs pratiques professionnelles. C'est ce qu'on appelle la supervision d'équipe.

Nous constatons que les demandes de supervision d'équipe ne cessent d'augmenter depuis une dizaine d'années (STICS asbl). Ce phénomène s'explique par le fait que « ces professionnels sont face à des souffrances au travail (stress, sentiment d'abandon, fatigue, épuisement, burn-out, etc.) et qu'ils sont de plus en plus sollicités tant par l'aggravation des situations à traiter que par leur soumission à une pression institutionnelle de plus en plus forte » (Lodewick et Piroton, 2007, p. 9). La supervision viendrait alors comme une réponse à ces contraintes et, de ce fait, comme une forme de soutien et de reconnaissance vis-à-vis des injonctions auxquelles ces intervenants sont confrontés. De là l'importance d'une réflexion sur des pratiques des superviseurs auprès de ces équipes en quête de sens.

Selon Kaduschin et Harkness (2002)³, la supervision professionnelle a deux fonctions : pédagogique et de soutien. C'est sur cette première que nous focalisons la deuxième partie de cet article et, plus concrètement, sur un aspect complexe du travail du superviseur : celui des **outils d'apprentissage collectif**.

Par notre expérience en supervision, nous avons pu constater que, la création et l'utilisation des **cartes conceptuelles** dans ce cadre, permet aux équipes de mener une activité collective caractérisée par l'émergence et le partage des connaissances tacites et/ou nouvelles issues des échanges. Ainsi, cet outil permettrait



concrètement d'améliorer les capacités d'apprentissage réflexif ou métacognitif - apprendre à apprendre avec ses pairs. Ainsi, la carte sert en même temps de document collectif de synthèse des échanges ayant eu lieu durant la séance et d'outil visuel permettant au groupe de confronter ses croyances, ses valeurs, ses points de vue et donc d'aller au-delà des simples constats vers un niveau de réflexivité plus profond des phénomènes, grâce à la prise de conscience - facilitée par la visualisation des détails constituant l'objet- de la complexité des enjeux présents.

Les **cartes conceptuelles** élaborées en **équipe** servent notamment de base à la prise de décisions, à la proposition des nouvelles perspectives d'analyse et/ou des méthodes. Elle permet d'observer les détails de l'analyse ainsi que les liens de causalité. Dans le cadre des supervisions, la carte constitue donc un objet d'apprentissage réflexif. L'élaboration, par le superviseur, lui permet également une bonne gestion des fonctions basiques d'une réunion : facilitation, production, régulation et élucidation (Anzieu, 1968).

Cet article décrit également la manière dont les cartes conceptuelles sont proposées et élaborées par le superviseur qui veille, entre autres, au développement d'un dialogue pédagogique favorisant le développement des métaconnaissances⁴ (La Garanderie 1984, 2013). Nous proposerons quelques exemples des cartes élaborées en supervision.

Dans la deuxième partie de cet article, et afin de développer notre réflexion sur ce point, nous mettrons à l'épreuve l'hypothèse d'après laquelle la création et l'utilisation des cartes conceptuelles de route (Sierra-Orrantia, cités par Novak, 1990)



permettrait aux superviseurs d'accompagner le développement des compétences d'apprentissage réflexif au sein des équipes de supervision, ou plus largement au sein des collectifs.

Allons donc voir de près le lien entre apprendre à apprendre et le mind map en formation d'adultes.



MIND MAP EN FORMATION D'ADULTES : MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX EXPLIQUER ET MIEUX AGIR

Notre expérience en formation d'adultes et accompagnement d'équipes nous permet d'affirmer que les travailleurs sont en quête permanente de nouveaux outils de travail leur permettant de gérer plus efficacement leur travail et d'ainsi rendre un meilleur service aux bénéficiaires. Le volet informatique permettant de gérer et de stocker facilement les informations est recherché d'emblée.

Dans cette partie de notre article, nous présenterons d'avantage des **mind map** que des cartes conceptuelles, car ce dernier concept sera approfondi dans la deuxième partie de ce document, via l'étude de la supervision d'équipe.

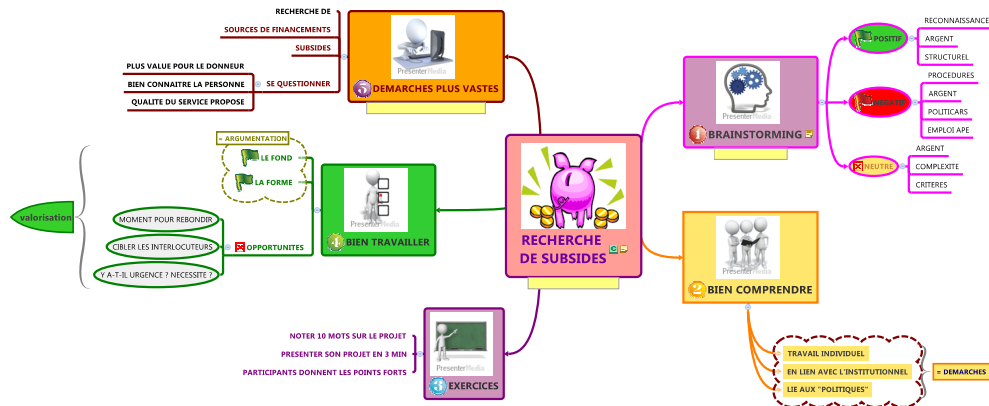
1.1. Exemples de Mind Map commentés

Afin d'expliquer la définition, l'impact de l'apprentissage et de l'utilisation des cartes conceptuelles par les apprenants, acteurs du milieu associatif et non-marchand, nous présenterons quelques exemples de mind map élaborés en formation et dans le cadre d'une animation de groupe, tout en veillant au respect de l'identité des apprenants et de leurs institutions.



1.1.1. Mind map de prise de notes et synthèse d'une formation

Ce mind map a été élaboré par un participant dans l'objectif de prendre des notes pour ensuite résumer les principaux axes et enjeux autour d'une formation de trois jours sur la recherche de subsides.



Sujet flottant





Ce mind map présente les caractéristiques méthodologiques de cet outil, tel que décrit par Buzan, un des auteurs de référence du sujet (2003), à savoir :

1. Un sujet-clé se trouve au cœur de la carte. Il est représenté par des mots et par une icône.
2. Les idées sont notées sous forme de mots-clés de préférence colorés.
3. Les mots-clés reposent sur des branches ou sous-branches.
4. Chaque branche et sous-branche d'un même concept conserve une même couleur distincte des autres « branches concepts ».
5. La carte peut être enrichie d'illustrations ou d'images, laissant ainsi libre cours à la créativité du concepteur. D'après Buzan (2003), la spatialité du rayonnement des concepts, des mots clés utilisés ainsi que de leurs couleurs et illustrations solliciteront davantage notre imaginaire et ancreront plus facilement de nouvelles associations dans notre mémoire.

Le logiciel utilisé est X mind, gratuit, relativement facile à télécharger et à utiliser.

Nous remarquons ici le caractère personnel de la carte. Elle représente le style et le mode d'apprentissage du concepteur. Le choix des mots-clés (concepts) est arbitraire, car la représentation mentale du concepteur/émetteur peut être différente de celle du lecteur/récepteur. Ceci veut dire que, afin de minimiser les risques des mauvaises interprétations, le concepteur doit être présent pour expliquer l'objectif de la carte (présenter, persuader, expliquer, solliciter la collaboration, etc.).

Lors de la présentation du mind map par son concepteur, ses pairs ont eu l'occasion de comprendre les objectifs et le déroulement de la formation que leur

collègue avait suivie. Ils ont manifesté, d'une part, un grand intérêt par le sujet, toujours d'actualité dans le milieu associatif et, d'autre part, leur étonnement de voir autant d'informations résumées en une page.

Ce mind map a donc débuté comme outil de prise de notes durant la formation, puis, petit à petit, il est devenu une synthèse des trois journées passées à réfléchir sur le sujet.

Remarquons l'importance des mots-clés. Ils ont été choisis par le concepteur en fonction de son vécu. Ainsi le mot « brainstorming » aurait pu prêter à confusion si la note : « sur le mot subside » n'avait pas été ajoutée au mind map. Par contre, dans la branche intitulée « bien comprendre », nous pouvons avoir, au moins, deux interprétations : la formatrice a explicité qu'il fallait bien comprendre la liste de mots/concepts qui suivent ou bien, le participant a estimé que ce qu'elle a expliqué pouvait faire l'objet d'une bonne compréhension, pour lui, dans sa manière d'appréhender l'objet d'étude. Le mot « démarches » placé autour de la liste en question est aussi ambivalent. Seule l'explication du concepteur de la carte pourrait éclairer le sens de ce mot/concept.

Ceci nous amène à conclure que le mind map élaboré individuellement et non accompagné de l'explication orale peut amener à des multiples interprétations, par manque de détails ou de liens entre les concepts-clés. **Cette limite de la carte est surmontée lorsqu'elle est élaborée collectivement comme nous le verrons dans l'exemple suivant.**



1.1.2. Mind map collectif permettant d'évaluer un projet



Ce mind map a été élaboré par une participante à une formation en Mind mapping (une coordinatrice) avec son équipe de collaborateurs. Elle a présenté une carte de base ou carte brouillon et, avec son équipe, a peaufiné les détails et les éléments entrant dans l'évaluation des stages de manière globale.

Dans ce cas, le risque de divergences dans la lecture et l'interprétation de la carte ont été réduits, car celle-ci a été finalisée avec les récepteurs et utilisateurs finaux du mind map.

La carte est dans ce cadre un outil permettant à une équipe de synthétiser en une page l'évaluation d'un projet de deux mois.

Le niveau de satisfaction des membres de l'équipe à cette activité a été positif, selon les dires de la participante en mind map, car, selon celle-ci, l'activité d'élaboration collective de la **carte a permis de prendre conscience des enjeux de la gestion de projet et de resserrer les liens, la motivation et la cohésion des membres de l'équipe.**

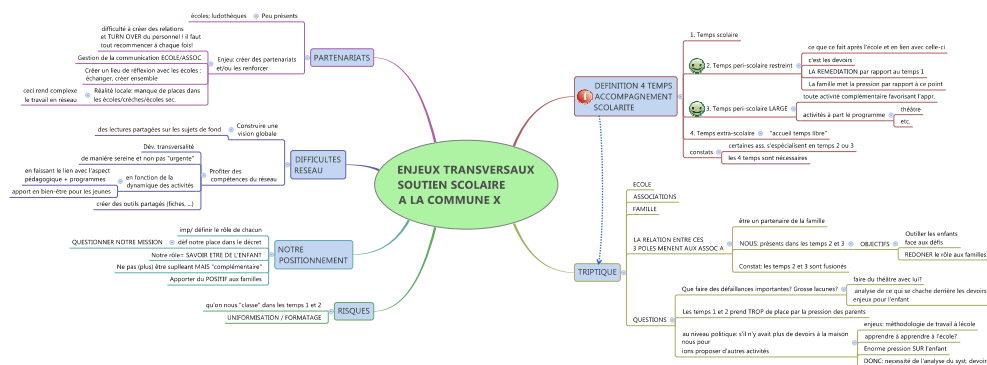
Nous pouvons constater également que le niveau de complexité du mind map est faible, car il a une tendance descriptive.

La créatrice du mind map a explicité l'impact du processus de perfectionnement du mind map sur l'implication de son équipe qui, au fur et à mesure de l'élaboration de la carte, a pris conscience des enjeux d'une évaluation de projet et de l'importance de la mise en commun des informations en vue de l'amélioration de processus, procédures et dans l'échange collectif d'une démarche institutionnelle.



1.1.3. Mind map élaboré dans le cadre d'une animation de groupe

Mind map élaboré dans le cadre d'une animation avec une vingtaine de travailleurs sociaux travaillant autour du soutien scolaire.



Ce mind map a été élaboré par nos soins lors de trois séances d'animation d'une vingtaine d'intervenants sociaux travaillant au service du soutien scolaire dans une commune wallonne. Plusieurs objectifs ont été rencontrés par ce mind map :

- » Parvenir à une définition commune des 4 temps en accompagnement scolaire ;
- » Expliciter les liens et les rôles des trois acteurs : l'école, les associations et les familles ainsi que la place et les questions du monde associatif par rapport à celles-ci ;
- » Expliciter les risques liés aux décrets en soutien scolaire ;
- » Synthétiser en quelques lignes le positionnement des associations ;

- » Décrire les difficultés du réseau et, enfin,
- » Expliciter les enjeux autour des partenaires du travail en soutien scolaire dans la commune.

Il s'agissait bien de poser un état de la question sur le sujet au niveau des acteurs sociaux de la commune et d'en faire part au monde politique via un cahier de revendications et des propositions à niveau micro et macro. Ce mind map est donc préalable à celui qui porte sur les revendications et propositions ; celui-ci représente le fruit de 7 heures de travail collectif : il a évolué au cours de deux séances de trois heures chacune et il a été l'objet d'une révision, d'une heure environ, lors de la séance de travail suivante.

Les intervenants sociaux concernés ont manifesté leur accord total avec la dernière version puisque chacun à leur niveau s'y est retrouvé, en même temps, le mind map était représentatif de l'échange et de la mise en accord collective.

Nous l'avons choisi en dernier lieu, car il présente bien l'enjeu de cet article : la rencontre de ces intervenants sociaux leur permettant d'apprendre à mieux se connaître et se reconnaître et de produire une réflexion commune en allant au-delà des enjeux et particularités de chaque institution représentée autour de la table.

C'est dans ce sens que le travail autour de cet outil a permis d'**augmenter le niveau d'identification des acteurs de créer du collectif et ainsi de leur procurer le cadre adéquat pour une réflexion à la fois professionnelle et citoyenne par**



excellence ! Leur préoccupation principale étant celle de pouvoir fournir un service d'accueil et de soutien scolaire, il était important pour eux de se retrouver autour d'une table en explicitant et en prenant conscience de leurs préoccupations afin de parler d'une voix commune aux acteurs politiques locaux.

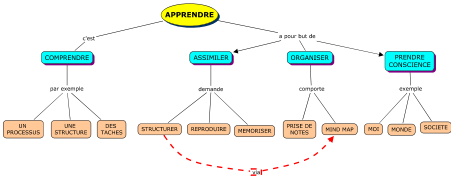
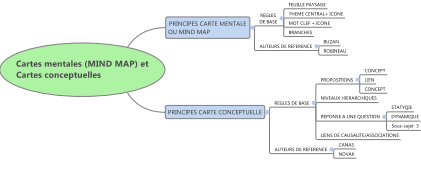
L'outil mind map permet de décrire et d'apprendre à un niveau profond lorsqu'il est réalisé en équipe et, de ce fait, de se positionner sur base des réflexions émergentes de la collectivité. Il s'agit d'un outil propice au développement de la démarche citoyenne.

1.2. Différences entre le mind map et les cartes conceptuelles

Nous venons d'analyser des mind map élaborés en formation et dans le cadre d'une animation collective. Dans le point suivant, nous nous focaliserons sur l'utilisation des cartes conceptuelles en supervision d'adultes. En guise de transition entre les deux, et en restant axés sur l'apport de leur utilisation dans la démarche citoyenne, nous présentons ce tableau comparatif élaboré par Robineau (2012), présenté et retravaillé par Doyen (2013, p. 16).



1.2.1. Tableau comparatif carte conceptuelle et carte mentale⁵

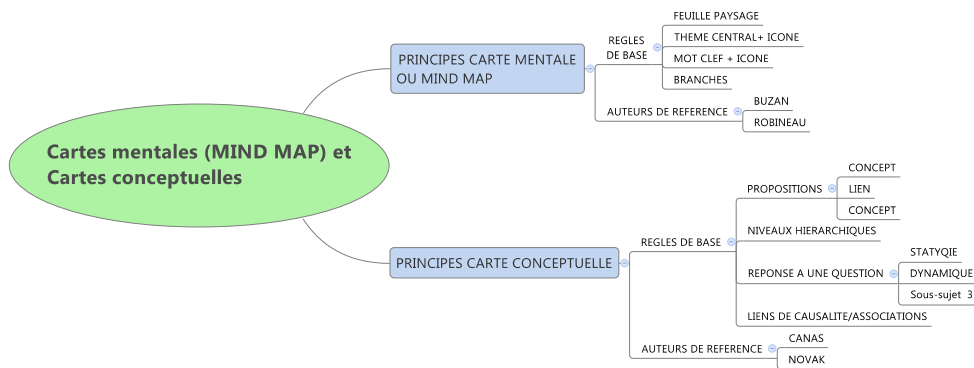
Carte conceptuelle (Doyen 2011)	Carte mentale – Mind Map (Doyen 2010)
	
Représentation en réseau (réticularité)	Représentation en arbre (arborescence) à partir d'une idée centrale
Cartographie de l'univers réel d'un ou plusieurs concepts	Reflet personnel de la pensée
Liens étiquetés : focus sur les connexions sémantiques entre les concepts	Relations non spécifiées entre les idées
Lecture du haut vers le bas Niveau de complexité moyen à élevé	Lecture du centre vers l'extérieur Niveau de complexité faible
Compréhension aisée par d'autres personnes	Compréhension plus problématique : tendance à interpréter le mind map en s'éloignant de l'idée de départ du concepteur





1.2.2. Mind map : cartes mentales et cartes conceptuelles, focus sur le mind map

Voici une autre manière de présenter les différences et la plus-value du mind map (ou carte mentale) par rapport aux cartes conceptuelles.



LES CARTES CONCEPTUELLES, LA SUPERVISION D'ADULTES ET L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF

Afin de développer notre réflexion sur ce point, mettons à l'épreuve l'hypothèse d'après laquelle la création et l'utilisation des cartes conceptuelles de route (Cañas, 2010) permettrait aux superviseurs d'accompagner le développement des compétences d'apprentissage réflexif au sein des équipes de supervision.

Afin d'y parvenir, nous débuterons par une explication des cartes conceptuelles de route. Ensuite, nous explorerons le concept de supervision des équipes d'adultes ainsi que les enjeux liés à celle-ci.

Nous approfondirons ensuite la question de l'apprentissage réflexif en lien avec le développement des compétences cognitives et métacognitives des apprenants.

Ceci nous permettra d'aborder ensuite la méthodologie et les outils utilisés pour ce travail et d'aborder, plus spécifiquement, les cartes conceptuelles de route. Nous montrerons quelques exemples de carte créées pendant des supervisions d'équipes et, enfin, nous clôturerons cet article par une réflexion sur l'apport des cartes par un retour à l'hypothèse et la proposition de perspectives de recherche à l'avenir.

2.1. Les cartes conceptuelles

La carte conceptuelle a été créée comme un outil permettant de présenter la





compréhension conceptuelle des enfants et, de ce fait, facilitant l'explicitation des changements au niveau des structures conceptuelles et propositionnelles de ceux-ci (Novak et Cañas, 2006). Avec le temps, la carte est devenue un outil intéressant et approprié pour présenter des domaines différents des connaissances humaines : en éducation pour comprendre, améliorer et évaluer le processus d'apprentissage de part et d'autre ; en gestion des connaissances, pour capturer et classer l'information d'un expert de sorte qu'elle puisse être utilisée par d'autres personnes (Novak et Cañas, 2010). Explorons de près les éléments-clés de cette thématique abordée dans la littérature scientifique depuis les années '70.

2.1.1. Définition du concept

Les concepts sont fondamentaux dans la compréhension humaine, dans le développement scientifique et cognitif ; ils sont partout, car notre monde est un monde de concepts (Ausubel et Al., 1978 ; Moreira, 2010). Néanmoins, ils sont souvent ignorés et sous-estimés dans l'éducation scientifique (Moreira, 2008).

Les concepts sont pourtant le matériel de base des supervisions d'équipe. A titre d'exemple, lorsque l'équipe travaille sur la charte de valeurs, la mission, l'approche, les objectifs pédagogiques d'une organisation, il est question de concepts enfermant des croyances, des valeurs, des approches et, in fine, des représentations sociales. Un des rôles du superviseur est d'explicitier les convergences et/ou les divergences et, en fonction de l'objectif, d'accompagner le groupe dans la mise en commun de ces concepts, ce qui implique pour ses membres un investissement sur le plan cognitif (ex. : « je sais ce que l'éducation permanente est ») mais éga-

lement sur celui métacognitif (ex. : « je sais ce que l'éducation permanente veut dire dans le cadre de mon organisation et les implications de celle-ci au niveau des projets ») de la part des participants. Il est donc profitable d'expliciter et/ou de faire émerger les différentes représentations afin de parvenir à une représentation commune. Ainsi, la démarche qu'une carte conceptuelle permet d'expliciter se place à deux niveaux : le cheminement et le résultat en termes de **gestion collective de concepts**.

Le concept est donc, au sens large, la représentation mentale qui permet à l'individu de reconnaître et classer les événements et les objets. Plus précisément, il s'agit d'« une régularité perçue dans des événements ou des objets, ou comme l'archive d'événements ou d'objets, désignés par une étiquette (Novak et Canas, 2006, p.1). En effet, les concepts sont liés les uns aux autres et leur lien, dans une certaine hiérarchie, nous permet de tisser nos représentations mentales.

Revenant à notre sujet, une supervision d'équipe, au-delà du simple fait de rassembler des individus avec des affinités communes (ex : des assistants sociaux d'un CPAS ou des éducateurs d'un service de prévention) et un projet commun (ex : analyse des méthodes et proposition de nouvelles approches/méthodes autour du service offert au bénéficiaire) pose la question de l'échange et le développement de concepts : il s'agit donc d'un vrai enjeu de travail collectif !

La définition fournie par Toulmin (1972) évoque bien l'enjeu de la supervision d'adultes : les concepts sont la clé de la compréhension humaine. Ils sont des éléments qui composent les systèmes conceptuels et qui sont employés par des





communautés des personnes (Toulmin, cité par L. Salamanca, 2013, p. 110). Parvenir à une définition commune de concepts est une caractéristique sine qua non d'une communauté professionnelle.

2.1.2. L'apprentissage significatif

Apprendre est une notion inhérente à l'être humain et fait partie constituante de son évolution. Dans le cadre des supervisions d'adultes, les professionnels en présence bénéficient en général d'un bagage intellectuel et d'une expertise de terrain préalable. Ils ont donc un stock de concepts et de représentations liés à ces facteurs. La supervision se base sur ce « pot commun » et fait un pari sur une meilleure compréhension des enjeux au niveau de l'équipe, de l'institution, du bénéficiaire et de la société. En ce sens, la supervision d'adultes peut être définie comme un dispositif de partage et d'émergence de connaissances.

Le premier niveau d'apprentissage est purement cognitif, il consiste à comprendre les concepts-clés autour de l'échange. Exemple : une supervision qui porte sur l'analyse de cas implique, par exemple, que les membres de l'équipe aient à l'esprit le projet institutionnel et qu'ils connaissent les règles et les enjeux de leur institution.

L'apprentissage significatif va au-delà de ce premier niveau. En effet, selon Ausubel (1963, 1968) il a lieu quand la nouvelle information (concept, idée, proposition) acquiert du sens pour l'intervenant à travers une sorte d'ancrage dans la structure cognitive de l'individu, c'est-à-dire sur les concepts, les idées ou les pro-

positions existantes (le déjà là) avec un certain degré de clarté, de stabilité et de différenciation (Moreira, 1998). L'apprentissage significatif est donc un processus dynamique, car l'interaction entre la nouvelle connaissance et celle déjà présente modifie la structure cognitive de l'individu en la rendant plus claire et plus stable.

Un exemple intéressant de cette distanciation est fourni par l'analyse des situations critiques (basée sur la méthode de Quivy et Van Campenouth, 1995). Le travail cognitif porterait sur l'analyse des faits, des enjeux, et sur le partage d'expériences sur le sujet. L'apprentissage significatif est présent lorsque, placés à un niveau méta de réflexion, les membres de l'équipe constatent que l'esprit du projet institutionnel n'est pas partagé et qu'une réflexion de fond doit être menée avant d'aller plus loin. Ainsi, l'analyse du deuxième degré permet de mettre à la lumière cette évidence qui modifie dès lors le sens de la supervision elle-même. Dans ce dernier cas, la carte conceptuelle, permettant d'explicitier les détails de la situation ainsi que les liens de causalité entre éléments, aurait permis de prendre conscience des éléments « invisibles et/ou peu concluants » à première vue⁶.

Dans ce cadre, le processus de l'apprentissage significatif a donc eu lieu. Si, en plus, la carte conceptuelle ayant permis de mener le débat et de laisser une trace visuelle reste un appui permettant d'y revenir afin de rafraîchir/consulter ses nouvelles connaissances, il s'agit d'une valeur sûre qui fait « équipe » et qui amène, entre autres, à un degré de cohésion et de motivation collective important. En effet, la « conciliation intégrative » -concept proposé par Novak- a lieu quand l'apprenant est capable de reconnaître de nouvelles relations entre groupes reliés de concepts et de propositions et/ou lorsque les conflits de sens par rapport aux



concepts sont résolus. Dans ce cas « les relations entre les concepts deviennent plus explicites, plus précises et mieux intégrées avec d'autres concepts et propositions » (Novak 2006, p. 1).

Le processus d'assimilation décrit par Ausubel se caractérise par la différenciation progressive, la compréhension et l'organisation hiérarchique de la structure cognitive. La « différenciation progressive » fait référence à l'apprentissage comme processus continu au cours duquel les nouveaux concepts acquièrent plus de signification quand des nouvelles relations sont acquises. En revenant à la supervision, nous remarquons que le cadre déontologique de celle-ci - implication volontaire, espace libre de parole protégé par la confidentialité, ...- facilite le processus d'apprentissage et donne un « confort cognitif » aux apprenants du fait qu'ils sont rassurés et accompagnés avec bienveillance ; le droit à l'erreur de l'individu est consenti ouvertement et valorisé comme étant un moteur de l'apprentissage collectif.

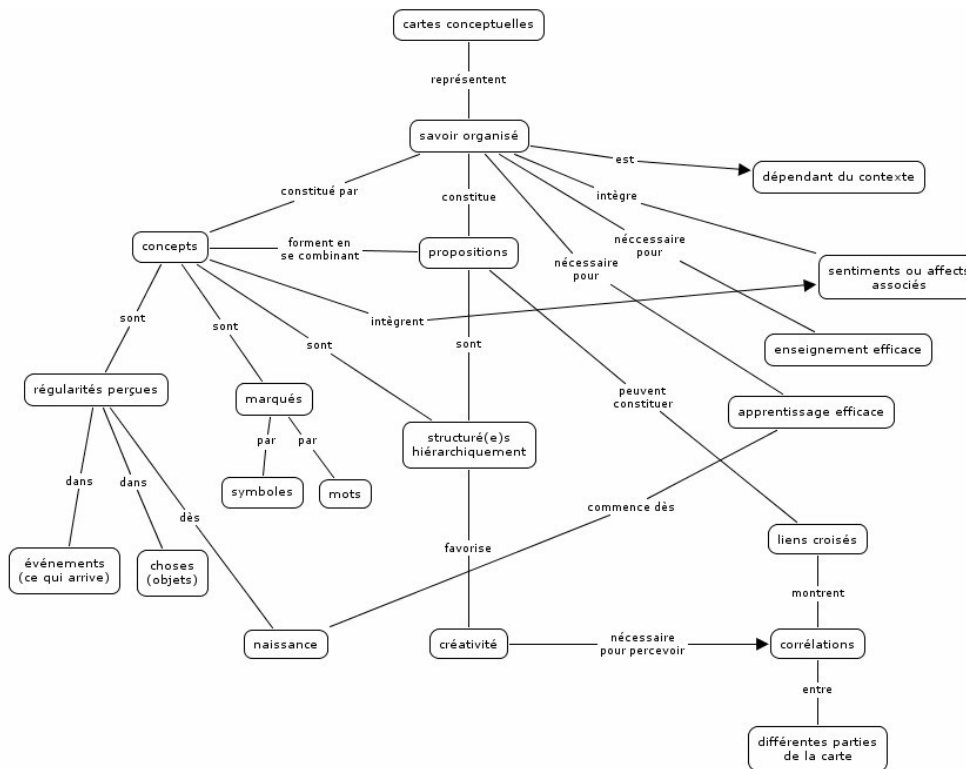
Au-delà des processus d'apprentissage significatif, l'élaboration des cartes conceptuelles mène aussi à l'émergence des méta-connaissances collectives ou, autrement dit, au développement des compétences métacognitives des participants à la supervision. Le rôle du superviseur est déterminant dans ce sens. Nous y reviendrons plus tard.

Dans le prolongement, nous présenterons la définition de carte conceptuelle fournie par Novak en 2006, car la notion même de carte conceptuelle a émergé de ces travaux de recherche, dont l'objectif était d'explorer la manière dont une méthode d'enseignement particulière des concepts scientifiques de base chez des



élèves au cours des deux premières années de leur scolarité peut, ultérieurement, avoir une influence sur leur apprentissage des sciences.

a. Carte conceptuelle sur la structure et les composantes d'une carte conceptuelle selon Novak et Cañas (2006) Qu'est-ce qu'une carte conceptuelle ?





b. Composants de la carte conceptuelle

Suite à la présentation de la carte conceptuelle précédente, nous vous invitons à remarquer les éléments suivants la constituant :

1. **les concepts** : exemples figure N° 1 : « cartes conceptuelles », « savoir organisé », « concepts » et « propositions ».
2. **les connecteurs ou les liens** : il s'agit du mot-clé reliant deux concepts et précisant la nature de la relation. Sa fonction est d'éliminer l'ambiguïté liée aux acceptions possibles des concepts en indiquant, de la manière la plus précise possible, la relation existant entre eux (Safayeni, et Al., 2005). La détermination de la relation est un travail non négligeable, voire le plus ardu de la tâche. Exemples figure N° 1 : « constitué par », « intègrent » et « favorise ».

Nous constatons lors des formations pour adultes en cartes conceptuelles (STICS asbl), que lors de l'élaboration d'une carte, la première opération effectuée par les apprenants est celle de classer les concepts en ordre hiérarchique sur une feuille blanche. Ensuite, la recherche des connecteurs peut prendre trois fois plus du temps que la première phase. La liste de connecteurs proposée par Novak (cité par Laflamme, 2012), présente, dans la plupart des cas, des verbes conjugués. L'enjeu est donc de taille et la précision conceptuelle est interpellée.

3. **Les propositions** : une proposition est constituée de deux concepts et le lien qui les relie. Exemple figure N° 1 : « les cartes conceptuelles représentent des savoirs organisés » et « les propositions peuvent constituer des liens croisés ».
4. **La question centrale** : la carte conceptuelle est élaborée afin de répondre à

une question. Celle-ci peut être statique, amenant à une réponse descriptive (ex : « Que font les membres de l'équipe ? ») ou bien dynamique, amenant à une réponse réflexive (ex : « Qu'est-ce qui se passe dans l'équipe ? »). Les questions utilisées en supervision d'adultes sont souvent dynamiques, ce qui favorise l'émergence des réflexions, même si la description impose un effort intellectuel consistant à se focaliser d'avantage sur les faits que sur les jugements de valeur et/ou sur les interprétations.

La manière de lire la carte est en lien avec sa hiérarchie. C'est ce qu'on appelle une « route de lecture » (Novak et Cañas, 2006). Il faut commencer par le haut en allant jusqu'aux détails, puis en partant du concept principal ; la lecture se poursuit par le concept suivant et les propositions dérivées.

2.1.3. Carte conceptuelle de route et supervision d'équipe

En gardant l'idée générale de la carte conceptuelle, celle de présenter graphiquement la connaissance à travers des propositions et des liens de causalité, nous sommes actuellement confrontés dans la littérature à une multiplicité de cartes conceptuelles. En effet, l'idée originale de Novak a été la source de dérivés nommés « itinéraires » définis comme étant « les cartes conceptuelles qui guident l'apprenant à travers un ensemble d'objets d'apprentissage dans l'étude d'un sujet » (Cañas et Novak, 2010, p. 268) et « cartes conceptuelles de route » définies comme l'itinéraire formatif (Sierra-Orrantia, 2010, p. 133).

Dans le cadre de notre article, les cartes conceptuelles sont élaborées⁷ en tant qu'outils de capture et gestion des connaissances des individus et/ou du groupe,



de sorte que l'information soit représentative et accessible tant pour l'équipe de supervision que, si celle-ci le désire, pour d'autres personnes. En ce sens elle est plutôt formative, car elle sert de point de repère.

Nous utiliserons donc le terme de « carte conceptuelle de route » pour identifier nos cartes et nous la définissons comme une carte conceptuelle qui synthétise tant l'évolution que les connaissances issues et/ou explicitées lors des séances de supervision.

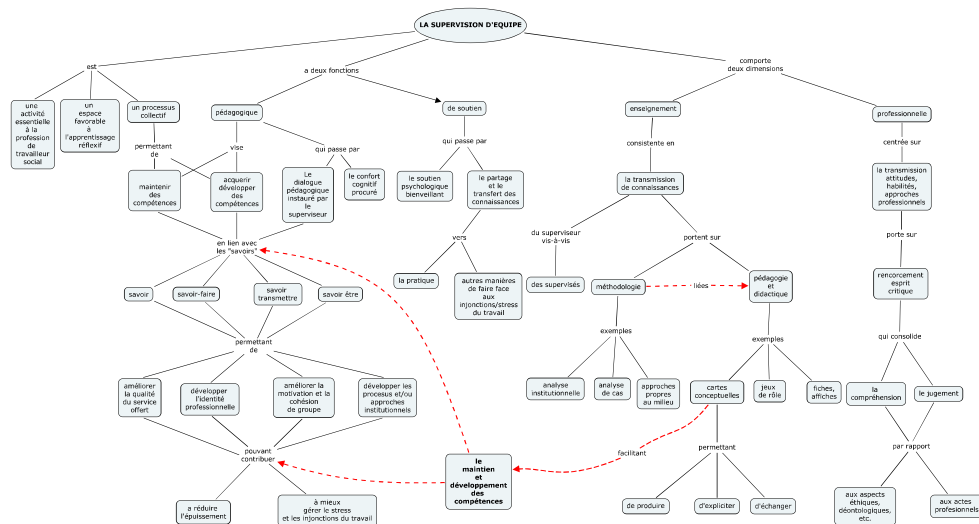
2.3. La supervision d'équipe : espace de réflexivité

Pour cette partie de notre article, nous nous focaliserons sur le rôle du superviseur en tant qu'agent permettant de donner un cadre déontologique de base et des outils ayant pour finalité de développer les démarches réflexives des équipes. Mais avant d'aller plus loin, nous nous attarderons à la définition de la supervision elle-même ainsi que sur les enjeux pédagogiques de celle-ci.

Rien de plus intéressant qu'une carte conceptuelle pour répondre à la question : « Quels sont les enjeux pédagogiques et psychologiques de supervision d'adultes en équipe ? »



2.3.1. Carte conceptuelle : Quels sont les enjeux pédagogiques et psychologiques de supervision d'adultes ?



La lecture de cette carte conceptuelle de route, inspirée de nos diverses lectures et, plus particulièrement, du « guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux » - édité par le Conseil d'administration de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec en 2010 - nous permet de comprendre que :

- » La supervision est une activité nécessaire au développement du travailleur social, car il s'agit d'un espace favorable à l'apprentissage réflexif ;
- » Le superviseur remplit deux fonctions :



1. Le soutien, axé sur l'**appui psychologique** et bienveillant dans l'écoute des souffrances. Il permet aux membres de l'équipe de « vider leur sac » en toute sécurité. Il participe par ailleurs au partage et transfert des connaissances permettant de trouver des nouvelles manières de faire face au stress au travail.
2. La deuxième fonction est pédagogique. Elle comporte un **dialogue pédagogique** axé sur le questionnement et le développement des savoirs au sens large et, bien entendu, le maintien de ceux déjà présents.
 - » La supervision d'équipe comporte les dimensions enseignement et professionnelle. Ces dimensions mettent l'accent sur l'apport du superviseur en termes pédagogiques (savoir, savoir-faire, savoir transmettre) mais également en termes de transmission d'attitudes, habilités, approches et donc de savoir-être. Il permet au groupe de consolider la compréhension et le jugement par rapport aux aspects éthiques, déontologiques et aux actes professionnels, entre autres. Le superviseur est donc d'une certaine manière « porteur du sens » qu'il aide à faire émerger chez les supervisés. De là l'importance de la congruence entre ce qu'il dit et ce qu'il fait sans sa vie professionnelle.
 - » La place de la métacognition collective est essentielle dans le maintien et le développement des compétences des travailleurs sociaux et ceci via la supervision d'équipe.

Dans le point suivant, nous nous attarderons à quelques réflexions transversales sur le sujet et nous tâcherons de faire le lien avec la carte conceptuelle que nous venons de présenter.



2.3.2. Considérations transversales sur la supervision

Le mot supervision est issu de la culture nord-américaine et a connu une évolution sémantique importante. Elle s'est « inscrite initialement dans un rapport hiérarchique et est devenue progressivement une activité de soutien d'intervenants, individuellement puis aussi ensuite collectivement, menée le plus souvent par un consultant extérieur » (Lodewick et Piroton, 2007, p. 5).

La dimension horizontale est bien présente. C'est pourquoi elle est parfois aussi nommée « supervision clinique ». Dans notre pratique de consultante au sein du secteur non-marchand francophone belge (STICS asbl), la supervision d'équipe est liée à l'analyse des situations ou des pratiques dans l'objectif d'échanger, de comprendre et, de faire émerger des connaissances collectives en lien avec l'équipe, les bénéficiaires et/ou l'institution et son environnement – voir volet pédagogique de la supervision. La supervision clinique, est plutôt liée à l'analyse de cas cliniques. Ainsi, un même intervenant social peut participer à une supervision clinique (ex. : réflexion interdisciplinaire autour d'un patient/bénéficiaire) et à une supervision d'équipe (ex. : travail autour du projet pédagogique), tout en gardant la spécificité et l'objectif de chaque rencontre avec des superviseurs différents et, dans le cas de la supervision clinique, en suivant, parfois, la modalité de l'intervention – réflexion sans intervenant extérieur.

Trois réflexions transversales sur la supervision sont expliquées par Lodewick et Piroton autour des pratiques de supervision :

1. La première est en lien avec les « lignes de partage » et avec la fonction péda-



gogique de la supervision. En effet, « les évolutions du concept sont significatives au niveau international et le constat est l'évolution des pratiques qui vont vers une démarche beaucoup plus pragmatique, orientée vers la recherche de solutions, mixée parfois avec d'autres interventions (coaching, médiation, formation...) et qui est donc différente de l'approche classique » (Lodewick et Piroton, 2007 p. 8).

2. La deuxième est « la nécessité de formalisation », en lien avec les débats qui agitent le monde de la psychothérapie. « A la nécessité de légiférer, et donc de mieux organiser, le champ des pratiques psychothérapeutiques répond également selon ces auteurs, à la nécessité de mieux formaliser le domaine de la supervision. C'est notamment la tâche que se donnent les associations professionnelles. « Dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit », la formule est connue et illustre bien les démarches actuelles de formalisation : définition de référentiels de qualité, de formation, mise au point de code déontologique, etc. » (Lodewick et Piroton, 2007, p. 8). Ceci est en lien avec les deux fonctions de la supervision : le soutien et la fonction pédagogique.
3. La troisième concerne le « positionnement éthique ». Ainsi, « une caractéristique dominante de la pratique de supervision est l'exigence d'une réflexion éthique constante et d'une clarification déontologique » (Lodewick et Piroton, 2007, p. 8) permettant de développer notamment le savoir-être en lien avec l'évolution de l'identité professionnelle et les compétences dont l'équipe et l'institution ont besoin pour améliorer le bien-être au travail et la qualité du service offert aux bénéficiaires.

Ces enjeux transversaux explicitent quelques enjeux majeurs de la supervision



d'adultes, sans oublier ceux explicités dans l'introduction de cet article. Sans nous attarder sur les enjeux déontologiques pour l'intervenant ou sur la gestion des « supervisions symptômes »⁸, entre autres, nous nous focaliserons sur son rôle en tant qu'agent de la gestion des connaissances et des méconnaissances, c'est-à-dire son rôle pédagogique.

Mais, quels sont les éléments pédagogiques auxquels le superviseur veille pendant la séance tout en gardant à l'œil l'élaboration en direct de la carte conceptuelle de route ? Pour répondre à cette question, nous évoquons notre propre vécu, la théorie de Flavell (1987) et La Garanderie (2013), auteurs qui analysent les points suivants : le confort cognitif, le dialogue pédagogique et le développement des capacités métacognitives. Sujets que nous développerons à continuation.

2.3.3. Le confort cognitif

Nous nous permettons de présenter ce concept à la lumière des théories sur les savoirs métacognitifs (Flavell, 1987, cité par Escorcía, 2007) qui proposent, comme prérequis pour que ce processus mental ait lieu, un certain confort psychologique chez l'apprenant.

Le confort cognitif, que nous avons évoqué plus haut dans cet article, est en lien étroit avec les règles de base des supervision d'équipe et le cadre déontologique partagé dès la première séance par le superviseur et l'équipe (STICS asbl). La première est en lien avec la liberté d'implication. Ensuite, d'autres considérations entrent en jeu et sont négociées au démarrage de la supervision et qui peuvent



varier, entre autres, selon le superviseur, sa profession de base, son cadre institutionnel : la confidentialité, le secret, la transmission de l'information vers l'extérieur, le respect, la bienveillance, le langage en « je », les objectifs et/ou le cadre du travail et l'apport en termes de réflexions et/ou des explications de la part du superviseur, le suivi, le bilan à mi-parcours, etc. Le contrat de supervision entre le superviseur et le groupe est donc le repère des engagements pris de part et d'autre⁹.

Le cadre de la supervision est ainsi déterminé par son contrat, dans lequel, la place des processus d'élucidation collective et de production de connaissances est primordiale. Ainsi, il arrive à certains superviseurs, en fonction des enjeux et/ou des objectifs, de proposer des outils visuels permettant de garder une trace de l'évolution des échanges (power point, affiches, cartes conceptuelles, etc.) ; c'est ce que nous appelons les outils pédagogiques et la didactique¹⁰ de la supervision.

Indépendamment de l'outil, le rôle pédagogique du superviseur est une compétence que celui-ci met à disposition des intervenants sociaux, au même titre que le soutien psychologique dans la bienveillance et le respect. Regardons de près cette compétence permettant de guider l'émergence des méta-connaissances collectives.



2.4. Le dialogue pédagogique au service de la réflexivité et du développement de méta-connaissances

Le terme « dialogue pédagogique » est issu de la littérature en pédagogie. En fait, pour mener une activité de métacognition dans un groupe, un enseignant peut recourir à différentes méthodes. L'une d'entre-elles est le **dialogue pédagogique** tel qu'imaginé par La Garanderie (1984, 2013) consistant en une **médiation possible** de l'enseignant et des élèves qui permet de faire émerger verbalement ces gestes mentaux. Il s'agit de poser les questions permettant à l'apprenant d'apprendre sur lui-même, sur sa manière de faire, de faire des liens, de les retenir, bref, sur ses mécanismes d'apprentissage et ceci dans le but ultime de lui faire prendre conscience, afin de lui permettre de prendre le recul nécessaire pour qu'il fasse émerger des nouvelles connaissances sur ses connaissances. Parmi les différentes possibilités en stratégie de l'apprentissage (la répétition mentale et la catégorisation, par exemple), un pédagogue doit être vigilant par rapport aux modes méthodes d'apprentissage de l'apprenant. Ceci nous renvoie à la carte conceptuelle de la supervision (figure N°3) dans laquelle nous apprécions le lien de causalité entre le dialogue pédagogique de la supervision.

Au niveau de la supervision, nous constatons que les méthodes d'apprentissage collectif sont en lien non seulement avec la capacité cognitive d'un groupe (ex. se rappeler des règles, des procédures, comprendre des enjeux institutionnels) mais également avec la capacité du superviseur à proposer des méthodes adaptées en fonction des enjeux/objectifs de la supervision, permettant de stimuler et d'accompagner le groupe au niveau de la manière de comprendre, c'est-à-dire, de





comprendre à comprendre les dits phénomènes.

Le niveau de prise de recul ou de prise de conscience collectif à atteindre est en lien avec l'apprentissage significatif qui consiste en l'émergence d'un autre/nouveau sens ancré sur ce « déjà connu » et faisant partie de la structure cognitive d'un groupe¹¹. Nous parlerons dès lors des compétences métacognitives collectives permettant de développer des méta-connaissances ou des connaissances/savoirs métacognitifs (Flavell, 1987, cité par Escorcia, 2007).

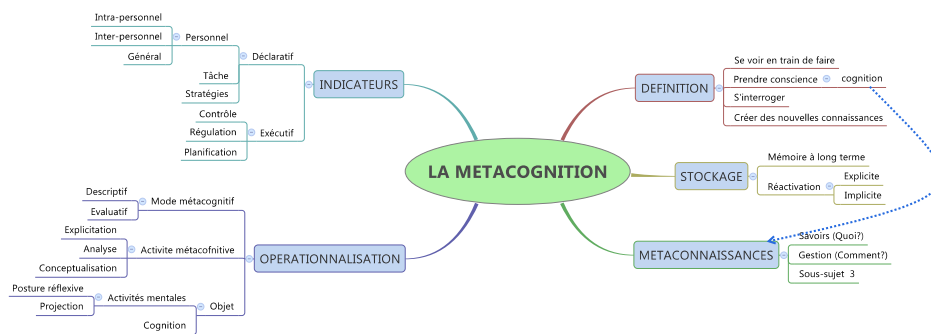
En effet, d'après Broyon (2006, p.107) il s'agit « d'une compétence à se poser des questions pour planifier, s'évaluer constamment, avant, pendant et après une tâche, et se réajuster au besoin. C'est également savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives ».

Depuis qu'il a été introduit par Flavell dans les années '70, le concept de métacognition a subi quelques évolutions. D'abord utilisé dans les recherches sur l'activité mentale, dans le courant de psychologie cognitive des années 1950, la notion désigne aujourd'hui (Flavell, 1985, cité par Varinot, 2012) une cognition sur la cognition. Plus tard, Doly (1997, p. 20) ajoute qu'elle est « la conscience de la cognition ; et être en attitude métacognitive, c'est faire un travail de prise de conscience sur sa propre activité de penser ». Etudier la métacognition revient en fait à se pencher sur la connaissance qu'un apprenant a de ses propres connaissances, de ses manières de penser, d'organiser les connaissances, de planifier ses actions, de réguler, de vérifier, d'ajuster son apprentissage.

En termes de supervision, nous postulons qu'il est possible de parler de métacognition collective. Mais, comment la favoriser, quel rôle pour le superviseur sur ce plan ?

Les questionnements, la position de tiers extérieur et les moments de synthèse et ou de méta-analyse de ce qui est en train de se vivre sont déjà des éléments de réponse. Cependant, la théorie sur la métacognition nous indique qu'il y a des composantes distinctes et complémentaires (Flavell, 1987) qui distingue, d'une part, les méta-connaissances déclaratives (le « quoi ») et, d'autre part, les méta-connaissances exécutives (le « comment »). Nous les expliquerons brièvement et nous proposerons des pistes sur le rôle du superviseur à chaque niveau.

2.4.1. Mind map : la métacognition



Doyen (2013, p. 39), auteur du mind map précédent, explique que : « La métacognition est la capacité qu'a un individu de prendre conscience de ses activités cognitives afin de s'interroger sur celles-ci, de manière à créer de nouvelles connaissances



sur sa cognition ; ces nouvelles connaissances sont appelées méta-connaissances. Ces méta-connaissances sont, pour la plupart des auteurs, stockées dans la mémoire à long terme et peuvent être réactivées de manière explicite et implicite.

Les méta-connaissances sont de nature déclarative ou exécutive. Les méta-connaissances déclaratives sont principalement centrées sur le savoir ou les connaissances que possède le sujet sur lui-même, sur la tâche à accomplir et sur les stratégies à adopter.

Les méta-connaissances exécutives se distinguent par les notions de planification, de contrôle et de régulation. Elles se centrent exclusivement sur le processus d'utilisation « Just in Time », de transposition et d'application des méta-connaissances déclaratives. L'interaction des méta-connaissances déclaratives et exécutives se déroule en mode continu. Nous avons réalisé ci-dessous un tableau récapitulatif des différents états et sous-états métacognitifs. »

Regardons de près ces méta-connaissances.

2.4.2. Les méta-connaissances (indicateurs) déclaratives : le « quoi »

Elles sont scindées en trois types :

- » **Méta-connaissances personnelles ou réflexives.** A notre niveau, il s'agit des connaissances dont un groupe est plus ou moins conscient. Elles sont aussi nommées « représentations construites par comparaison ». Le rôle du supervi-



seur est centré sur l'élucidation collective des concepts porteurs du sens pour l'équipe. Exemple : mise à plat des valeurs et des missions de l'institution.

- » **Méta-connaissances sur les tâches.** A notre niveau, il s'agit des connaissances sur les procédures, les manières de faire, d'agir, de transmettre propres à une institution et véhiculées par les membres d'un groupe, en l'occurrence, le groupe de supervision. A ce niveau, le rôle du superviseur est celui de l'extérieur « naïf » ayant la légitimité de poser des questions sur le comment et le pourquoi de certaines procédures évoquées et ayant la possibilité de nommer des phénomènes et de les renvoyer aux participants.
- » **Méta-connaissances concernant les stratégies.** Ces connaissances, développées en équipe, viseraient une meilleure compréhension sur les manières possibles de maximaliser l'efficacité de ces stratégies en vue d'atteindre, de manière collective, et de la manière la plus efficace et simple possible, les objectifs de la tâche. Dans ce cadre, le superviseur ferait le nécessaire pour faire des synthèses récapitulatives des échanges afin de relancer le débat à un niveau plus profond.

2.4.3. Les méta-connaissances (indicateurs) exécutives : le « comment, en lien avec la gestion et la régulation des connaissances »

Elles sont scindées en trois types :

1. Méta-connaissances liées à la planification. En supervision, il s'agit de la manière dont le groupe s'y prend pour analyser les questions qui le concernent



et/ou par la manière dont il compte planifier/gérer la situation d'analyse dans le futur. Le superviseur explicitera la manière dont le groupe analyse un phénomène en veillant à l'inviter à se voir en train de l'analyser. Se voir « en train de » concevoir des idées communes et reconnaître l'existence de celles-ci est un processus complexe dont le superviseur peut faire des constats afin d'accompagner les échanges.

2. Méta-connaissances de contrôle. En équipe, en lien avec la gestion des questions permettant au groupe de savoir s'il est bien en train de travailler autour de l'objectif. Le rôle du superviseur est d'emblée focalisé sur le retour au contrat de supervision, au cadre et aux objectifs déterminés avec les participants.
3. Méta-connaissances de régulation. En supervision, il s'agirait des opérations se déroulant après l'apprentissage méta ou des réflexions menées et susceptibles d'amener à la programmation de nouvelles actions. Exemple : l'équipe décide de partager ses réflexions avec des acteurs externes au groupe ou, au sens large, du suivi de ce qui a été dit ou accordé durant la supervision. Le superviseur peut aider le groupe à réfléchir à la portée et à l'impact de ces réflexions et/ou propositions au niveau plus large et/ou au-delà de la supervision

Pour conclure cette partie de notre article, nous expliquons que le superviseur a un rôle d'explicitation de ce qui se passe dans le groupe, et ce à des niveaux différents : de la tâche, des objectifs, des aspects émotionnels et/ou relationnels, de sa propre régulation, etc. Il est ainsi l'agent permettant, via ses questions, ses synthèses, son accompagnement tantôt silencieux, tantôt interpellant –mais en tout cas bienveillant- de prendre du recul, de se voir en train de réfléchir et, *in fine*, d'apprendre à apprendre avec ses pairs. Nous croyons que l'outil carte concep-



tuelle, par la capacité de laisser une trace du processus et du résultat, permet d'accompagner ces différents aspects de la métacognition.

A présent, après avoir vu ce qu'est qu'une carte conceptuelle, ce qu'une supervision d'équipe vise et la place du superviseur dans l'accompagnement du développement métacognitif des groupes, nous allons explorer la manière de procéder, mise au point depuis quelques années dans le cadre de notre modeste expérience dans ce domaine.

2.5. Les cartes conceptuelles de route élaborées en supervision

Avant de poursuivre l'article, il est important d'explicitier la manière dont les cartes de route sont élaborées par nos soins. De manière habituelle, nous débutons la séance par un rappel de la charte (contrat de supervision) et par l'explicitation collective des objectifs de la séance. En fonction de l'objectif, nous procédons d'abord par la prise de notes sur une affiche, sur base d'un logiciel en mind map nous permettant de décrire le point de départ et les axes de la réflexion ou, tout simplement, par une prise de notes personnelles.

Ensuite, le groupe se lance dans le vif du sujet. En fonction de la méthode de travail choisie (analyse de cas critiques, échange de pratiques, brainstorming, analyse institutionnelle, etc.), la question à résoudre sera fixée. C'est bien le point de départ de la carte conceptuelle.



Ensuite, nous projetons l'élaboration de la carte. Au fur et à mesure du dialogue, le groupe focalise son attention sur celle-ci et commence alors à la nourrir en montrant des propositions et/ou des liens. Nous posons alors des questions/réflexions permettant au groupe d'aller plus loin dans la réflexion.

Nous proposons des moments de synthèse des échanges, via la lecture de la carte conceptuelle. En fonction des objectifs et du contexte, nous mettons l'accent sur la fonction de soutien (explicitation du vécu et de l'aspect affectif) ou pédagogique.

La dernière partie de la supervision est dédiée au perfectionnement de la(les) carte(s), c'est-à-dire à la lecture, par le groupe, de la carte. Nous veillons à clôturer la séance et à en faire la synthèse. Ensuite, une copie est donnée au groupe. La carte pourra être modifiée et/ou achevée au début de la séance suivante.

2.5.1. Analyse des cartes conceptuelles basées sur la méthode de supervision d'analyse de récits

Nous avons choisi de vous présenter trois cartes conceptuelles élaborées au cours d'une supervision d'équipe de trois heures auprès des assistants sociaux d'une structure accueillant des enfants en Wallonie. Afin de respecter la confidentialité, nous avons modifié les noms des intervenants. Nous avons procédé en respectant les trois grandes phases d'analyse de récits, proposées par Van Campenouth et Quivy (1989), à savoir :

1. Chaque membre autour de la table propose en deux minutes une situation/ récit à analyser en fonction de la thématique choisie pour la supervision.



2. Un récit est choisi par le groupe.
3. Un titre est proposé et gardé.
4. La description des faits est proposée par le narrateur. Le narrateur revient sur son cas afin de donner plus de détails. Il est interdit de donner, de sa part des interprétations et/ou de fournir des éléments d'analyse.
5. Tour de questions/réponses des participants vis-à-vis de celui qui présente son cas. Il est interdit de donner, de part et d'autre, des interprétations et/ou de fournir des éléments d'analyse ou des suggestions.
6. Echange autour des interprétations (convergences et/ou divergences).
7. Proposition des pistes de réflexion et/ou d'action.

2.5.2. Caractéristiques du cas choisi : « le cas de Manu »

Le cas que nous proposons a été analysé lors d'une séance de supervision d'équipe de trois heures avec des intervenants sociaux travaillant dans un établissement scolaire francophone.

Trois cartes ont été élaborées avec le groupe :

1. Concerne la description du cas par le narrateur.
2. Concerne les questions autour du récit « le cas de Manu »
3. Se focalise sur deux aspects : l'analyse de la situation et les pistes d'action et/ou de réflexion pour la personne ayant proposé le récit ainsi que pour ses collègues.

Les cartes ont été lues lors de la supervision suivante et ce dans le but de corriger des petites erreurs et de faire un rappel de la séance précédente. Les trois cartes

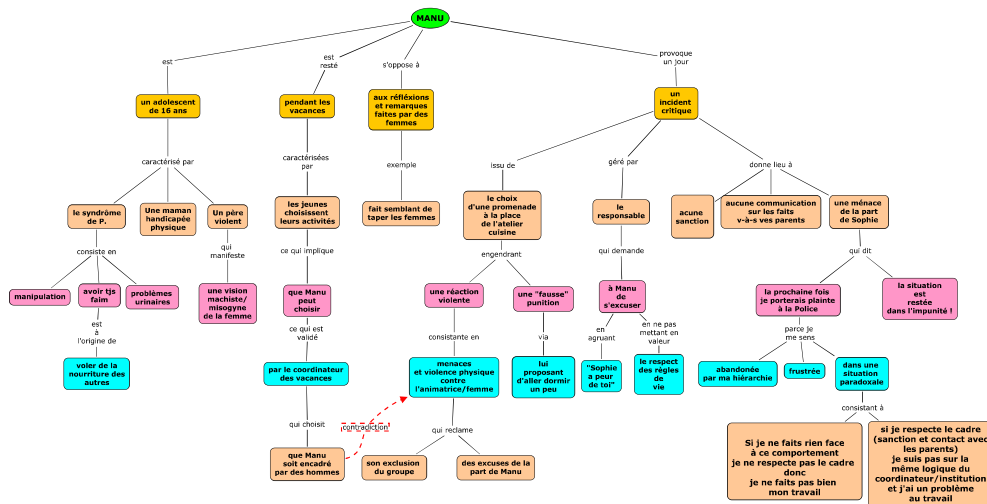


ont donc été imprimées en format A3 et les membres du groupe ont manifesté leur étonnement face à la complexité de leur travail et à la présence de tant d'enjeux éthiques, déontologiques, institutionnels, d'équipe et personnels. La motivation du groupe était très élevée autour de l'analyse de cette situation type.

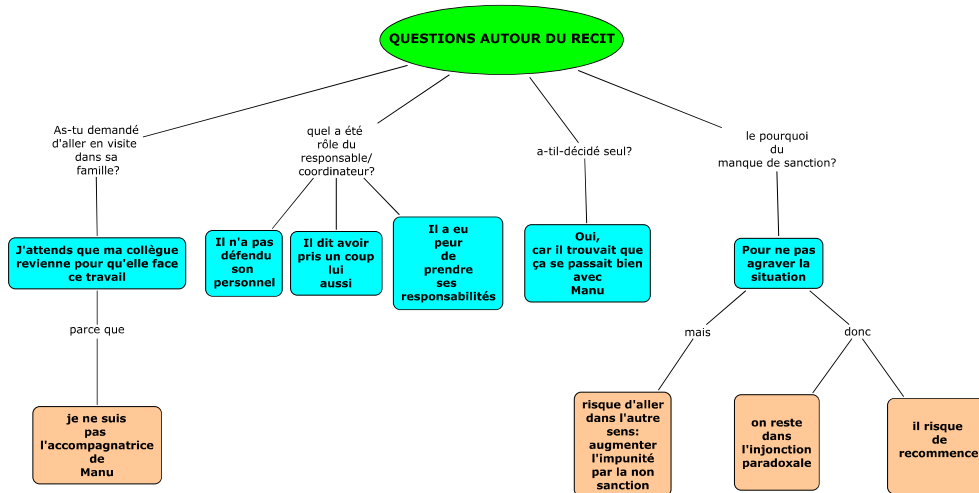
Ce que vous verrez par la suite sont les cartes conceptuelles de route finalisées par les soins de la superviseuse sur base du logiciel CmapTools.

Regardons de près ces cartes conceptuelles de route qui présentent, chacune, les trois phases de l'analyse du récit « le cas de Manu ».

a. 1^{ère} Carte conceptuelle : Qu'est-ce qui s'est passé avec Manu ?

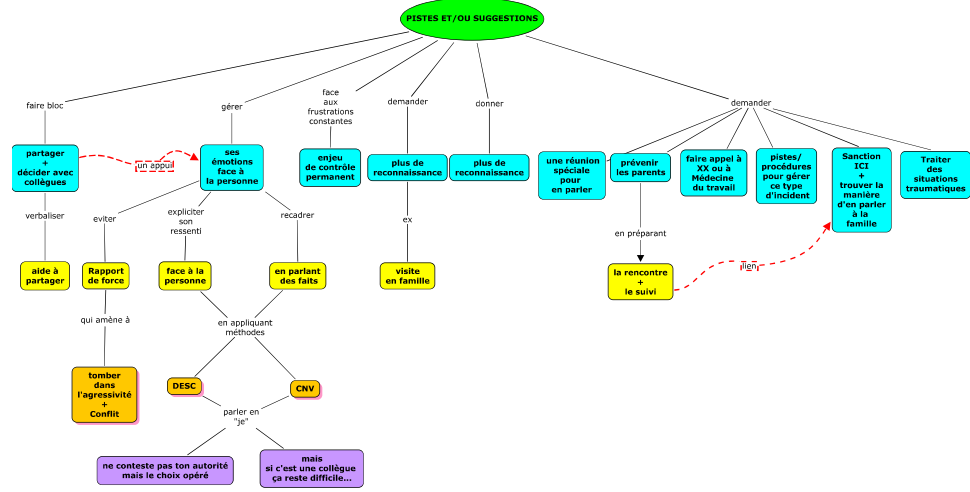


b. 2^{ème} Carte conceptuelle : Quelles sont les questions autour du cas de Manu ?



c. 3^{ème} carte conceptuelle :

Qu'est-ce que nous pouvons faire, quelles pistes et/ou suggestions ?



2.5.3. Analyse des cartes conceptuelles de route

Comme nous pouvons l'apprécier, la méthode proposée aux membres de la supervision, leur a permis de mener une réflexion par étape et en partant de la description des faits. Ainsi, la première carte répond à une question statique ou descriptive, à savoir « qu'est-ce qui s'est passé avec Manu ». La description du récit a permis de mettre de l'ordre par rapport aux différents aspects autour du jeune : sa situation familiale, son attitude à l'école, la gestion du stage de vacances, le choix du coordinateur et, enfin, la description de l'incident critique. Une contradiction a été pointée par la narratrice : le coordinateur avait signalé que seuls des



hommes pouvaient assurer une animation auprès de Manu alors qu'une femme s'est trouvée dans son groupe et, de plus, c'est elle qui s'est fait agressée par le jeune. La narratrice a pu cependant décrire ses sentiments et la présence de l'injonction paradoxale à laquelle elle était soumise. Remarquons ici que les deux fonctions de la supervision (Kaduschin et Harkness, 2002) sont rencontrées dès le départ : d'une part la fonction de soutien caractérisée par l'écoute et l'accueil des sentiments de frustration décrits avec bienveillance et empathie par toutes les personnes présentes et, d'autre part, la fonction pédagogique, caractérisée par le respect de la première phase de la méthode de travail proposée. Il est important de signaler que ce groupe était déjà habitué à l'utilisation de cette méthode ainsi qu'au suivi de leurs échanges via la carte conceptuelle réalisée, en temps réel, par la superviseuse.

La deuxième carte est descriptive. Elle répond à la question descriptive: « Quelles sont les questions autour du cas de Manu ? » et, en même temps, elle est analytique. En fait, elle présente les réponses et propose un début d'interprétation des faits par la narratrice. Celle-ci revient sur l'aspect paradoxal et signale des enjeux institutionnels présents. Remarquons ici que le groupe est déjà à ce stade impliqué dans un dialogue pédagogique via des questions sur les enjeux (en lien avec les méta-connaissances déclaratives), sur les procédures existantes pour y faire face (en lien avec la métacognition sur les tâches) et sur les enjeux larges et/ou stratégiques pour l'institution (en lien avec les méta-connaissances stratégiques).

L'aspect concernant les pistes est d'emblée présent dans la troisième carte qui est purement dynamique. Elle répond à la question des pistes ou du comment :



« Qu'est-ce que nous pouvons faire, quelles pistes et/ou réflexions ? », ceci en faisant appel aux méta-connaissances exécutives de planification (« faire bloc une prochaine fois »), de contrôle (demander aux supérieurs hiérarchiques de mieux prendre en main ce type de situation) et de régulation (techniques de communication pour faire face à ce type de situation à l'avenir en tant qu'assistant social et en tant que membre de l'équipe d'assistants sociaux). Dans cette dernière carte, nous apprécions donc la présence des réponses à plusieurs niveaux.

- » Le premier est personnel et en lien avec la gestion des émotions et les outils et méthodes permettant de se faire (CNV : Communication Non Violente et le DESC, méthode permettant d'aborder un conflit de manière constructive, en partant des faits).
- » Le deuxième fait appel à l'équipe d'intervenants présents. Ils parlent de « faire bloc » et de faire des choix en équipe leur permettant, à leur niveau, de faire face à des situations semblables à l'avenir.
- » Le troisième niveau est l'institutionnel. A ce propos, les pistes et arguments sont nombreux et évoquent, tant l'explicitation de procédures en interne et respectueuses des participants, que des lignes conductrices vis-à-vis des parents.

D'un point de vue méthodologique et pédagogique le rôle du superviseur à ce moment est de formuler des questions, expliciter, synthétiser, renvoyer au regard critique, évoquer la posture déontologique propre aux assistants sociaux dans ce contexte institutionnel, accompagner le dialogue autour des pistes, mettre en garde par rapport aux risques, etc. Il amène également le groupe à se décentrer et à voir la situation du point de vue de l'élève, de ses parents, de la narratrice, du



coordinateur et de l'institution. Le superviseur veille à ce que réponse soit donnée à la question de la carte. Il amène le groupe « à se voir en train de réfléchir ». Il explicite l'évolution des réflexions collectives.

Lors de l'animation, le superviseur veille également à ce que chaque étape de la méthode soit respectée, car l'envie est grande de passer aux jugements et/ou aux évaluations et aux pistes alors que la situation n'a pas encore été verbalisée et approfondie le plus objectivement possible. D'ailleurs, nous pouvons observer, dans les deux premières cartes, que quelques éléments réflexifs y figurent déjà, car le réflexe d'aller vers l'interprétation et la recherche de solutions est fort présent dans les pratiques quotidiennes des intervenants sociaux.

La lecture de la carte durant son élaboration est aussi un appui non négligeable permettant de se focaliser sur le visuel, sur l'extérieur et de voir la production collective se complexifier. Ainsi, le superviseur fait appel à la carte lorsqu'il ajoute un élément important ou bien lorsqu'il estime que les avis sont partagés. Ainsi, il explicite les contradictions en les plaçant sur la carte, ce qui amène le groupe à réaliser une possible contradiction et à poser un choix à développer les deux axes divergents.

Pour conclure cette partie de notre article, nous voulons mettre en valeur **la complémentarité entre la méthodologie et la didactique de la supervision d'adultes**. Dans le cas analysé, nous avons proposé une méthode allant des faits aux réflexions pour terminer avec les pistes d'action et/ou les suggestions. D'autres méthodes (analyse institutionnelle, par exemple) peuvent également être accompagnées par les cartes conceptuelles.



Notre prétention dans cet article est celle de fournir un outil visuel, évolutif et partagé permettant d'amener les intervenants sociaux à une meilleure réflexion collective liée à un outil visuel collectif. Par notre expérience, le sentiment de cohésion de groupe ainsi que la motivation se voient renforcés par la supervision. Et, d'autant plus lorsque les membres du groupe visualisent, dans la séance suivante, l'amplitude de leurs réflexions précédentes. La carte conceptuelle constitue également un bon outil permettant de rafraîchir le travail entamé et de garder des traces (les mêmes), de manière collective. Nombreuses sont les supervisions qui laissent le soin de la prise de notes et/ou le partage écrit/visuel aux membres du groupe. En termes de gestion et partage de connaissances, il peut y avoir une fuite d'informations au niveau des membres par la prise de notes individuelles alors que, indépendamment des notes prises par les individus (ce qui est bien entendu consenti dans le cadre des supervisions animées via les cartes conceptuelles), la prise de note collective reste « le » repère collectif et le témoin de la « communauté » de connaissances nommée « groupe de supervision ».

C'est donc à ce niveau que les cartes conceptuelles dans le cadre des supervisions proposent une modeste contribution : elles permettent de garder une trace de la réflexivité collective et, de ce fait, contribuent à son développement.



CONCLUSIONS

Nous avons développé en quelques pages quelques réflexions au cœur de l'action collective et de la démarche citoyenne : comment apprendre à apprendre ensemble et quelles traces laisser dans une perspective de partage et de développement de connaissances ? Telles étaient nos questions de départ.

Notre réflexion s'est basée sur notre propre expérience professionnelle et doit donc être relativisée d'un point de vue empirique. L'idéal serait d'étendre les expériences via l'analyse d'autres méthodes et d'autres appuis pédagogiques et de parvenir ainsi à une typologie plus appropriée avec un accent sur le développement des compétences citoyennes.

Dans la première partie de l'article, nous nous sommes focalisés sur la méthode « formation d'adultes » avec l'outil pédagogique mind map. Dans la deuxième, nous avons porté notre regard sur la supervision d'adultes et la réflexivité via les cartes conceptuelles.

Quelle que soit la méthode d'apprentissage le rôle pédagogique des intervenants formateurs/superviseurs est crucial et consiste en la création des espaces bienveillants, protégés et constructifs de réflexion et de production collective ; de nouveaux apprentissages permettant, aux intervenants sociaux de développer leur éthique, leur méthodologie, leur manière d'écouter, d'accompagner et, par conséquent, de soutenir les publics visés par leur action. In fine, le travail de réflexion citoyenne, d'éducation permanente, est un enjeu partagé tant par les ap-



prenants que par leur guide, qu'il soit formateur ou superviseur.

L'espace de réflexion est donc lié à des méthodologies différentes et, quelles qu'elles soient, l'appui pédagogique est crucial. Syllabus, power point, affiches, mind map, cartes conceptuelles,... chaque formateur/superviseur privilégie les outils les plus pertinents, les plus adaptés à leurs expériences professionnelles et à leurs connaissances scientifiques. A l'heure des technologies digitales et de l'ère numérique, la proposition, la maîtrise et le partage des outils informatiques constituent une plus-value et, d'emblée, un précieux appui pour ceux qui travaillent dans la réflexion et l'action. Tel est le cas des intervenants sociaux.



NOTES

1. Dans le cadre de cet article, nous entendons par intervenants sociaux toute personne impliquée dans une dynamique de changement social, qu'il s'agisse de professionnels, de bénévoles ou encore des citoyens. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
2. Nous comprenons « le savoir agir comme étant la possibilité concrète pour des personnes ou des collectivités d'exercer un plus grand contrôle (capacité à influencer ou à réguler les éléments significatifs de notre vie quotidienne) sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle ils s'identifient ». Extrait de : « le développement du pouvoir agir personnel et collectif, une alternative crédible ? » par Yann le Bossé, Novembre 2008, http://pouvoirdagir.files.wordpress.com/2011/04/conference_montpellier_2008.pdf, consulté le 20 octobre 2014. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
3. Cités dans « Guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et de travailleurs sociaux », p. 6. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
4. Le niveau de prise de recul ou de prise de conscience collectif est en lien avec l'apprentissage significatif qui consiste en l'émergence d'un autre/nouveau sens ancré sur ce « déjà connu » et faisant partie de la structure cognitive d'un groupe. Nous parlerons dès lors des compétences métacognitives collectives permettant de développer des méta-connaissances ou des connaissances/savoirs métacognitifs (Flavell, 1987, cité par Escorcía, 2007). [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
5. Doyen, 2013, p. 16. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
6. Nous présentons, plus loin, trois cartes conceptuelles de route liées à l'analyse d'un cas nous permettant d'illustrer ce concept. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
7. Grâce au logiciel CMap Tools que vous pouvez télécharger gratuitement sur le site du « Florida Institut for Human and Machine Cognition » (<http://www.ihmc.us>) : site des concepteurs du logiciel en allant sur : <http://cmap.ihmc.us> [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)
8. Phénomène intéressant et révélateur de plus en plus commun dans un milieu dominé par l'augmentation de la pression et les paradoxes institutionnels grandissants. Ce sujet crucial sera l'objet de notre prochain article. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)



9. Nous ne nous attarderons pas ici sur l'étude des contrats entre l'institution de l'équipe et l'institution du superviseur ou entre le superviseur et les premiers demandeurs - les directives de l'institution ou d'autres acteurs institutionnels plus larges- car ils impliquent des négociations et/ou recadrages, non négligeables, touchant les compétences systémiques et « diplomatiques » des superviseurs. L'enjeu principal de ces négociations est de situer la demande, de la comprendre et de la négocier de sorte que les bénéficiaires de la supervision, ainsi que le superviseur, se trouvent dans un contexte favorable et constructif de travail. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)

10. Nous attirons l'attention du lecteur sur la différence de base entre la pédagogie et la didactique. En effet, selon les pratiques de la formation.fr (<http://www.pratiques-de-la-formation.fr/La-pedagogie-approches-theoriques.html>), la didactique se concentre essentiellement sur une discipline et sur la manière de l'enseigner. En fonction d'obstacles identifiés, la didactique permet de transformer le « savoir savant » en savoir à enseigner.

[RETOUR À LA LECTURE ▶](#)

De manière générale, la pédagogie peut être perçue comme une action qui vise à provoquer des effets d'apprentissage. C'est une activité complexe, sous-tendue par des valeurs et par des hypothèses relatives au développement cognitif de l'individu.

[RETOUR À LA LECTURE ▶](#)

La pédagogie doit être considérée comme un terme générique, qui englobe d'autres concepts qui lui sont liés. Il existe, en effet, des méthodes pédagogiques, des outils pédagogiques, des approches pédagogiques, des pratiques et des activités pédagogiques, etc. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)

12. Nous nous permettons ici d'élargir la définition de Moreira (1998) à la dynamique de groupe, car nous estimons que, d'un point de vue systémique (Morin 1977) le groupe est un être à part entière caractérisé par l'interdépendance entre ses éléments et qui bénéficie dans le même temps des particularités des individus le constituant -qualité de contrainte-, des productions collectives -qualité émergente- d'une certaine homéostasie -retour aux objectifs- et qui est susceptible de reproduire en son sein les mêmes effets et/ou dynamiques qu'il vit à l'extérieur de l'espace de supervision -principe de redondance. [RETOUR À LA LECTURE ▶](#)



BIBLIOGRAPHIE CONSULTÉE

Albert V., Pirotton G., Ska V. Dir., *Supervisions collectives, Croisements des pratiques, des regards et des savoirs*, Nivelles, CFP, CIEP, CESEP, 2006.

Anzieu D., *La dynamique es groupes restreints*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

Astolfi J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, France, ESF Editeur, 1997.

Ausubel D.P., Novak J.D., Hanessian H., *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehalt and Winston, 1978.

Baddeley A. D., *The episodic buffer: a new component of working memory?* Trends in « Cognitive Sciences » 4 (11), pp. 417-423, 2000.

Bee H., & Boyd D., *Les âges de la vie, psychologie du développement humain*, Paris, Pearson Education, 2006.

Berra P., Massot C., Berghmans L., *Observatoire de la santé à Enghien*, 2012.
http://www.hainaut.be/sante/osh/medias_user/PLS_synthese_Enghien_03-2012.pdf, consulté le 23/01/2013.

Bessette S. & Duquette H., *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. Recherche subventionnée par le Ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'Aide à la recherche sur l'enseignement collégial (PAREA), Collège de Sherbrooke, Québec, 2003.



Bessette S. et Duquette H., *Les cartes mentales, pour une pratique pédagogique plus réflexive*. in « Atelier 612 – Acte du colloque conjoint APOP – AQPC 2002 – Projet PAREA », 2002.

<http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/612-Bessette-Duquette.pdf> (consulté le 08/06/2012)

Bessonnat D., *La prise de notes au collège*. « Pratiques » 86, pp. 53-70, 2005.

Bourgeois E. & Chapelle G., *Apprendre et faire apprendre*, Collection « Apprendre », PUF, Paris, 2011.

Broyon M-A., *Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants*, in « Formation et pratiques d'enseignement en questions » n° 4, pp. 105-119, 2006.

<http://revuedeshp.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf> (consulté le 02/07/2012)

Buzan T., *Une tête bien faite*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 2004.

Buzan T. et Buzan B., *Dessine-moi l'intelligence*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 2003.

Cañas A. J. & Novak J.D., *The theory underlying concept maps and how to construct them, technical report*, « IHMC CmapTools » 1, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008.

Chapelle G. & Dupriez V., *Enseigner*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.

Chastrette M., Langlois F. & Raulin P., *Une activité pour les modules : la construc-*



tion de cartes conceptuelles, BUP, 760, pp. 69-83, 1994.

Danic I., David O. & Depeau S., *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

www.pur-editions.fr

De Backer B., *Étude exploratoire sur la problématique de la supervision*, APEF asbl, 2002.

Dejours C., *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

Deladrière J.-L., Le Bihan F., Mongin P. et al., *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*, 2^{ème} édition, Collection Efficacité professionnelle, Editions Dunod, 2009.

De La Haye F. & Lieury A., *Psychologie cognitive de l'éducation*, 2^{ème} édition, Paris, Dunod, 2009.

Delannoy C., *Une mémoire pour apprendre*, Paris, Hachette Education, 2007.

Delengaigne X. & Mongin P., *Organiser vos notes avec le Mind Mapping, dessinez vos idées*, Collection Efficacité professionnelle, Paris, Editions Dunod, 2011.

Doyen A., *Cartes mentales et prise de notes : outils réflexifs, dans l'approche métacognitive chez l'élève de 11-12 ans*, Mémoire présentée en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'éducation, Faculté Ouverte pour la Pédagogie d'Adultes, FOPA/UCL, Université catholique de Louvain, 2013.

Fayol M., *Cognition et Métacognition*. In «Dictionnaire de l'éducation» (A. van



Zanten, pp. 59-64), Paris, PUF, 2008.

Grangeat M., *La métacognition : une aide au travail des étudiants*, Paris, ESF éditeur, 1997.

Hourst B., *Au bon plaisir d'apprendre*. Rennes, InterEditions, 2008.

Kaduschin A. et Harkness D., *Supervision in social work*, 4^{ème} édition, Copyrighted Material, Columbia University Press, 2002.

Kellogg R.T., *Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes*. « Memory and Cognition » 15, pp. 256-266, 1987.

Lafortune L., *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000.

Lafortune L., *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000.

La Garanderie (de) A., *Pédagogie des moyens d'apprendre : Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Éditions Centurion, 1982.

La Garanderie (de) A., *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, In « A. La Garanderie (Eds.), Réussir, ça s'apprend » (pp. 581-694). Montrouge, Bayard Edition, 1984.

La Garanderie (de) A., *Réussir, ça s'apprend*, Montrouge, Bayard Edition, 2013.

La Haye F. & Lieury A., *Psychologie cognitive de l'éducation*, Paris, Dunod, 2009.



Lodewick et Piroton, *La supervision, espace de réflexivité de d'enjeux*, Titre de la revue : Supervisions, analyses, témoignages et perspectives, in «Revue Les politiques Sociales», Editeur : Les politiques sociales, Volume 1, pp. 1-9, 2007.

Meirieu Ph., *Apprendre...oui, mais comment ?*, ESF Editeur, 1988.

Michel C. & Thomas R.M., *Théories du développement de l'enfant*, De Boeck Université, pp. 265-303, 1994.

Monzée J., *Ce que le cerveau a dans la tête*. Montréal, Liber, 2011.

Noël B., *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

Novak J. D., *Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education*. «Instructional Science» 19, pp. 29-52, 1990.

Novak J.D., *Concept mapping : a useful tool for science education*. «Journal of research in science teaching», 10 (27), pp. 937-949. Cornell University, 1990.

Novak J. D., *Clarify with concept maps*. «The Science Teacher» 58(7), pp. 45-49, 1991.

Ponsard J., *Les effets du Mind mapping utilisé comme outil de prise de notes sur la mémorisation et la motivation des élèves de 6^{ème} primaire*. Mémoire de licence en science de l'éducation non publié, université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, 2012.

Racine G., *La production des savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux*, Paris, L'Harmattan, Coll. Action & Savoir, 2000.



Robineau R., *Les cartes cognitives : mind maps et concept maps* – Article en ligne, 2012.

Van Campenouth et **Quivy**, *Malaise à l'école : les difficultés de l'action collective*, Publication des Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 1989.

Le guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux, **Conseil d'administration de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec**, Direction des communications, OTSTCFQ, Québec, 2009.



SITES WEB CONSULTÉS

Yann le Bossé, *Le développement du pouvoir agir personnel et collectif, une alternative crédible ?*, Novembre 2008, consulté le 20 octobre 2014.

http://pouvoirdagir.files.wordpress.com/2011/04/conference_montpellier_2008.pdf

Laflamme A., *Soutenir l'apprentissage en profondeur et la collaboration avec les cartes conceptuelles*, Bureau d'environnement numérique d'apprentissage, Université de Montréal, consulté en septembre 2014.

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ca/deed/fr_CA

Guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et de travailleurs sociaux, consulté en septembre 2014.

https://www.otstcfq.org/docs/documents-accueil/guide_supervision.pdf?sfvrsn=1

Publications Cartes conceptuelles, consulté en octobre 2014.

<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConcept-Maps.pdf>

Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales, consulté en octobre 2014.

http://www.cdc.qc.ca/pdf/729269_bessette_2003_PAREA.pdf

Concept mapping : a useful tool for science education, consulté en novembre 2014.

[http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1JLM45JKV-50T7HV-RQ7/NOVAK%20\(1990\)%20Concept%20Mapping.pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1JLM45JKV-50T7HV-RQ7/NOVAK%20(1990)%20Concept%20Mapping.pdf)



Robineau R., *Les cartes cognitives : mind maps et concept maps* – Article en ligne, 2012.
<http://mindcator.free.fr/index.php?cote=130>, consulté en octobre 2014.

Bessette S. & Duquette H., *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*, Recherche subventionnée par le Ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'Aide à la recherche sur l'enseignement collégial (PAREA), Collège de Sherbrooke, Québec, 2003.
http://www.cdc.qc.ca/pdf/729269_bessette_2003_PAREA.pdf

Boquillon M. & Jacobi D., *Les représentations spatiales de concepts scientifiques : inventaire et diversité*. «Didaskalia» 5, pp. 11-24, 1994.
http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/didaskalia/web/fascicule.php?num_fas=574

Breux S., Loiseau H. & Reuchamps M., *Apports et potentialités de l'utilisation de la carte mentale en science politique*. Transeo, pp. 2-3, 2010.
<http://www.transeo-review.eu/Apports-et-potentialites-de-l.html>

Bruner J., *Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ?* «Revue française de pédagogie» 111, pp. 73-84, 1995.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1233

Cañas A. J. & Novak J.D., *The theory underlying concept maps and how to construct them, technical report*, «IHMC CmapTools» 1. Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008.



<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConcept-Maps.pdf>

Catrin F., Devauchelle B. & Fauvet O., *Utiliser un logiciel d'aide à l'organisation des idées pour l'enseignement*, Revue de l'EPI, pp. 109-131, s.d..

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/31/23/PDF/ba1p109.pdf>

Cossette P., *La cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste: mise à l'épreuve d'une nouvelle approche*. «M@n@gement» 3 (11), pp. 259-281, DOI : 10.3917/mana.113.0259, 2008.

<http://www.cairn.info/revue-management-2008-3-page-259.htm>

Denisson R. S. & Schraw G., *Assessing Metacognitive Awareness*, Lincoln, Department of Educational Psychology, University of Nebraska, 1994.

<http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/99/=Schraw1994.pdf>

Devos P., Romainville M. & Welcomme L., *Les cartes conceptuelles*, «Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université» 60, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix, Namur, avril 2006.

<https://pure.fundp.ac.be/ws/files/5571759/61412.pdf>

Gérin P., *Importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre*. «Les documents du Nouvel Educateur» 196, pp. 12-15, 1988.

<http://www.icem-freinet.fr/archives/d-neduc/d-neduc-196/d-neduc-196.htm>



Guimond S., *Evaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie expérimentale*, « Revue française de pédagogie » 148, pp. 25-36, 2004.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_3.pdf

Host V., Novak J., *A theory of education*, « Revue française de pédagogie » 54 (1), pp. 69-71, 1981.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1981_num_54_1_2228_t1_0069_0000_3.

Huet N. & Mariné C., *Techniques d'évaluation de la métacognition. I. Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches. II. Les mesures dépendantes de l'exécution de tâches*. « L'année psychologique » 98 (4), pp. 711-742. Doi : 10.3406/psy.1998.28566, 1998.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1998_num_98_4_28566

Jacobi D. & Prévost P., *Les cartes conceptuelles : outil cognitif, instrument de communication ou moyen de recherche ?*, « Didaskalia » 5, pp.119-123, 1994.
http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/didaskalia/web/fascicule.php?num_fas=574

Kiyanda G. N., *L'apprentissage : la structure de connaissance antérieure de l'élève est-elle modifiée ?*, Document non publié, Centre d'innovation pédagogique en sciences au collégial, Québec, 2005.
http://www.aestq.org/sautquantique/telechargement/Organiser_structure_cognitive.pdf



Laflamme A., *Soutenir l'apprentissage en profondeur et la collaboration avec les cartes conceptuelles*, Document non publié, Université de Montréal, Montréal.
http://www.bsp.ulaval.ca/docs/Guide_de_lenseignant.pdf

Longeon T., *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*. Communication présentée au 7^{ème} colloque Technologies de l'information et de la Communication pour l'Enseignement, Les Universités de Lorraine, 2010.
http://cartesdesidees.files.wordpress.com/2011/07/les-cartes-heuristiques-au-service-d_une-pedagogie-active.pdf

Novak J. D., *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press, Traduction en français publiée sur la licence GFDL, Copyleft (c), Une collaboration entre l'Université de Québec à Rimouski : Campus Lévis (<http://levinux.org>) et l'Université Laval (<http://tuxcafe.org>), 1977.
<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-410.htm>

Romainville M., *Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances*, in R. Pallascio & L. Lafortune (Eds.), « Pour une pensée réflexive en éducation » (pp. 71-86), Québec : Presses de l'Université du Québec, 2000.
<http://www.educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/40-savoir-comment-apprendre.pdf>

Romainville M., *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*. In P.-A. Doudin & F. Pons (Eds.), « La conscience chez l'enfant et chez l'élève » (pp.108-130), Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007.



<http://educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/30-conscience-meta-cognition.pdf>

Varinot A., *La médiation pédagogique au service de la métacognition*. Mémoire de licence en métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de l'accompagnement non publié, Université d'Orléans, Orléans, 2012.

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/76/09/68/PDF/Memoire_M2_MEEFA_Anthony_Varinot.pdf

Verstraete T., *Esprit entrepreneurial et cartographie cognitive : utilisations académiques, pratiques et pédagogiques de « l'outil »*. Communication présentée au congrès « Enseignement supérieur et PME », ESC Rennes, 1998.

<http://thierry-verstraete.com/pdf/Rennes%201998%20Verstraete.pdf>

Vezi J.-Fr., *Schématisation et acquisition des connaissances*. « Revue Française de pédagogie » 77, pp. 71-78, 1986.

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41162705?uid=3737592&uid=2&uid=4&sid=21104569990163>

Viau R., *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Communication présentée au 3^{ème} congrès des chercheurs en Education, Bruxelles, mars 2004.

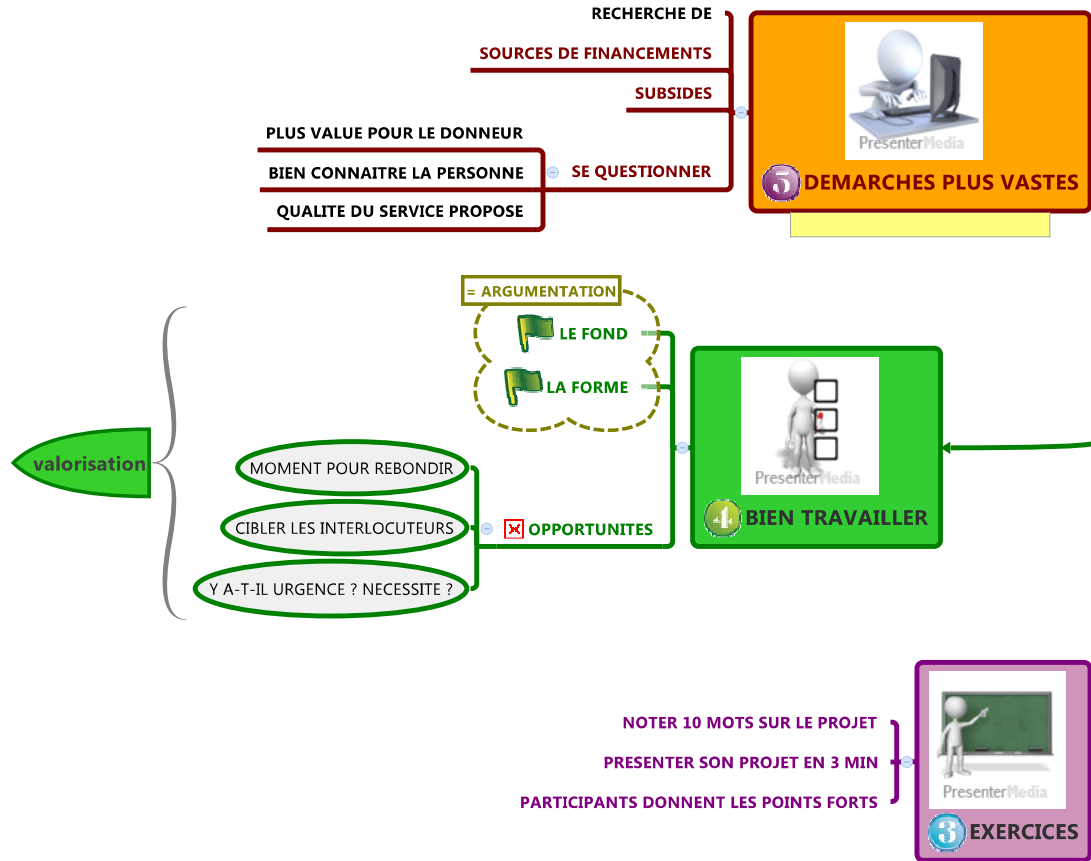
http://www.lyceemermoz.edu.ar/lycee/docs2011/dossier%20ressources%20stageAP/3miseenoeuvrepedagogique3volets/projet_et_motivation/la_motivation_condition_au_plaisir_dapprendre_et_denseigner.pdf, consulté en avril 2012.

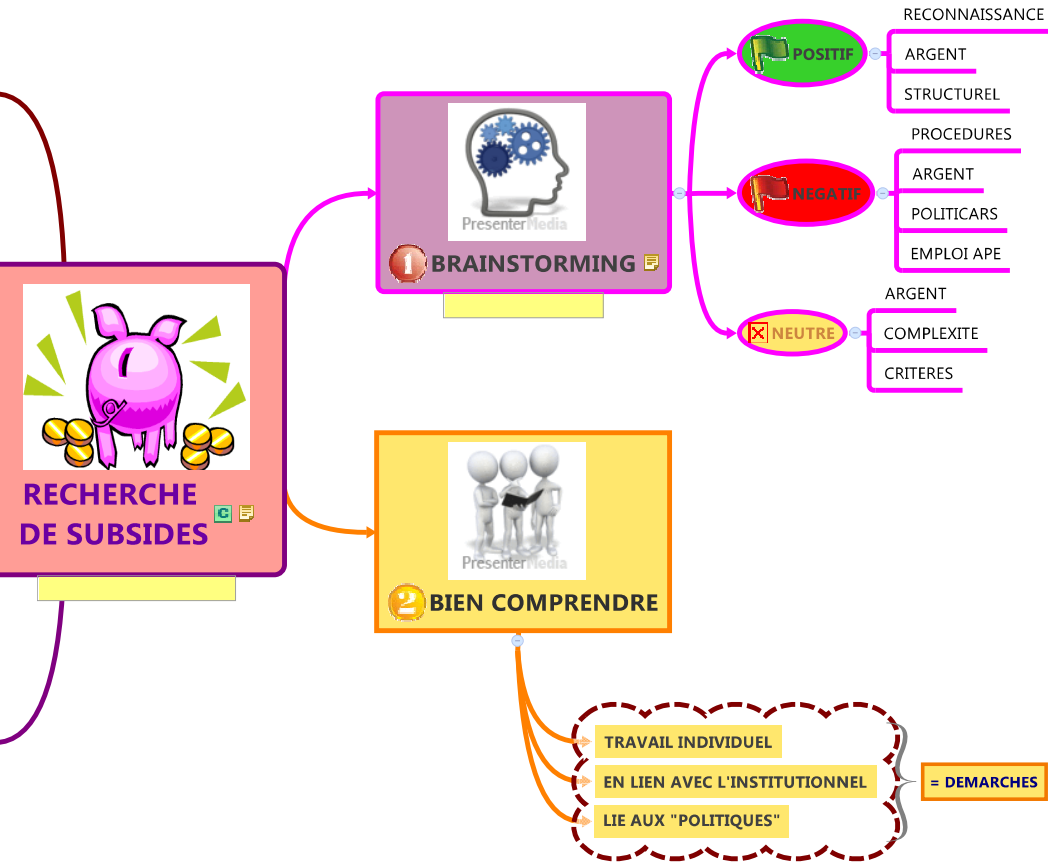




Mind mapping
et cartes
conceptuelles

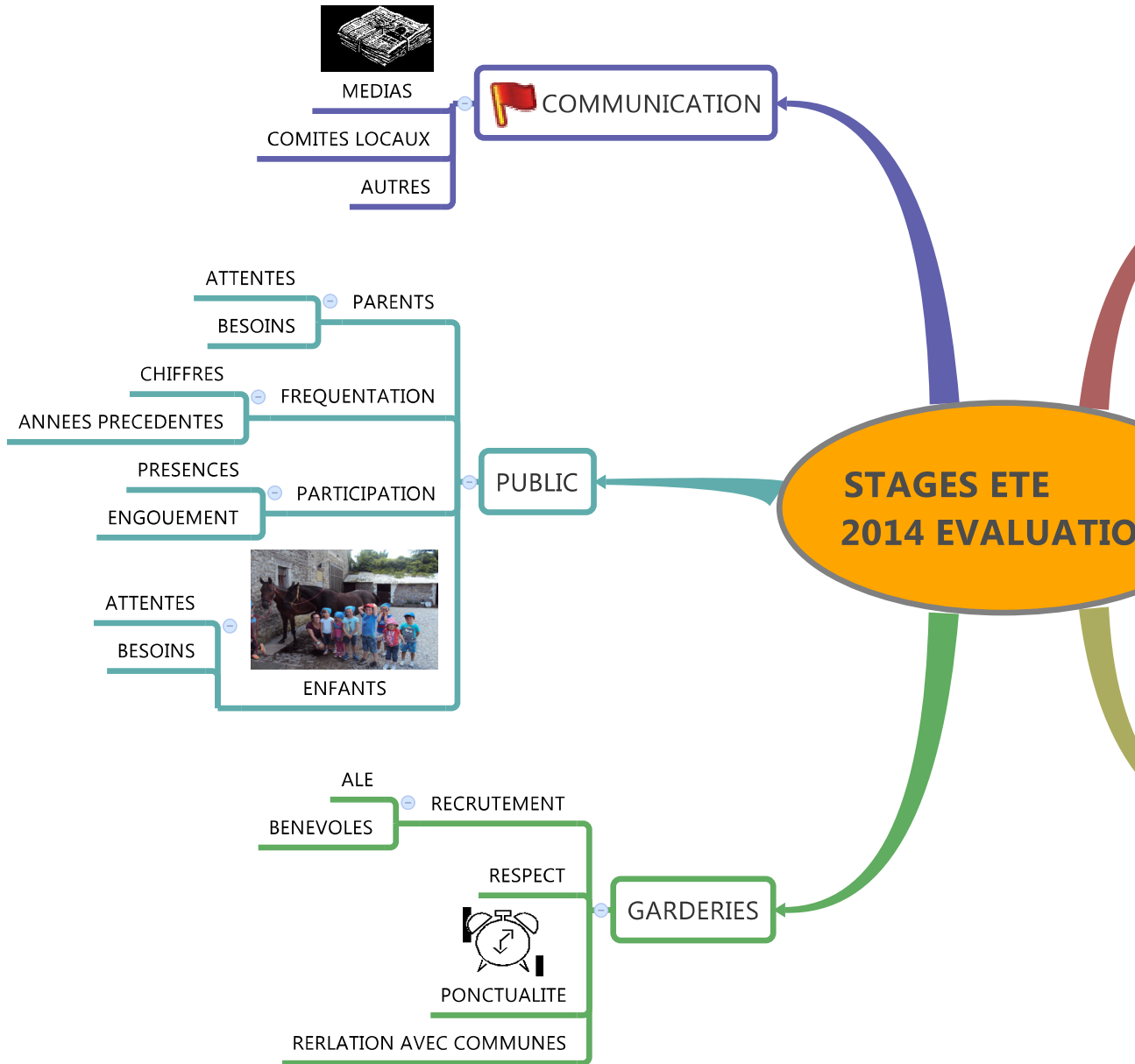
67

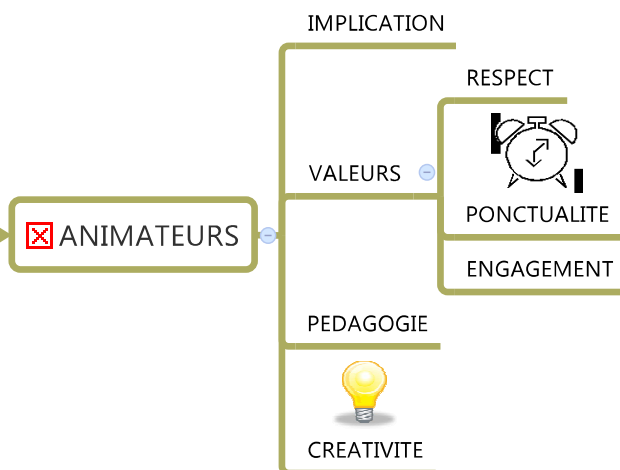
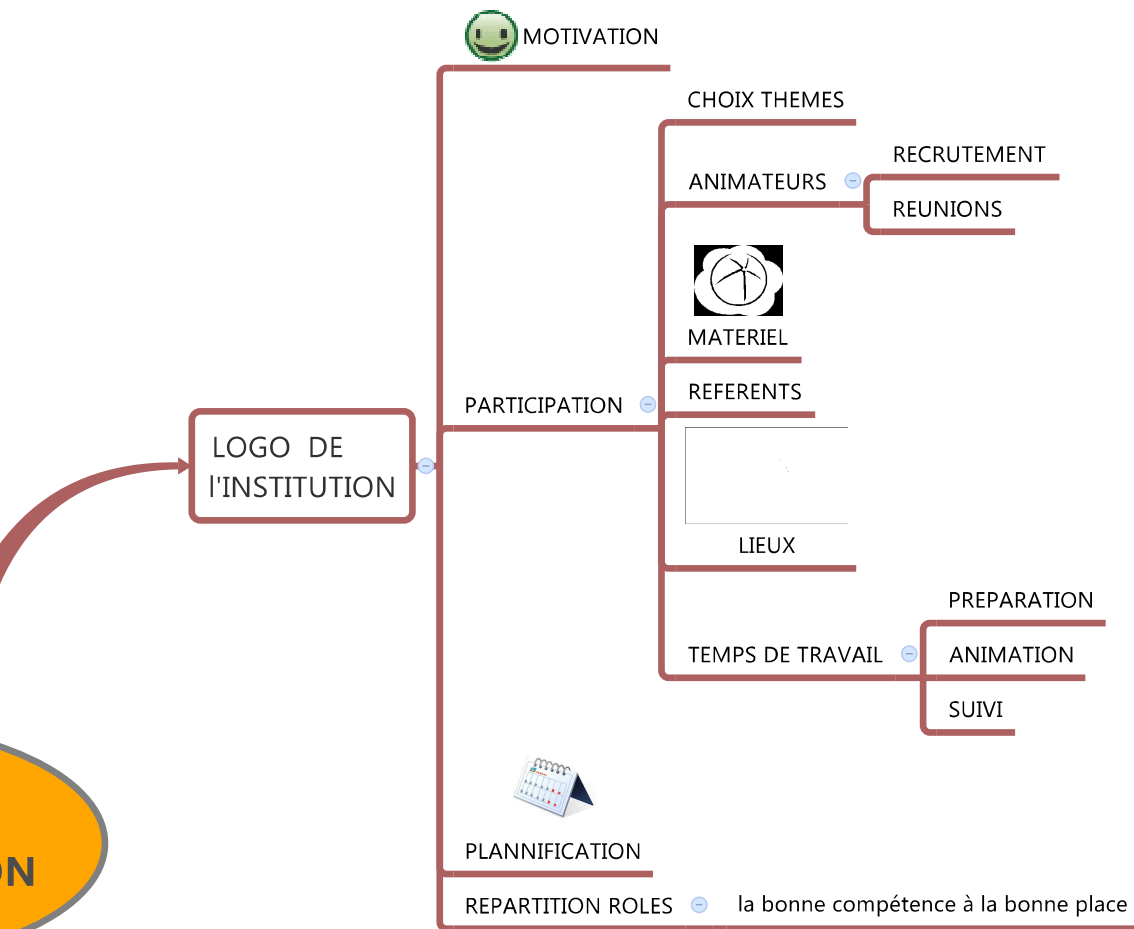


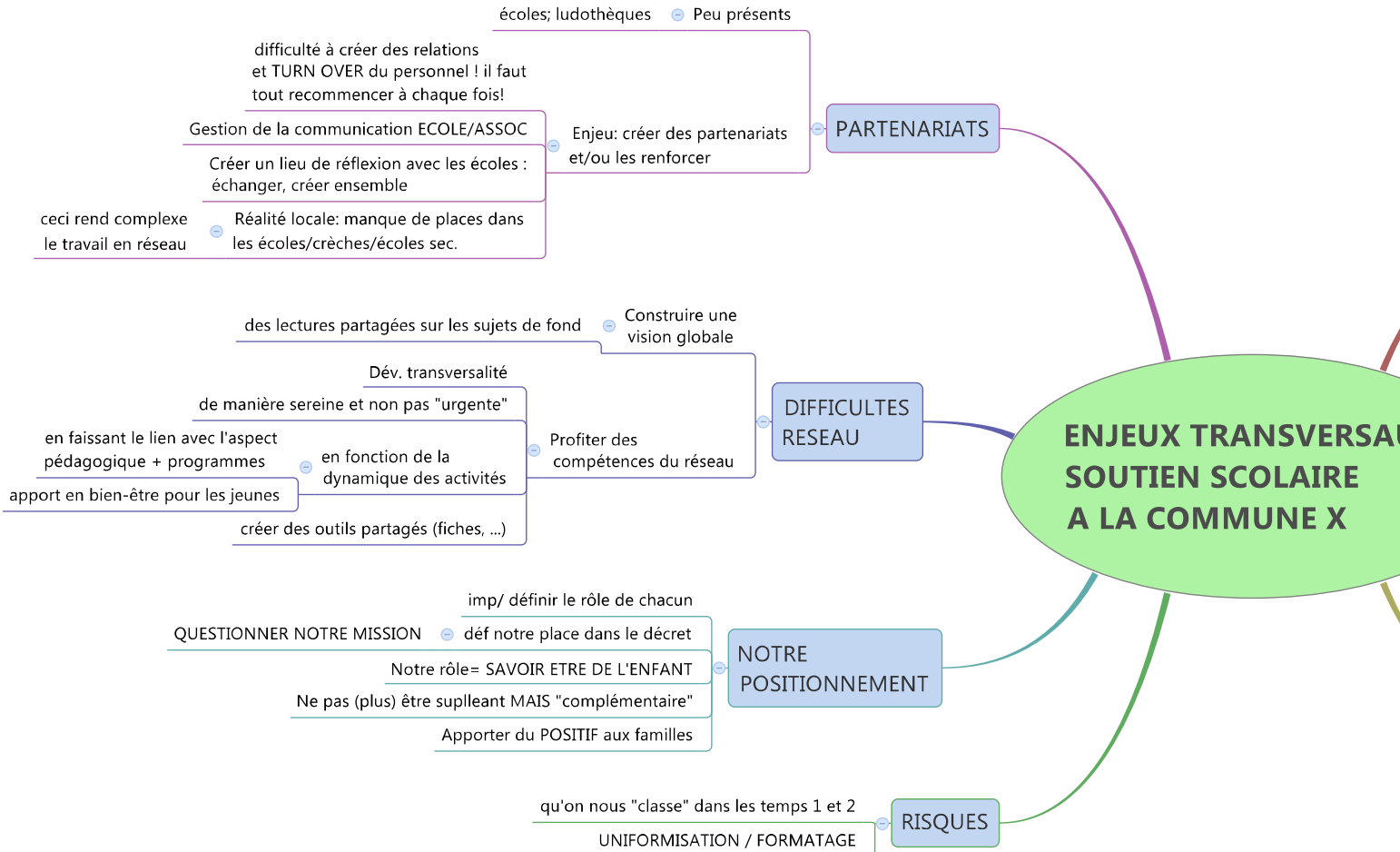


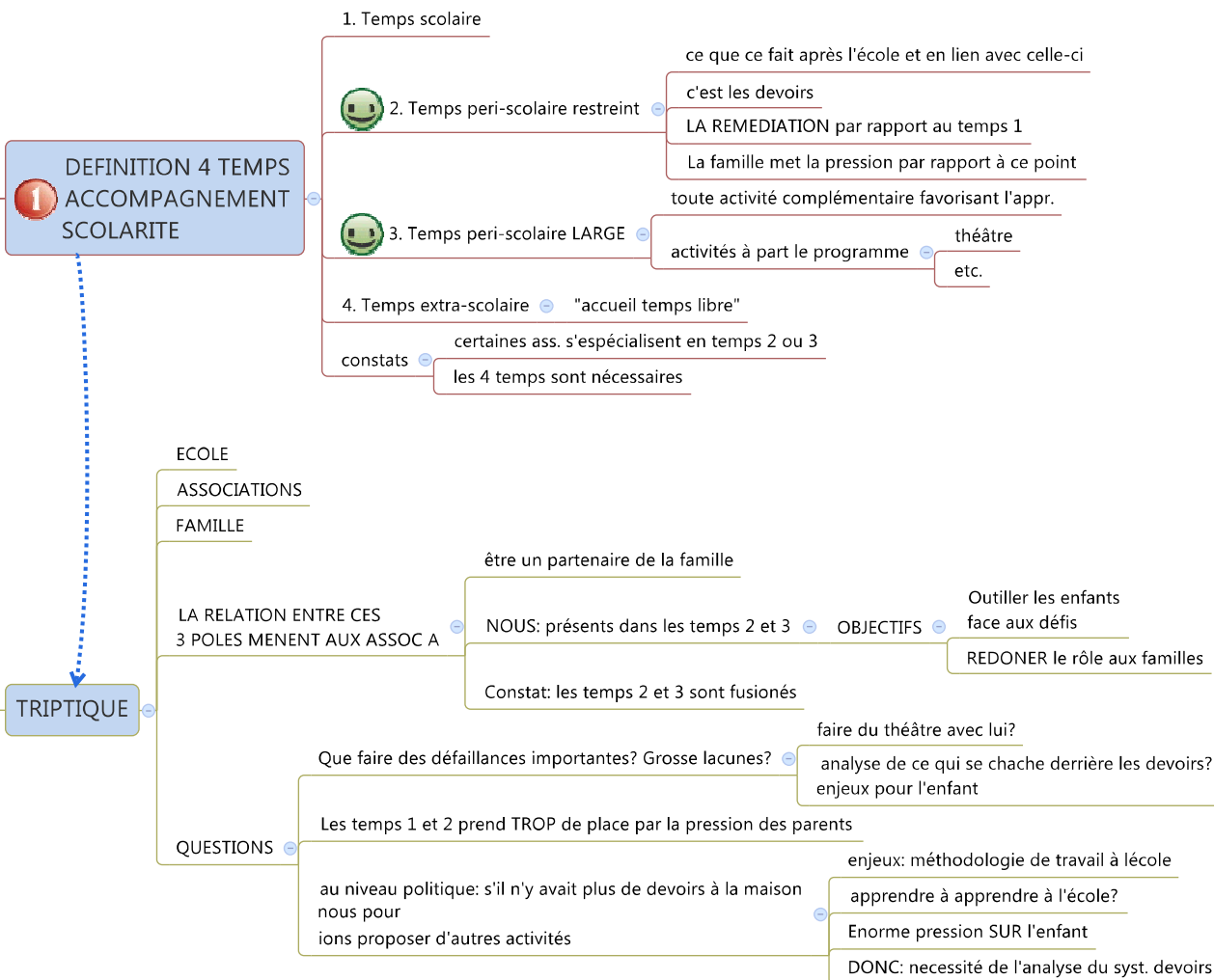
Sujet flottant

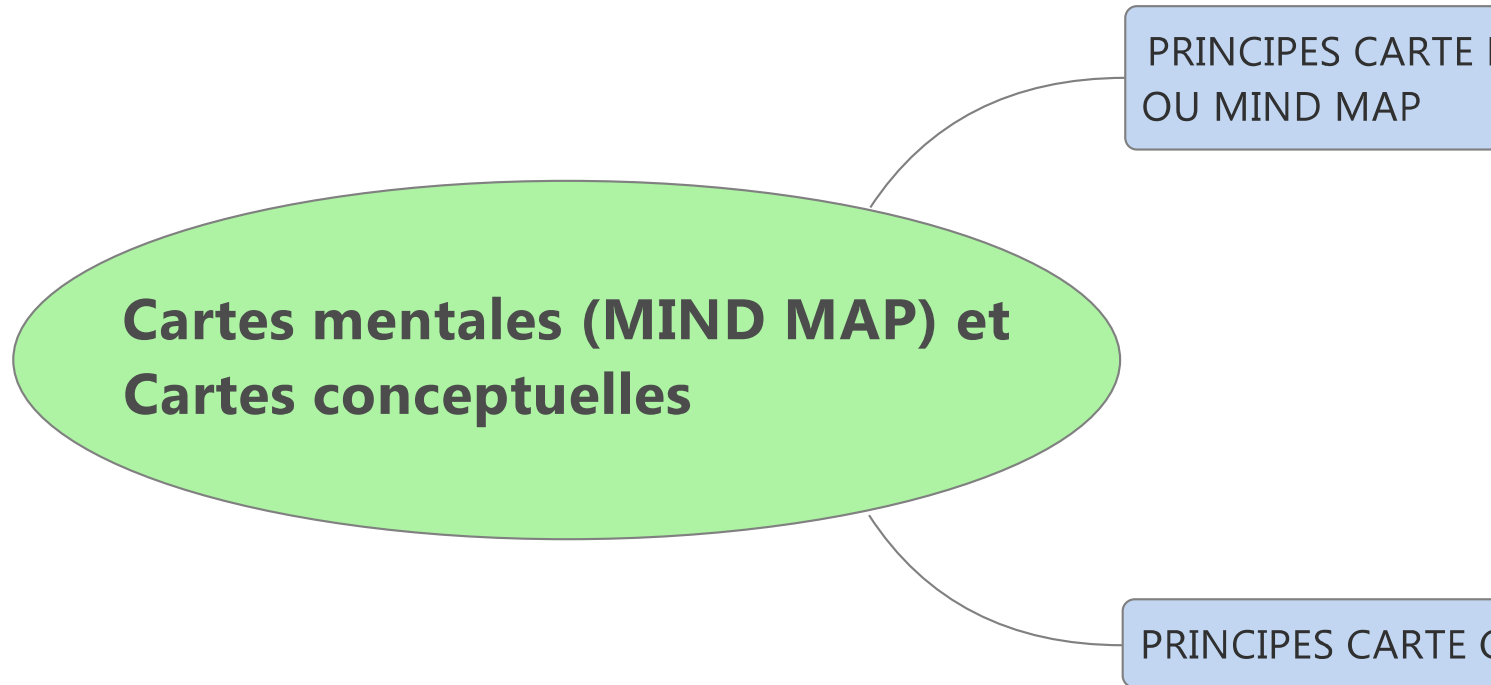


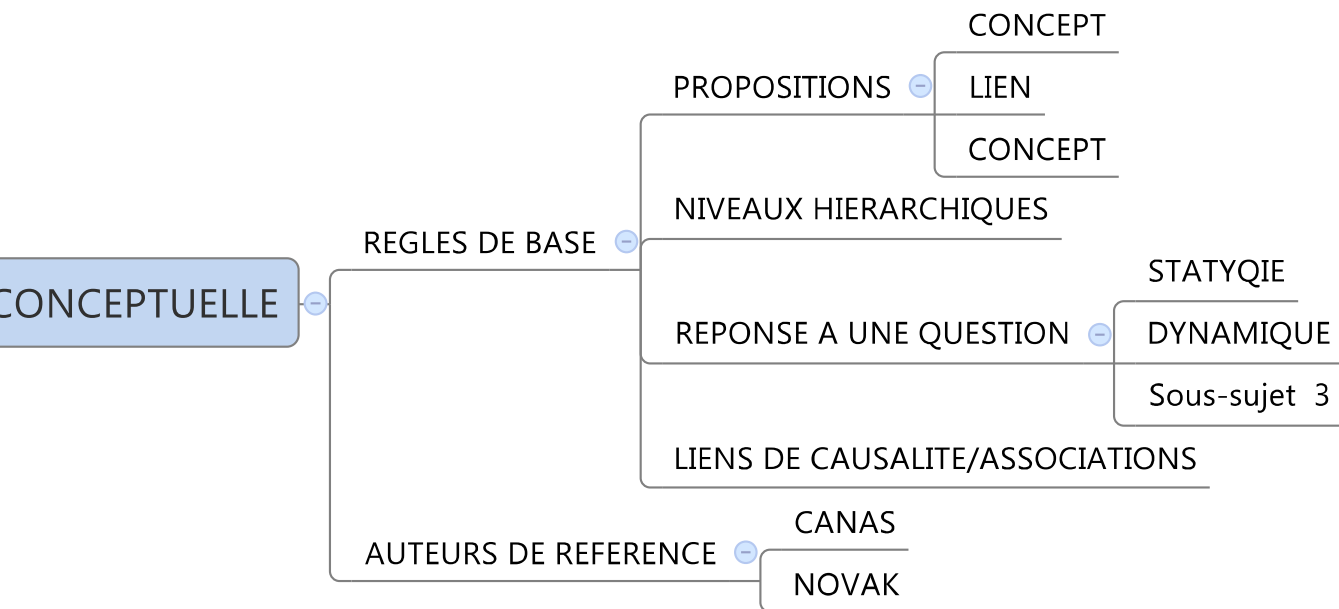
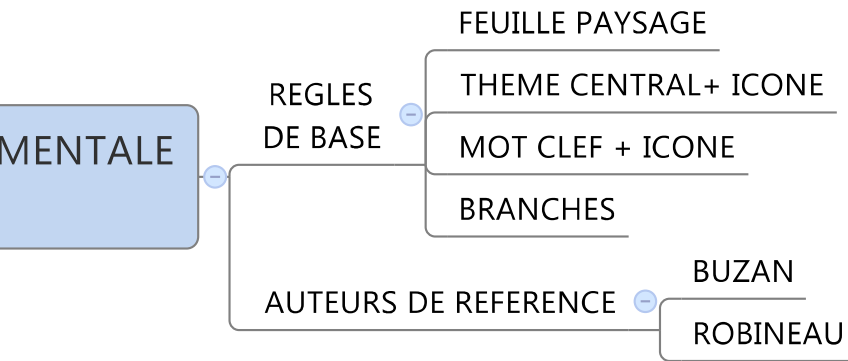


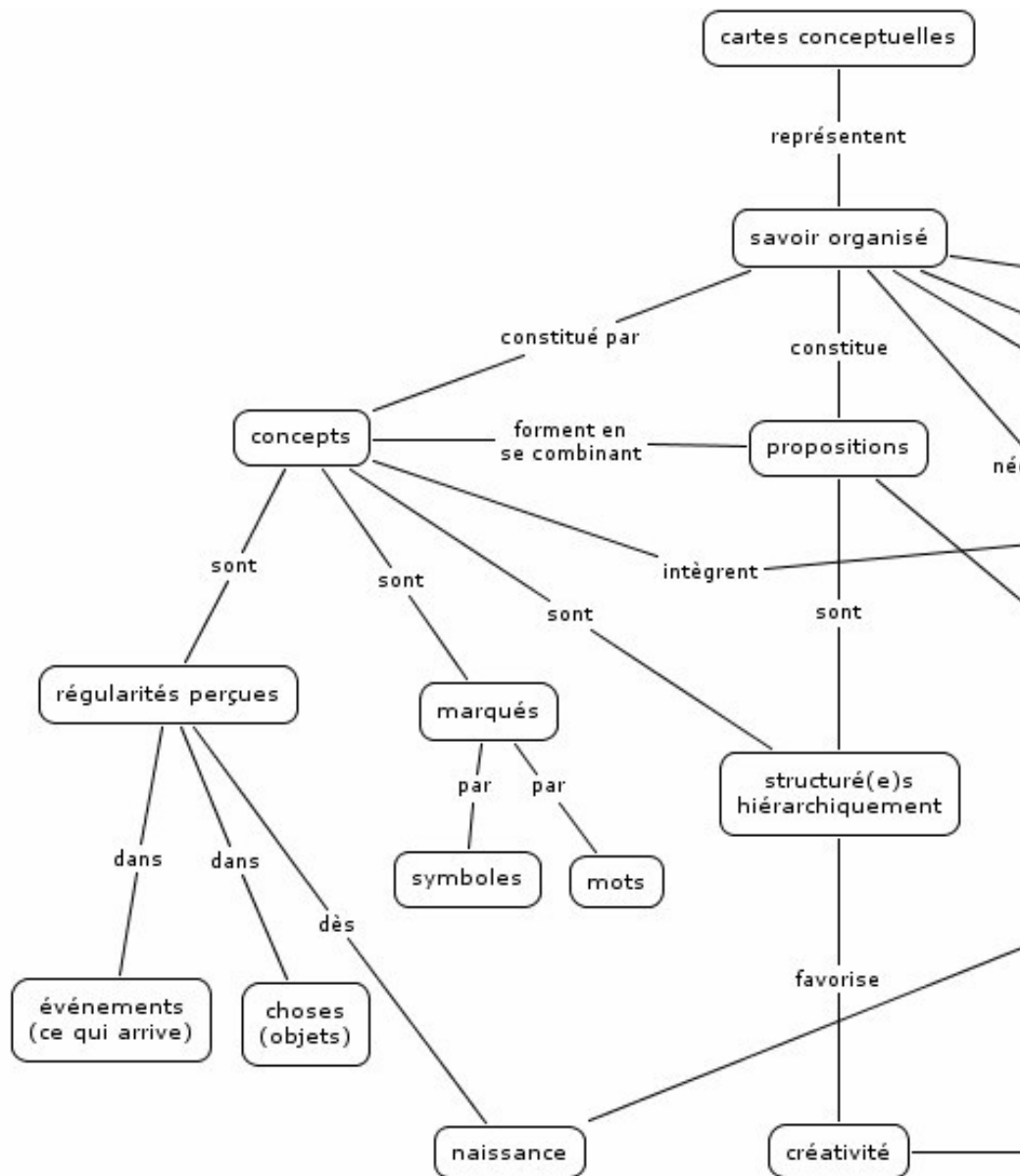


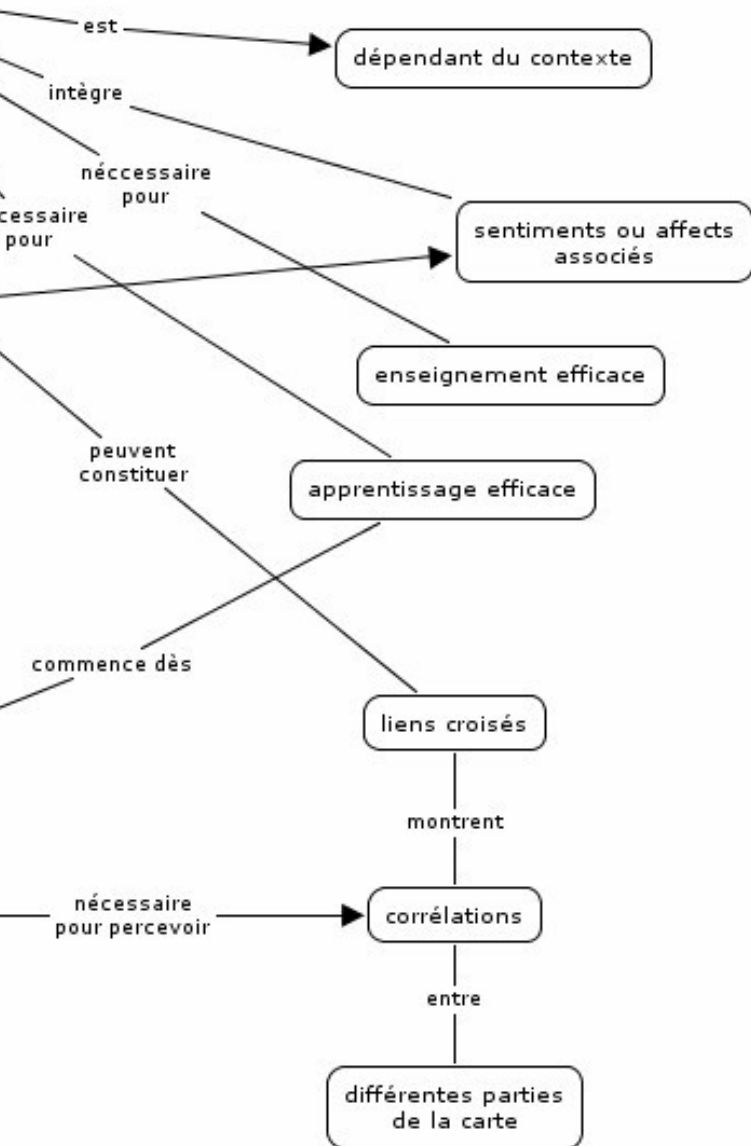


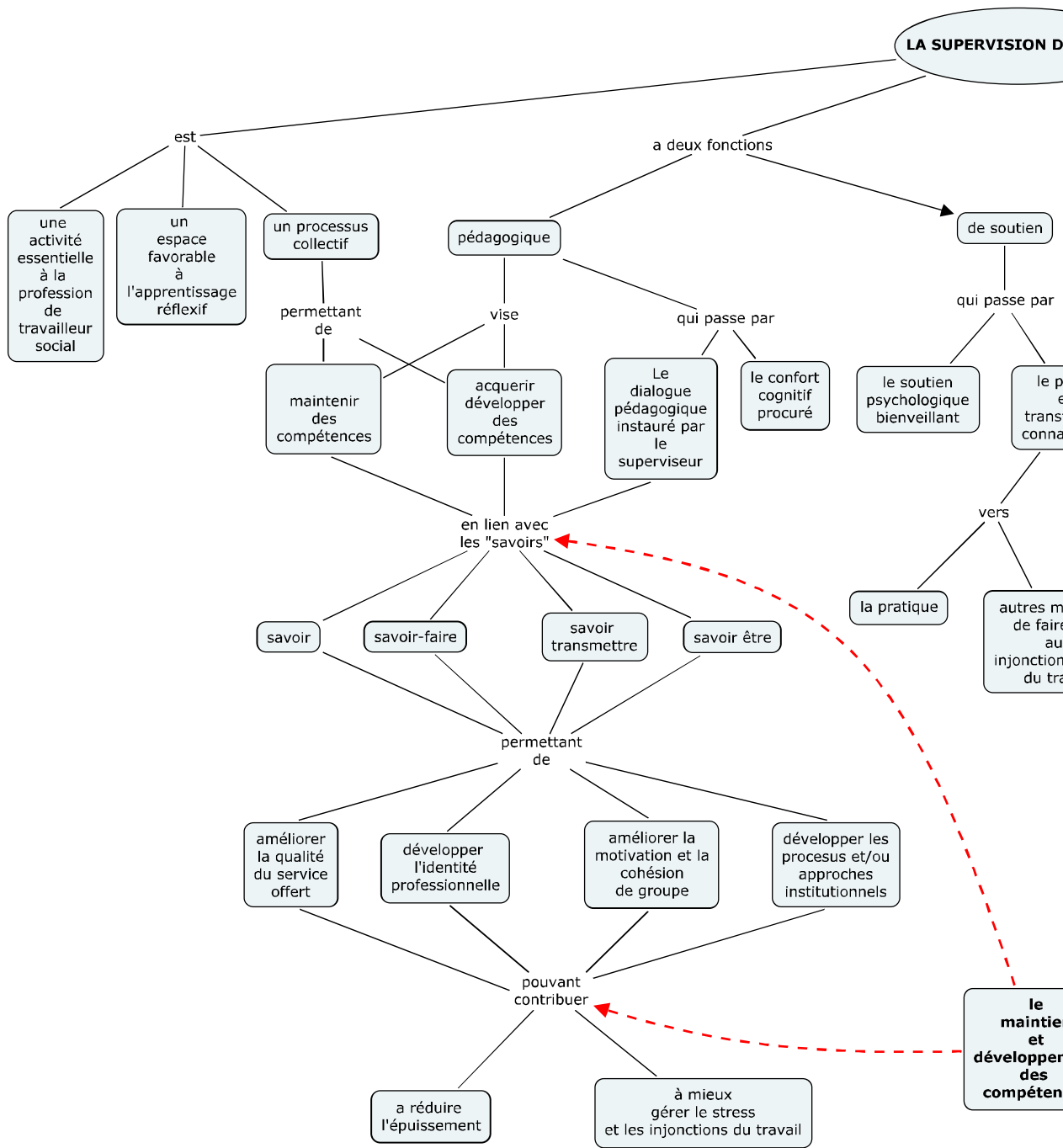


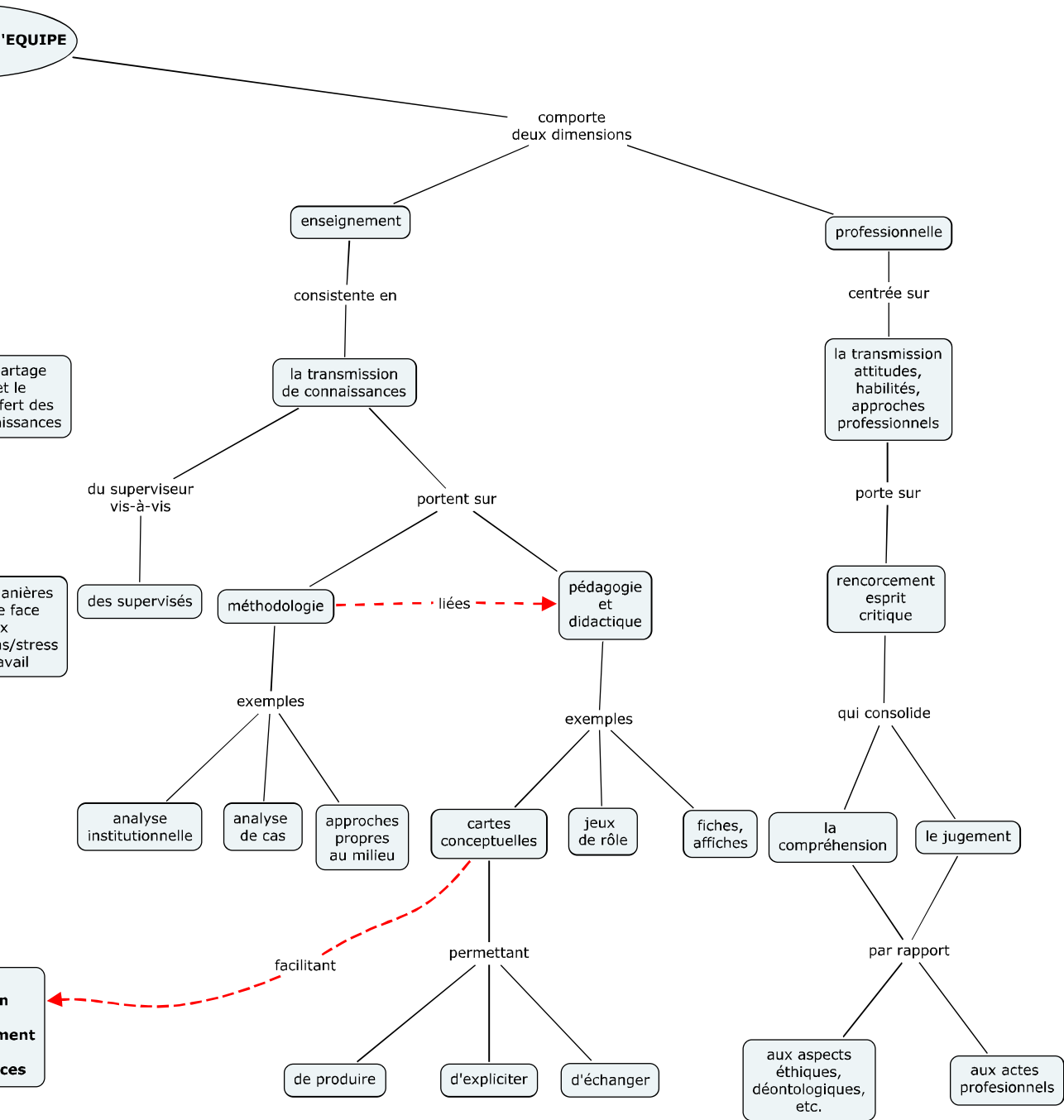


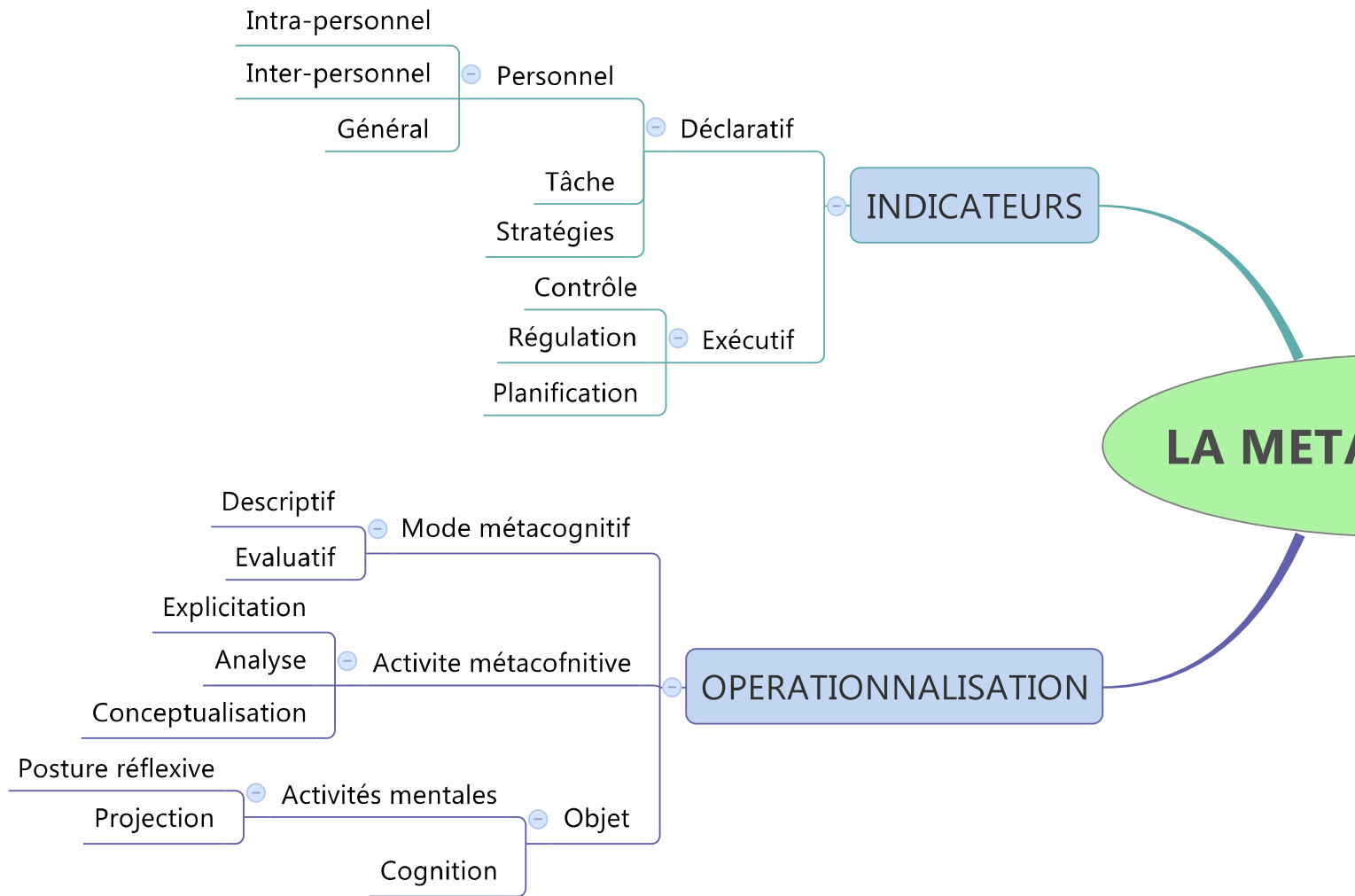


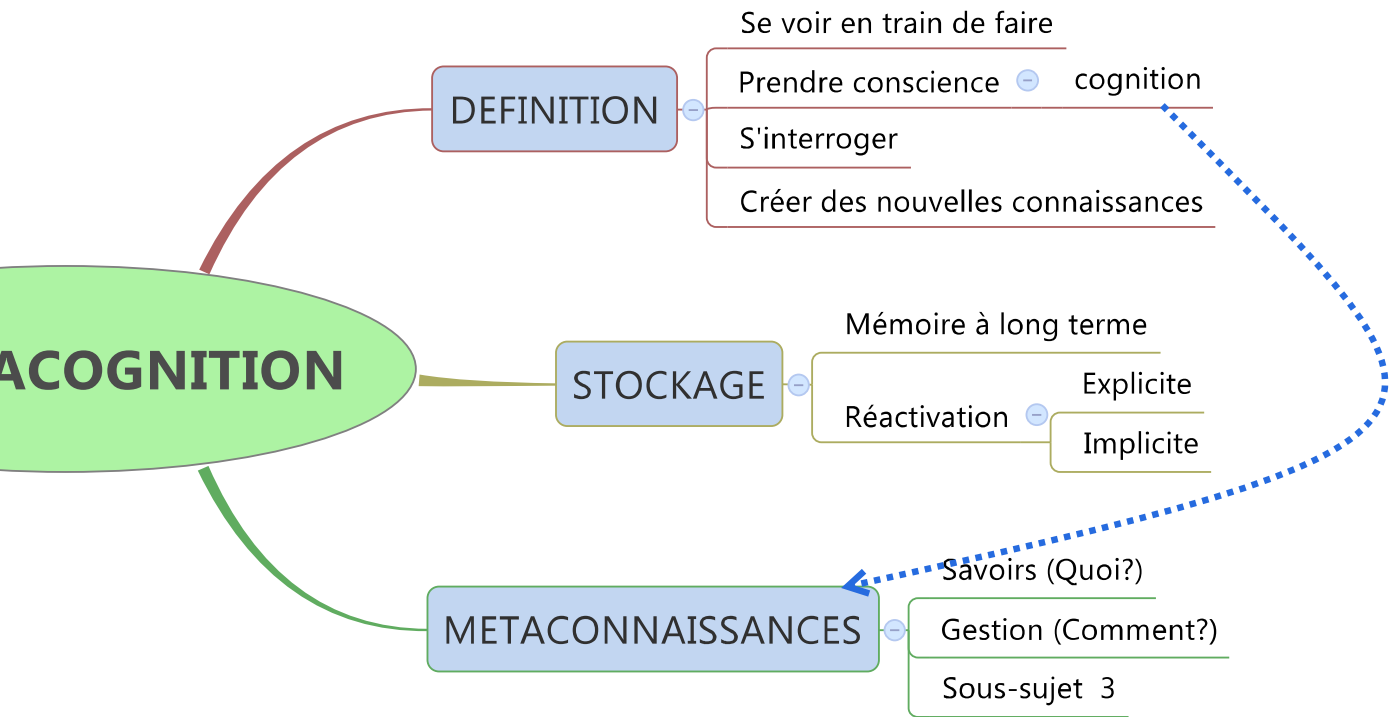


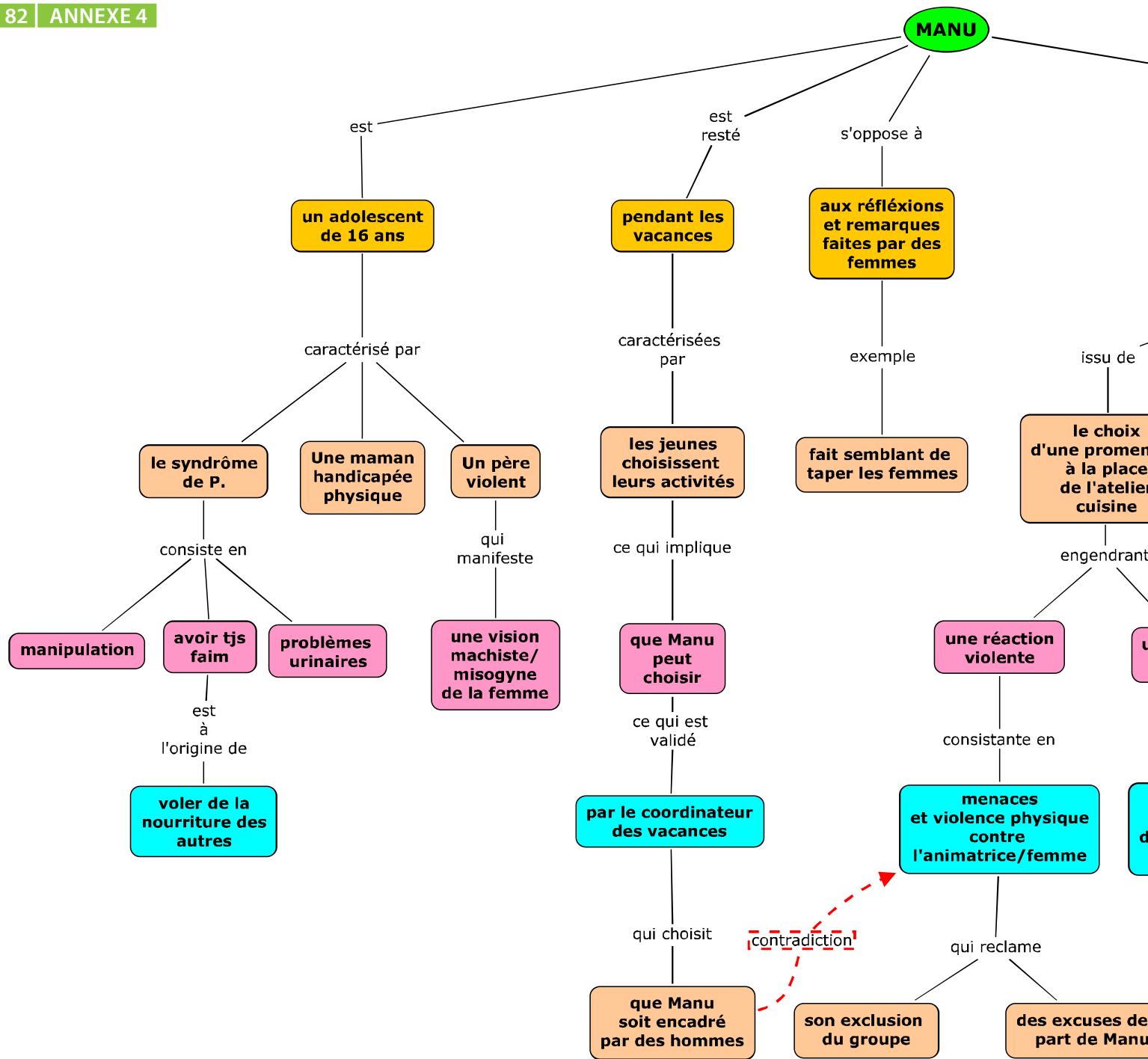


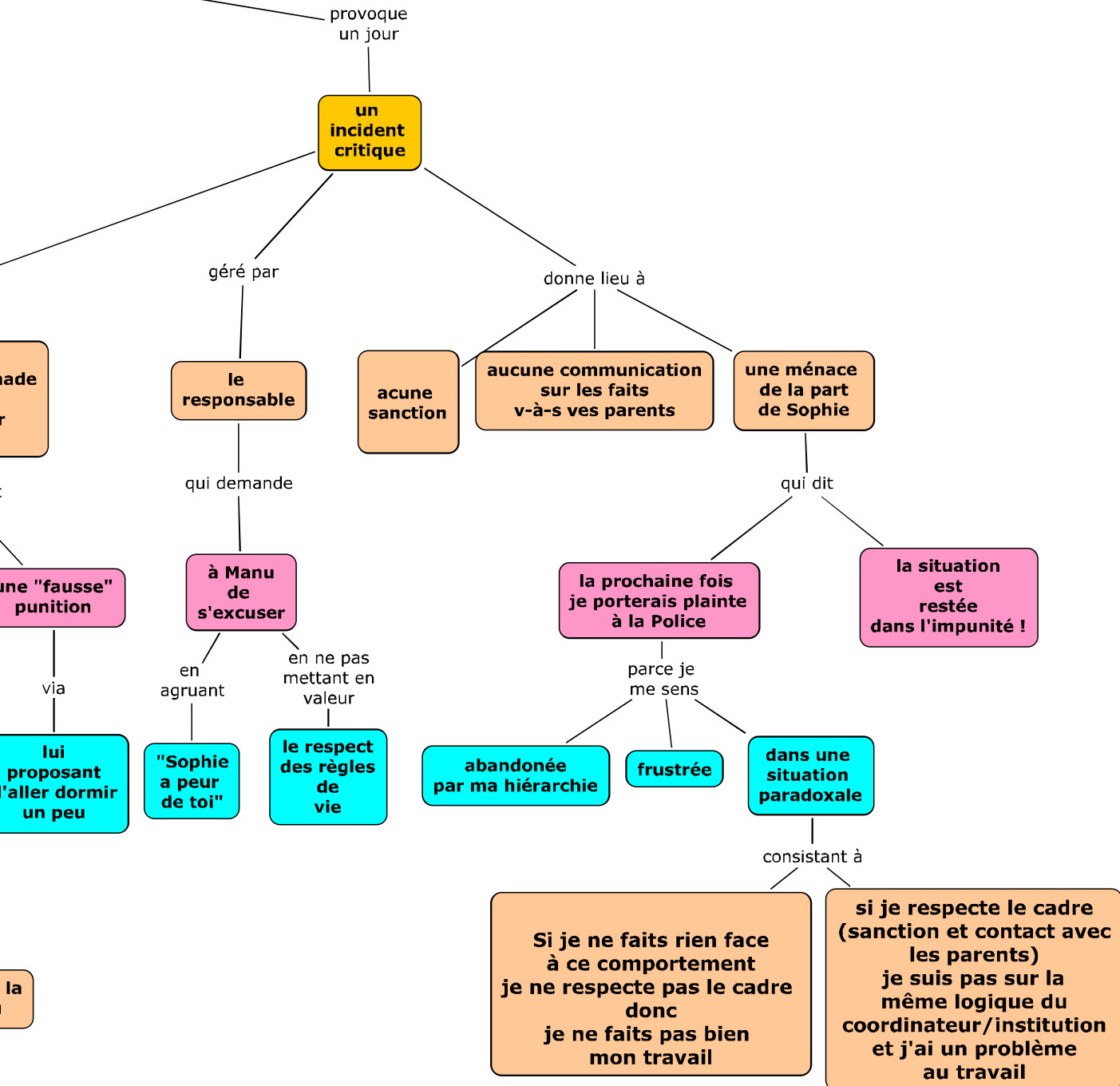


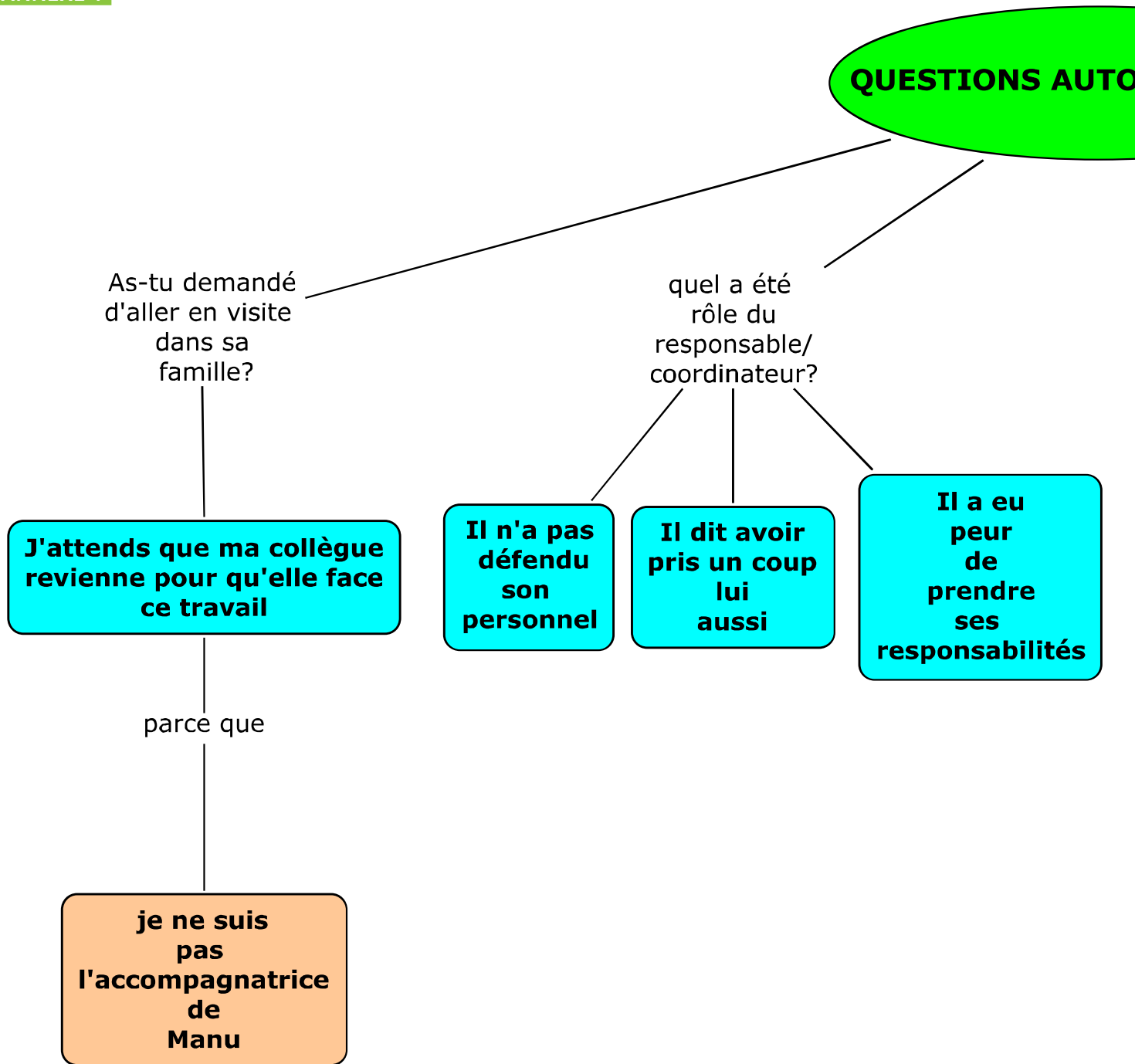












POUR DU RECIT

a-t-il-décidé seul?

**Oui,
car il trouvait que
ça se passait bien
avec
Manu**

le pourquoi
du
manque de sanction?

**Pour ne pas
aggraver la
situation**

mais

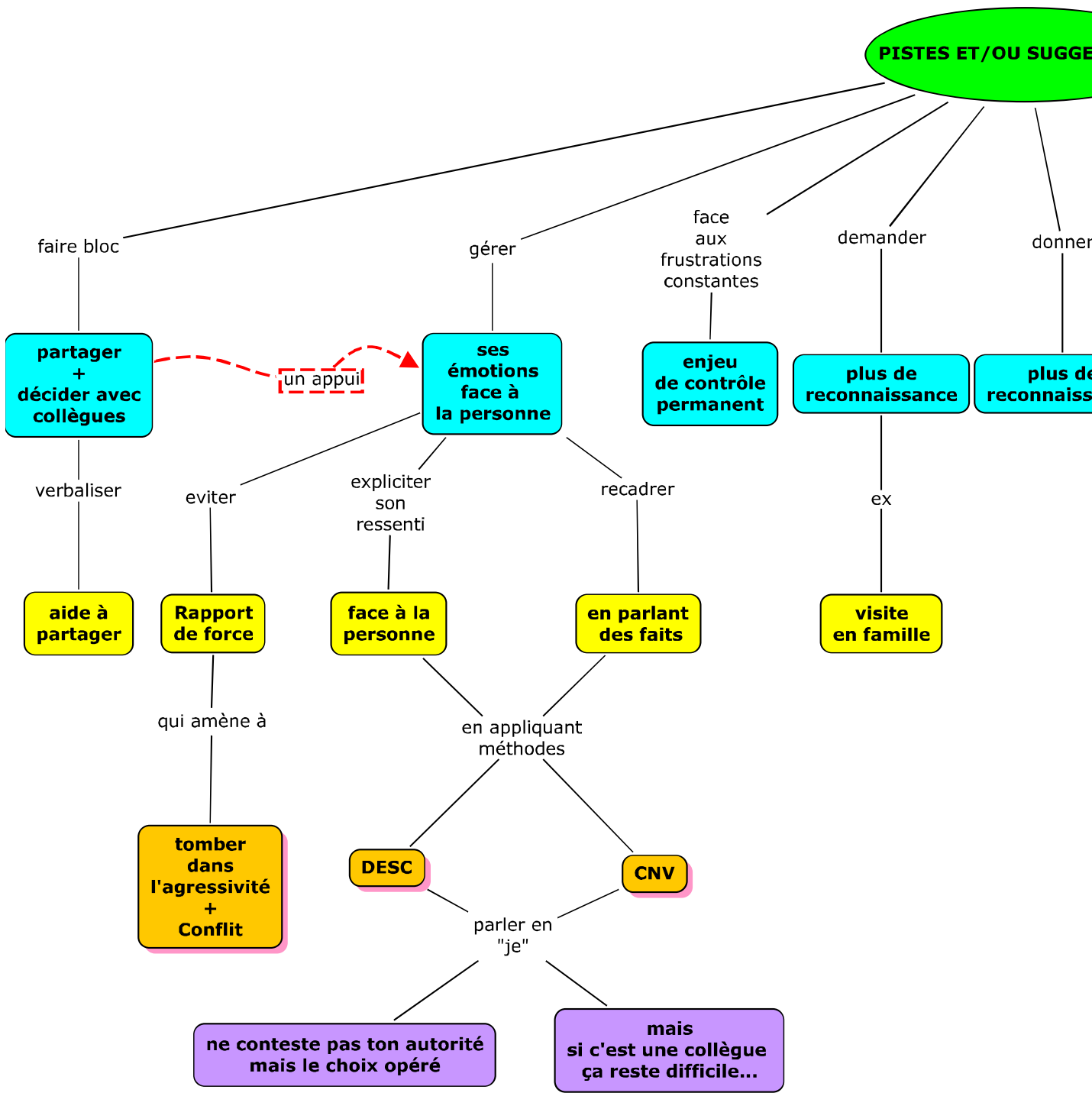
**risque d'aller
dans l'autre
sens:
augmenter
l'impunité
par la non
sanction**

donc

**on reste
dans
l'injonction
paradoxe**

**il risque
de
recommencer**





PISTES ET/OU SUGGER

faire bloc

partager + décider avec collègues

verbaliser

aide à partager

un appui

ses émotions face à la personne

gérer

face aux frustrations constantes
enjeu de contrôle permanent

demander

plus de reconnaissance

ex

visite en famille

donner

plus de reconnaissance

éviter

Rapport de force

qui amène à

tomber dans l'agressivité + Conflit

expliciter son ressenti

face à la personne

recadrer

en parlant des faits

en appliquant méthodes

DESC

CNV

parler en "je"

ne conteste pas ton autorité mais le choix opéré

mais si c'est une collègue ça reste difficile...

