



Évaluation de l'atelier V6H-313

34e congrès de l'Association Québécoise
des Psychologues Scolaires

<https://forms.gle/z7RrWnKpqdktUphu7>



La supervision en psychologie scolaire

Réflexion d'équipe du CSSPI

Soutenue par Dre Ann Claude Simoneau, Psychologue

21 avril 2023

1

Plan de la rencontre

AM

- Supervision ou consultation
- Modèle de supervision
- Développement du superviseur
- Besoin des supervisés
- Qualité des services et enseignement

PM

- Cadre en supervision
 - Objectifs et les attentes
- Évaluation
- Feedback
- Impasses et remédiation

2

Supervision ou consultation



3

Définition

- Une intervention offerte par un membre plus sénior d'une profession à un membre plus junior de la même profession.
- La relation est évaluative, étendue dans le temps et a les buts simultanés **d'augmenter le fonctionnement professionnel** du supervisé, de **monitorer la qualité** des services professionnels rendus au client et de servir de *gatekeeper* à ceux qui entrent dans la profession.

Bernard et Goodyear, 2004

4

Ce que ce n'est pas

Supervision administrative

- Gestion au niveau de l'emploi (engager, congédier, promouvoir, gestion des horaires, absences)
- Évaluation de rendement (# heures, # dossiers, tâches)
- Loi et régulation propre à l'employeur

Supervision clinique

- Orienter vers le bien du client (planification de la stratégie d'évaluation ou intervention, conceptualisation de cas)
- Évaluation d'efficacité ou de développement professionnel
- Code de déontologie

Campbell, 2006

5

Supervision ou consultation

- Supervision :
 - Approche évaluative
 - Rempart à la profession de psychologue
 - Rapport hiérarchique clair
- Consultation :
 - Vise à bonifier la réflexion et l'approche thérapeutique
 - Peut se faire entre collègue (non évaluative)
 - Hiérarchie basée sur le savoir de la personne consultée
- Tous deux favorisent l'approche réflexive

6



7

Approche psycho-dynamique

- Exploration de l'affect du supervisé en thérapie et en supervision (enjeux transférentiels)
- Explorer l'impact des interventions sur le client et sur le thérapeute
- Développer un sentiment de sécurité intérieur (et dans les rencontres)
- Développer l'insight (réfléchir sur le processus plutôt que l'agir)

Kernberg, 2010 in Diner et

8

Approche humaniste

- Exploration du vécu affectif du thérapeute dans la relation (intersubjective) avec le client
- Modeling (présence, acceptation, authenticité) et jeu de rôle

Farber, 2012

9

Approche behavioriste

- Rôle d'enseignant d'habiletés et de comportements
- Agenda, défis, objectifs,

Boyd, 1978

10

Approche systémique

- Développement d'une alliance systémique
- Vision globale des interactions

Celano et al. 2010

11

Approche développementale

- Exploration des besoins du supervisé en fonction de son expérience

Russel et Petrie, 1994; Gosselin, 2014

12

Approche 'rôles sociaux' Modèle discriminatif de Mrs Bernard

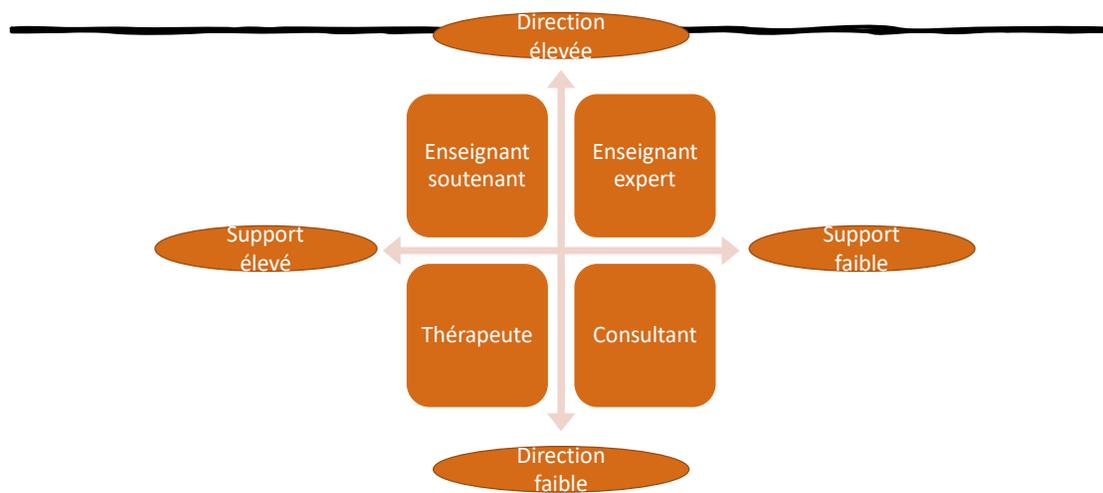
| | Enseignant | Thérapeute | Consultant |
|---|------------|------------|------------|
| Développer une habileté | | | |
| Conceptualiser un cas | | | |
| Explorer les enjeux personnels associés | | | |

Rôles du superviseur

Besoins du supervisé

Russel et Petrie, 1994

13



14

Développement du superviseur

15

Attributs et qualités du superviseur

Meilleurs superviseurs**Pires superviseurs**

16

Un bon superviseur possède :

- L'habileté à établir une relation et à développer des points de vue communs sur l'objectif de la supervision et son processus;
- L'habileté à informer et à former le supervisé
- L'habileté à promouvoir l'engagement dans la prestation de services
- L'habileté à faciliter la recherche du sens, la pratique réflexive et les compétences en résolution de problèmes

OPQ, 2019

17

Ce qu'est un bon superviseur

- Intéressé à donner de la supervision
- Une bonne expérience de thérapeute
- De bonnes connaissances théoriques
- Être actif en rencontre
- Établir un lien avec le supervisé
- Donner une rétroaction

Russel et Petrie, 1994

18

Ce qu'est un mauvais superviseur - selon les étudiants -

- Confusion des rôles (ex thérapeute)
- Rigidité dans les méthodes à utiliser
 - Trop ou pas suffisamment sur un aspect (ex transfert)
- Non respect du cadre par le superviseur
- Narcissisme du superviseur (trop de directivité, enjeux de pouvoir)
- Ambiguïté dans la communication (être peu affirmatif et clair)
- Peu de commentaires constructifs ou peu de renforcements
- Peu d'accès à une structure physique permettant de faire le travail adéquatement

19

Ce qu'est un mauvais superviseur - Russel et Petrie, 1994 -

- Contraignant et rigide
- Amorphe
- Froid, hostile
- Intrusif dans l'exploration des enjeux personnels des supervisés
- ****Les pires : désintéressés, exploités, sexuels****

- Discute de ses problèmes personnels (Church, 2010)
- Thérapie par proxy (au lieu d'encourager le thérapeute à développer ses idées) (Church, 2010)

20

-
- Plus les supervisés sont longtemps en supervision, moins ils sont satisfaits de leur superviseur

Ladany et al., 1996

21



Besoins du supervisé

22

Développement du supervisé

- Débutant : Besoin de structure, d'encadrement, développement du savoir et du savoir-faire
- À mi-parcours : Besoin d'autonomie, développement de l'identité, développement du savoir-être, confrontation
- Expérimenté : Soutenir la motivation, réfléchir aux enjeux complexes, actualiser les connaissances sur les nouveaux thèmes

23

Modèle de Ronnestad & Skovholt

- Phase 1: Aidant naturel → problèmes avec les frontières, sur-implication, sympathie vs empathie
- Phase 2: Étudiant débutant → vulnérabilité, anxiété, dépendance, 'la bonne façon' de faire
- Phase 3: Étudiant avancé → style conservateur, prudent, consciencieux (versus spontané, détendu et incluant prise de risque)

24

Modèle de Ronnestad & Skovholt

- Phase 4: Professionnel junior → pas aussi préparé qu'il ne l'aurait imaginé, intègre de plus en plus sa propre personnalité
- Phase 5: Professionnel d'expérience → authenticité = tâche développementale de cette phase; accent mis sur la relation thérapeutique
- Phase 6: Professionnel senior → plus de 20 ans d'expérience, approche individualisée, vision plus modeste de l'influence du thérapeute

25

Besoin des stagiaires

- Stage 1 : enseignant doit être structuré, directif, démonstratif et enseigner des habiletés et des conceptualisations
- Stage 2 : Encourager l'autonomie, explorer les émotions du supervisé
- Stage 3 : Mise sur les enjeux personnels, confrontation pour encourager le développement, enseignement complémentaire
- Stage 4 : consultation et mise au défi (disponible au besoin)

Watkins

26

-
- Les effets des superviseurs se maintiennent 9 mois après la fin de la supervision (positifs et négatifs)

Russel et Petrie, 1994)

27

Stresseurs associés au travail avec les humains

- Limites de temps
- Limites financières
- Demandes irréalistes des autres
- Lourdeur des situations de vie des autres
- Idées suicidaires et risque de la clientèle

Nos stagiaires sont parachutés dans un contexte qu'ils n'avaient pas prévu.

28

Besoin de supervision (nommés par les supervisés, stage supervision)

- Normaliser, valider, rassurer
- Apport théorique
- Confronter la vision du supervisé (angles morts)
- Avoir une vision macroscopique basée sur l'expérience du superviseur
- Être un filet de sécurité

29

Encourager le supervisé à se préparer aux rencontres de supervision

- Faire des lectures
- Prendre des notes sur ses réflexions
- Faire des exercices d'introspection
- Préparer un plan de rencontre
- Pratiquer la passation/cotation d'un test
- Faire sa tenue de dossier
- Préparer ses questions et ses besoins pour la supervision

30

Comment se passe la supervision

- Supervisé dévoile :
 - Information descriptives à propos du client
 - Des interventions ou interactions thérapeutiques
 - Des interactions en supervision
 - Des informations personnelles à son sujet
- Efficacité de la supervision repose sur ce que le supervisé apporte en supervision

Ladany et al., 1996

31

Ce que les supervisés ne disent pas

- 97,2% des supervisés cachent des choses...
- Information jugée trop personnelle (60%)
- Information jugée peu importante (43%)
- Émotion négative (36%)
- Erreurs (44%)
- Difficultés dans l'alliance de travail avec le superviseur (90%)
- Peur de l'évaluation (44%)
- Contretransfert (22%)
- Contretransfert amoureux (9%)

Church, 2011; Ladany et al., 1996

32

À qui d'autres ils parlent

- Pair
- Un ami dans le domaine
- Ami
- Conjoint

Ladany et al., 1996

33

Ce qui contribue au non-dévoilement

- Manque d'attrait du superviseur
- Superviseur perçu comme insensible
- Superviseur non orienté vers la tâche
- Manque de satisfaction envers la supervision
- Peur de l'évaluation

Ladany et al., 1996

34

Une relation positive superviseur-supervisé

- Permet à l'étudiant de se sentir plus à l'aise,
- Encourage à devenir plus ouverts et honnêtes envers leurs superviseurs,
- Facilite l'ouverture sur leurs difficultés relationnelles, personnelles ou contre-transférentielles
- Bâtit l'estime de soi professionnelle
- *Agit comme modèle de la relation thérapeutique

D'errico et al., 2012

35

En contre-partie, quand ça va mal

- Sentiment d'incompétence et de dévalorisation
- Anxiété.
- Frustration et découragement
- Perte de plaisir à travailler
- Certains parlent même de trauma (intrusion cognitive, anticipation...)

36

Alliance de travail

- Entente sur les objectifs
- Entente sur les moyens
- Lien

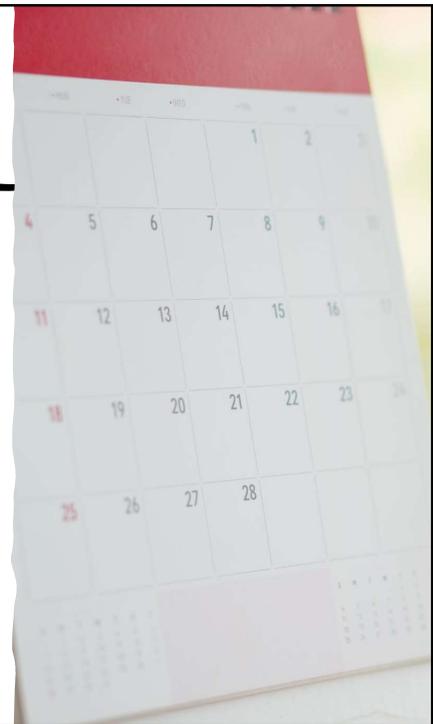
- Prédicteur du succès de la supervision

Bordin, 1983)

37

Moyens : Intensité de la supervision

- 1h pour 4 rencontres... (puis, graduellement, de moins en moins
- Ca laisse pas mal de temps pour la lecture des notes évolutives (4 notes !)



38



« Le facteur le plus déterminant pour le développement et le maintien de l'alliance

est la capacité de la dyade à résoudre positivement des conflits lorsque ceux-ci surviennent »

(Bernard et Goodyear, 2019)

39

Stratégies pour améliorer la relation superviseur-supervisé

- Etre tolérant, juste et respectueux
- Etre disponible, fiable et consistant (cadre)
- Miser sur les forces du supervisé
- Normaliser les erreurs et encourager la prise de risque
- Discuter de l'anxiété et des méthodes de gestion
- Utiliser l'humour
- Adresser les différences au niveau du pouvoir dès le début
- Adresser les différences interpersonnelles
- Dévoilement des expériences significatives des superviseurs/cliniciens (bons coups et erreurs)
- Modeling
- Évaluation juste et bien documentée

Church, 2010, Kaufman et Kaufman, 2006

40

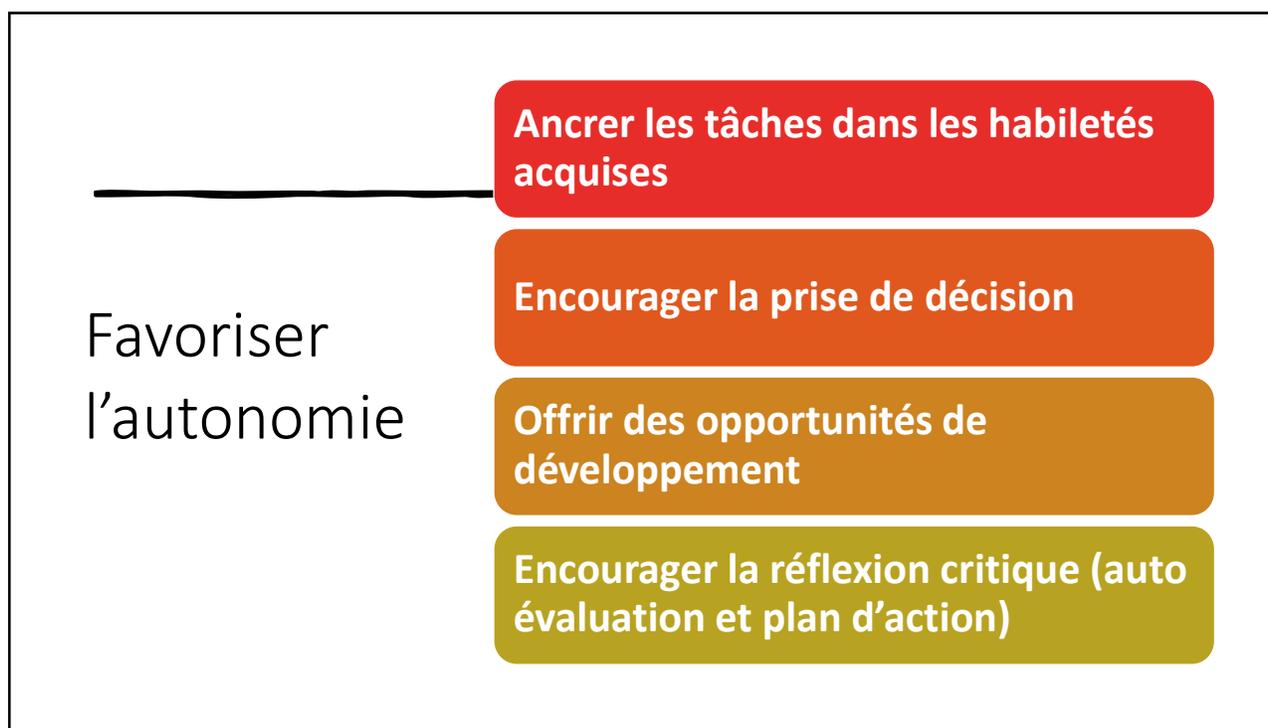
Qualité des services et enseignement

41

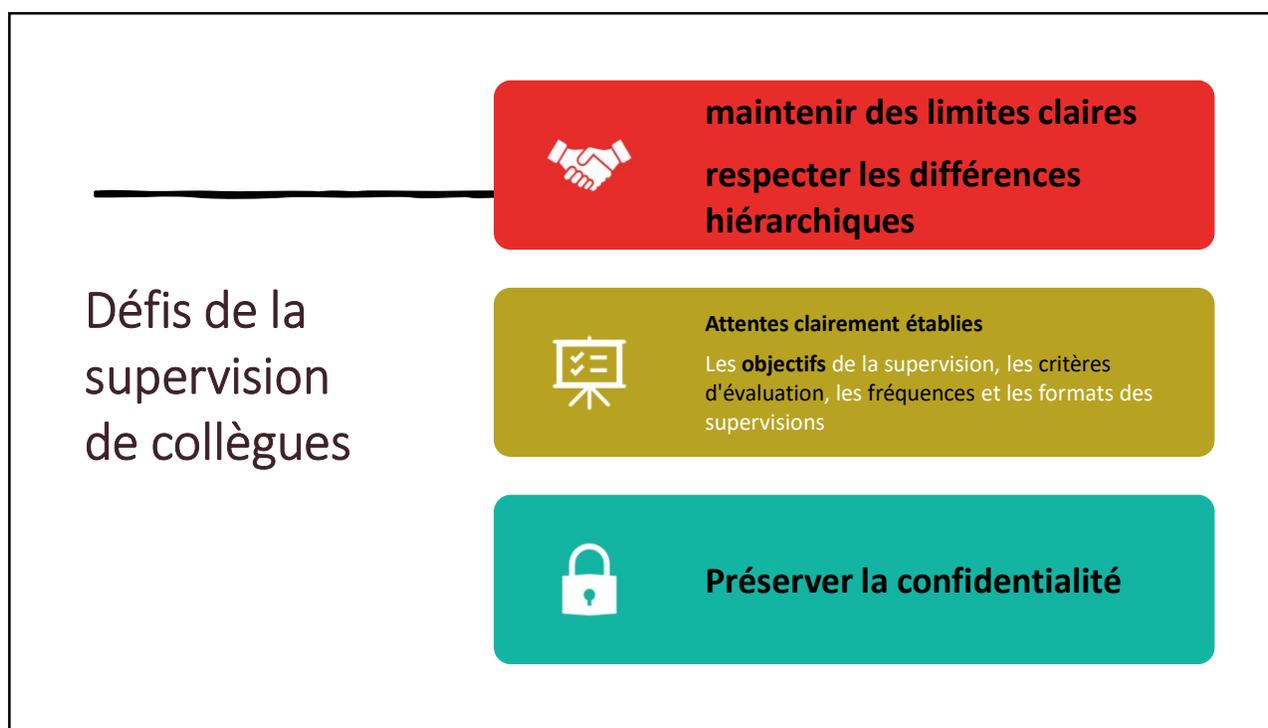
Favoriser l'apprentissage

- Évaluation des habiletés initiale du stagiaire
 - Discuter de ce qu'il a déjà fait
 - Discuter des tests déjà utilisés
 - Discuter des problématiques déjà rencontrées
 - Discuter des stratégies d'apprentissage de la nouveauté
- Établir les apprentissages à faire pour le stage et les placer en ordre hiérarchique
- Utiliser la méthode : learn one, see one, do one, teach one....

42



43



44

Le supervisé est un client

- Tenue de dossier au nom du supervisé
- Formulaire de consentement à la supervision
- Formulaire de consentement à l'obtention/transmission d'information au sujet du supervisé : Même si ça va de soi
- Notes évolutives

45

Comme pour le dossier d'un client

- Date d'ouverture
- Coordonnées
- Copie d'entente et de contrat
- Motif de supervision
- Évaluation initiale
- Notes évolutives (du stagiaire)
- Évaluation du progrès

46

Contrat de supervision (consentement)

- les objectifs de la supervision (développement du stagiaire);
- le contexte des services;
- la description de l'approche, des méthodes et des techniques utilisées en supervision;
- la méthode servant à évaluer le supervisé;
- les responsabilités du superviseur et du supervisé;
- les domaines d'expertise du superviseur et les limites de sa compétence.

47

Contenu de la note évolutive

- Date, lieu (modalité)
- SOAP
- Thèmes abordés,
- Évolution du supervisé
- Interventions professionnelles du superviseur (recommandations)
- Plan

48

Le superviseur n'a pas nécessairement à rendre compte de chacune de ses interventions ponctuelles non planifiées, étant entendu qu'il en ferait état dans une prochaine note.

OPQ, 2019

49

-
- Informations générales :
 - Nom de l'élève : _____ Âge : _____ Sexe : _____ Niveau scolaire : _____
Date de la session : _____ Date de la prochaine session : _____
 - Contexte :
 - Raison de la session : _____ Contexte de la session : _____ Observations : _____
 - Contenu de la session :
 - Résumé des discussions : _____ Évaluation des progrès : _____ Objectifs pour la prochaine session : _____
 - Recommandations :
 - Stratégies suggérées pour l'école : _____ Références pour des services supplémentaires : _____ Recommandations pour la maison : _____
Autres commentaires : _____
 - Signatures :
 - Psychologue scolaire : _____

Créativité de CHATGPT

50

Conflit d'intérêt et double lien

Lorsque son rôle de superviseur se conjugue avec celui

- d'enseignant,
- de collègue de travail,
- de gestionnaire offrant un encadrement administratif

51

En cas de faute du supervisé

- Le superviseur peut être tenu responsable de la faute commise par le supervisé
- On attend du superviseur qu'il soit bien au fait des compétences du supervisé
- Aussi si :
 - Délègue ou surveille de façon inappropriée
 - Manque à l'obligation d'enseignement
 - N'obtient pas le consentement des clients.

52

Le superviseur débordé...

- Lorsque le stagiaire manque de compétence, lorsqu'on ne lui fait pas confiance, lorsqu'il a besoin de beaucoup trop de support :
 - L'intérêt du client et du supervisé prime
 - Mettre en place une stratégie pour assurer les services de qualité
 - Mettre en place une stratégie pour le développement du supervisé (plus de supervision, un autre superviseur, un autre professionnel, l'échec)

53



Comment garder ses distances

- Le travail de psychologue est solitaire
- La charge de travail est énorme
- La venue d'un supervisé a le potentiel, erroné, d'apporter un soulagement à ces éléments

54

Distances appropriées

- 1.Établir des limites claires
- 2.Éviter les interactions sociales qui peuvent brouiller les limites professionnelles et créer des conflits d'intérêts
- 3.Se concentrer sur les questions cliniques et professionnelles
- 4.Respecter les différences hiérarchiques
- 5.Favoriser l'autonomie du psychologue supervisé

55

Feedback au stagiaire



56

Qu'est-ce qui freine à donner du feedback

- Inconfortable
- Rôle conflictuel
- Impression de critiquer
- Crainte d'un impact sur la relation
- Manque de temps

Chur-Hansen, 2006

57

Pourquoi on devrait donner du feedback

- Améliore la relation
- Augmente la satisfaction du superviseur
- Diminue le stress du stagiaire
- Augmente la confiance en soi du stagiaire

Chur-Hansen, 2006

58

-
- Quand un supervisé réfléchit à sa supervision, c'est la qualité et la quantité de feedback qui vient en tête spontanément
 - Le feedback est classé, par le supervisé, en 2^e position sur les éléments ayant permis le développement du supervisé
 - Les principales insatisfactions des stagiaires relèvent du manque de feedback en supervision

Heckman-Stone, 2003

59

Besoin de critique constructive

- Étudiants doutent de la véracité des propos positifs quand aucun propos 'correcteurs' ne leur est adressé – se mettent à douter de l'implication du superviseur (me voit-il vraiment)
- Pointer les difficultés est donner la chance de s'améliorer
- Offrir du feedback régulièrement

Chur-Hansen, 2006

60

Superviseur 'gentil'

- Superviseur 'gentil'
 - Diminue les habiletés d'auto-observation juste
 - Étudiant se développe moins parce qu'il se met moins à risque (sortir de sa zone de confort)
- Feedback constructif formulé positivement
 - Augmente l'efficacité thérapeutique (résultats)
 - Diminue l'anxiété du stagiaire

Heckman-Stone, 2003

61

Sans feedback

- Mauvaises pratiques se maintiennent
- Des mauvaises habitudes se développent
- Les bonnes pratiques peuvent être abandonnées
- Les évaluations deviennent des 'surprises'

62

Comment offrir une critique constructive

- Basé sur les objectifs d'apprentissage
- Basé sur des exemples concrets
- Équilibré entre les + et les –
- Offrir une direction à prendre pour s'améliorer
- Limité (éviter de surcharger le stagiaire)
- JAMAIS : humiliant, menaçant, blessant
- Recueille aussi les perceptions du stagiaire sur le feedback reçu

Heckman-Stone, 2003

63

Évaluation du stagiaire



64

Objectifs de formation

- Établir le niveau de base de connaissance théorique
- Établir le niveau de base au niveau pratique
- Fixer des objectifs de formation
 - Plusieurs objectifs gradués
 - Moyen à prendre pour les rencontrer
 - Les échéances pour les rencontrer

65

Une évaluation juste et continue

- Équilibrée (forces et faiblesses)
- Précise et objectivée.
- Évaluation en continu (évite les surprises, permet de se corriger)

66

Évaluation

- Nécessaire mais opposée aux valeurs de l'aidant (acceptation inconditionnelle, respect des limitations, accompagnateur dans le changement souhaité par le client...)
- Un bon thérapeute est un facilitateur d'un changement choisi par le client... un bon superviseur prend des décisions sur ce qui doit être développé (et évalue ce développement)

67

Biais dans l'évaluation

- Toutes les évaluations sont subjectives (accord interjuges très difficile à obtenir)
- Évaluation trop clémente parce que :
 - Manque de critères clairs
 - Inquiétudes sur les conséquences administratives
 - Peur de blesser
 - Peu d'expérience de supervision
- Évaluation trop stricte
 - Attentes trop élevées (envers soi-même et les autres)
 - Frustrations personnelles
- Évaluation 'trop au milieu' (tendance centrale)
 - Manque d'expérience et de discernement
 - Désinvestissement envers le processus d'évaluation

68

Supervisé problématique

Futur psychologue problématique

Indices d'attitudes et de comportements problématiques :

- Irresponsabilité
 - absence en classe,
 - refus ou oubli de mettre en place les traitements pour les patients
- Capacité diminuée à s'améliorer
 - à accepter la critique constructive,
 - argumentatifs
 - mauvaise attitude

Papadakis et al. 2005

69

Supervisé en échec

- Inhabilité ou refus d'intégrer des conduites professionnelles dans son répertoire
- Inhabilité ou refus d'acquérir des habiletés pour atteindre un niveau acceptable de compétence
- Inhabilité de contrôler ses difficultés psychologiques qui interfère avec le fonctionnement professionnel
- Le supervisé refuse de reconnaître ou d'adresser la situation problématique lorsqu'identifiée

Falender et Shafranske, 2017

70

Supervisé en échec

- La problématique n'est pas qu'un reflet d'un déficit d'habiletés qui peut être corrigé par des formations
- La qualité des services livré est constamment impactée négativement
- Le problème n'est pas circonscrit dans une seule sphère
- Une proportion disproportionnée de temps est requise pour adresser la situation avec le supervisé
- Le comportement ne change pas suivant la rétroaction, la remédiation ou le temps

Falender et Shafranske, 2017

71

Supervisé hautement problématique les cas d'échec

- Refus de rencontrer un client ou de l'aider
 - Manipulation, harcèlement, intimidation ou attaque d'un client
 - Bris de confidentialité
 - Fraude
 - Bris important au cadre (ex : contacts avec le client)
- Utilisation d'un diagnostic ou d'une intervention inappropriée
- Refus de référer un client à une autre ressource
- Censure d'information essentielle (ex crise) au superviseur

Campbell, 2006

72



Impasses et dénouement

73

Résistance du supervisé

74

Indices de résistance chez les supervisés

- Suspicion
- Agressivité
- Rejet des propos (activement ou passivement)
- Commérage

Bauman, 1972

75

Type de résistance chez les supervisés

- Soumission
- Tourner la table
- Dévalorisation
- Impuissance
- Projection

Bauman, 1972

76

Comme faire face à la résistance du supervisé

- Interprétation
- Feedback
- Clarification (confrontation douce)
- Généralisation
- Ignorance intentionnelle
- Jeu de rôle
- Alter-égo (les deux parties en soi)
- Enregistrements

Bauman, 1972

77

Réparation des ruptures d'alliance en supervision

- Explorer :
 - Porter attention aux affects et aider le superviser à les reconnaître, les différencier, les exprimer
- Refléter :
 - Faire des liens entre ces affects et d'autres moments/émotions similaires
 - Explorer les stratégies de coping utilisées à ce moment-là
- Conceptualiser ce qui se passe :
 - Utiliser la théorie, la recherche
 - Partager sa propre expérience
- Expérimenter :
 - Planifier des actions à tester (jeux de rôles en supervision)

Lombardo et al., 2009

78

Superviser le supervisé blessé

79

Ce qui nuit à l'apprentissage

- Recevoir trop d'empathie
- Trop de pratique
- Trop de recherche de réassurance (ou d'aide)
- Trop de distance affective (emotional control)
- Trop d'anxiété

Lombardo et al.

80

Le supervisé se questionne aussi sur le superviseur

- Va-t-il m'apprécier ?
- Pouvons-nous travailler ensemble ?
- Puis-je lui faire confiance ?
- Puis-je lui révéler mes doutes ?
- Comment va-t-il réagir à mes erreurs ?
- Sommes-nous similaires ?
- Va-t-il me comprendre ?

Watkins, J., 1996

81

Anxiété chez le supervisé

- Évaluation du superviseur
- Perfectionnisme
- Peur d'essayer de nouvelles interventions
- Pauvreté de la relation avec le superviseur
- Problèmes personnels du supervisé

Pearson, 2004

82

Faire partie de l'audience

- Les enfants de parents abusifs ont développé de fortes compétences en écoute empathique, en lecture du non-verbal, détection des messages indirects ou des non-dits.
- Suppriment leurs propres besoins en prenant le rôle de soignant au travail comme à la maison
- Ne connaissent plus leurs propres besoins
- Ne savent pas demander de l'aide

83

Parentification

- Enfants, ces thérapeutes ont
 - Eu trop de responsabilités
 - Leurs besoins négligés
 - Les parents prenaient le rôle de l'enfant dans la famille
- Adultes, ils croient que
 - Ils sont aimés pour ce qu'ils font pour les autres vs ce qu'ils sont
 - Difficultés à mettre des limites aux autres
 - Difficultés à assouvir leurs propres besoins (ou de les connaître)
 - Difficultés à différencier ce qu'est une demande juste ou exagérée (de leur part ou de celle du client)

84

Perfectionnisme

- Pour rencontrer les attentes du parent (... et accéder au doctorat)
- L'échec de rencontrer les attentes est associé avec la honte et la culpabilité
- Discours interne critique et abusif
- Malaise dans le manque de structure et dans la nature ambiguë du travail de psychologue
- Enjeux de transfert ou de contre-transfert les amène à se sentir inefficaces

85

Pour diminuer le perfectionnisme des supervisés

- Être prêt à être imparfait et à le démontrer (reconnaitre ses erreurs)
- Nommer l'ambiguïté et démontrer sa tolérance (ex : « Je suis un peu mêlée » « Je ne connais pas cette réponse » « Il y a plus d'une façon d'y arriver, aucune n'est meilleure »)
- Reconnaître la possibilité d'une émotion moins noble envers un client (colère, haine, dégoût, amour)
- Explorer la frontière entre la vulnérabilité et la crédibilité en tant que superviseur

Arkowitz, 1990

86



Régulation affective

- Voir le stagiaire comme un client
- Avoir des conditions de disponibilité pour la supervision (temps pour être dans l'écoute, état de fatigue)
- Avoir des attentes réalistes envers le stagiaire
- Se rappeler de son propre processus d'apprentissage
- Connaître et comprendre ses propres besoins dans la relation superviseur-supervisé
- Utilisation du contre-transfert qui se manifeste dans la relation superviseur-supervisé

87

Conteneur à distractions

- Écrire sur un papier ce qui pourrait nous empêcher d'être présent à la rencontre avec notre stagiaire
 - Inquiétudes
 - Émotions
 - Liste des tâches
 - Contre-transfert envers notre client (supervisé)
 - Ou autre...
- Mettre le papier à l'écart (sous la chaise, dans un sac, loin...)

88

Références

- Il y a plusieurs auteurs et chercheurs qui ont contribué de manière significative au domaine de la supervision de psychologues scolaires. Voici quelques noms :
- 1. Thomas R. Kratochwill : Kratochwill est un psychologue scolaire et chercheur reconnu pour ses travaux sur l'évaluation et l'intervention en milieu scolaire, ainsi que sur la supervision de psychologues scolaires.
- 2. Cynthia J. Osborn : Osborn est une psychologue scolaire et professeure qui a publié plusieurs ouvrages sur la supervision de psychologues scolaires et sur l'évaluation en milieu scolaire.
- 3. Carol A. Falender : Falender est une psychologue clinicienne et professeure qui s'est intéressée à la supervision en psychologie clinique, y compris la supervision de psychologues scolaires.
- 4. David A. Vermeulen : Vermeulen est un psychologue scolaire et professeur qui a écrit sur la supervision en psychologie scolaire, l'évaluation en milieu scolaire et les interventions en milieu scolaire.
- 5. Anne E. Gregory : Gregory est une psychologue scolaire et professeure qui a écrit sur la supervision de psychologues scolaires, l'évaluation en milieu scolaire et les interventions en milieu scolaire.
- Ces auteurs ne sont pas exhaustifs, mais ils peuvent vous donner une idée des chercheurs qui ont contribué de manière significative au domaine de la supervision de psychologues scolaires.
- Beaulieu, S. (2013) La supervision, les critères applicables. Psychologie Québec, Vol. 30, no 3.
- D'errico, J. et al. (2012). La perspective de stagiaire en psychologie sur la relation de supervision. Psychologie Québec, vol 29, no 3.
- OPQ (2019). La supervision Balises de pratiques, réflexions éthiques et encadrement réglementaire.