

## CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE D'UNE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ADAPTÉE A LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DES ENSEIGNANTES.

Ce premier chapitre tente de cerner les problèmes rencontrés par les enseignantes dans leur pratique éducative à travers l'évolution des programmes d'enseignement au cours des trois dernières décennies.

### 1.1 Rétrospective des changements apportés aux programmes du ministère de l'Éducation.

Au cours des années 1960, dans le prolongement des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec<sup>1</sup>, notre système d'éducation connaissait plusieurs changements.

L'état québécois créait le ministère de l'Éducation, doté de pouvoirs lui permettant de jouer un rôle plus précis dans le domaine de l'éducation et en particulier sur les questions pédagogiques.

Les programmes présentés alors définissaient à grands traits les objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une matière et proposaient diverses approches pédagogiques sans que les contenus d'enseignement ne soient précisés.

A partir du programme-cadre, le service pédagogique des commissions scolaires devait développer des programmes institutionnels qui spécifieraient les objectifs et les contenus d'enseignement.

---

<sup>1</sup>Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, 1965, 5 tomes (Communément appelé rapport Parent).

Les commissions scolaires se voyaient attribuer de grandes responsabilités dans le domaine pédagogique sans y avoir été préparées, dans plusieurs cas, et sans disposer des ressources humaines et financières pour s'en acquitter.

En 1977, une équipe ministérielle pose un diagnostic sur la situation au primaire et au secondaire. Publié dans le livre vert sur **l'enseignement primaire et secondaire du Québec**<sup>2</sup>, le bilan indique des contenus de programmes d'enseignement à préciser et des outils pédagogiques mieux adaptés à développer. Il suggère un encadrement des élèves plus soutenu, une communication plus active entre les parents et le personnel scolaire. Il exige l'établissement de politiques d'évaluation précises. Le livre vert propose un redressement de situation plutôt qu'un bouleversement comme celui réalisé dans les années 1960.

Un document ministériel, **L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action**<sup>3</sup>, suit immédiatement. Ce document présente les redressements à apporter pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles du Québec.

## **1.2 Les nouvelles orientations des programmes préconisés**

Dans le prolongement du diagnostic exprimé dans le livre vert et des solutions proposées dans le livre orange, le ministère de l'Éducation fera d'abord connaître sa philosophie en présentant les finalités de l'éducation et les objectifs qu'il poursuit.

---

<sup>2</sup>Livre vert, Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1977.

<sup>3</sup>Communément appelé le livre orange, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1979.

Les finalités et les objectifs énoncés reconnaissent l'enfant comme le premier artisan de sa formation, avec ses antécédents, son histoire personnelle, ses aspirations et ses problèmes. Ils visent à favoriser l'épanouissement de sa personnalité. Le but poursuivi est d'en faire une personne créatrice, autonome et responsable qui aura la chance de se développer à tous les points de vue: intellectuel, affectif, esthétique, social, moral et spirituel.

Les précisions apportées se concrétisent dans les programmes d'études qui expriment des objectifs élaborés à poursuivre dans chacune des matières. L'enseignement est conçu en trois phases; la planification, la réalisation et l'évaluation des activités d'apprentissage.

Les programmes ont été préparés pour les diverses matières; l'enseignement moral ou religieux, la formation personnelle et sociale, les sciences humaines, les sciences de la nature, le français langue maternelle, l'anglais langue seconde, les mathématiques, les arts et l'éducation physique.

A l'intérieur de ces matières, les activités d'apprentissage visent un changement dans les comportements des élèves: acquisition de savoir, de savoir-être et de savoir-faire. Les contenus des activités sont détaillés avec soin, ils prennent appui sur la réalité de l'enfant.

Les outils pédagogiques sont mieux adaptés. Ils doivent rencontrer les normes fixées par le Ministère. Ainsi le matériel didactique doit respecter les orientations pédagogiques des programmes, telles que décrites dans les principes directeurs et prolongées dans la formulation des objectifs. Le matériel didactique doit être conçu selon la démarche d'enseignement impliquant des phases de planification, de réalisation et d'évaluation. Le matériel doit être approuvé par le Ministère.

Enfin les programmes sont conçus de façon à laisser une marge de manoeuvre aux enseignantes et aux élèves. Ainsi les élèves peuvent participer à la conception des activités d'apprentissage, au choix des moyens pour les réaliser et ils prennent part aux décisions relatives à l'organisation de la classe. Plusieurs activités d'apprentissage sont disponibles. L'élève peut cheminer selon son rythme personnel. Les objectifs d'apprentissage étant connus à l'avance, l'élève devient responsable de son propre cheminement. La relation élève enseignante change. L'accent mis sur la qualité de cette relation favorise la communication et facilite les échanges.

### **1.3 Les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative**

Trois décennies ont marqué l'évolution de notre système d'éducation. Les modifications apportées n'ont pas été sans toucher le personnel enseignant et sans soulever divers problèmes.

L'organisation matérielle et physique de la classe, la planification et l'animation des activités d'apprentissage de même que le partage des responsabilités maître élève semblent être les problèmes les plus évidents.

L'organisation matérielle et physique de la classe représente une large part des difficultés rencontrées par les enseignantes. Le matériel didactique accuse un retard considérable dû notamment aux exigences du Ministère envers les maisons d'édition. Les enseignantes doivent alors investir temps et énergie pour bâtir leur propre matériel, doutant parfois de la pertinence et de la conformité de ce matériel repris et retravaillé plus d'une fois pour tenter d'en faire un produit fini.

L'organisation physique de la classe est conditionnelle à la superficie disponible. Des activités d'apprentissage variées pour les diverses matières, graduées en difficultés pour permettre à l'élève de progresser suivant un rythme personnel, du matériel concret, des jeux à caractère pédagogique, un coin pour l'expérimentation, la venue du micro-ordinateur, le travail d'équipe, l'enseignement individualisé sont autant d'éléments qui conditionnent l'organisation physique d'une classe contemporaine. Ces activités réquisitionnent des espaces et entraînent parfois l'achat de mobilier que les compressions budgétaires ou les priorités autres des commissions scolaires ne permettent pas toujours.

Les difficultés liées à l'organisation matérielle de la classe entraînent aussi des difficultés relatives à la préparation des activités d'apprentissage. Le manque ou l'absence de matériel nécessite parfois une adaptation des activités d'apprentissage dans l'organisation de l'information, dans l'utilisation du matériel et dans l'animation de l'activité. L'enseignante devient alors appariteure et chercheuse pour l'organisation de son enseignement.

Les modifications apportées aux programmes d'enseignement touchent aussi le rôle de l'enseignante et celui de l'élève. Ce dernier est appelé à prendre part à l'organisation de la classe, à suggérer des activités d'apprentissage et à choisir les moyens pour les réaliser. Il peut également décider de son rythme de travail et dans quel ordre il réalisera les activités d'apprentissage présentées.

L'enseignante laisse ainsi à l'élève une part de responsabilités à assumer. Elle lui concède une portion du rôle qu'elle occupait auparavant. Ce nouveau mode de gestion de la classe présente certaines difficultés puisqu'il demande à l'enseignante de partager le leadership de la classe, de modifier son animation, d'ajuster son enseignement à la place qu'elle voudra bien laisser occuper par ses élèves.

Il existe d'autres difficultés qui ne sont pas d'ordre général. Le dynamisme des milieux, l'âge des enseignantes, leurs expériences personnelles, leur personnalité, l'information véhiculée, la qualité et la pertinence du perfectionnement reçu sont des facteurs qui peuvent aussi influencer l'organisation de l'enseignement dans une classe.

#### **1.4 Relevé de la situation de la pratique éducative**

Les changements apportés à la version révisée des programmes du ministère de l'Éducation ont amené les enseignantes à faire un retour sur leur enseignement, à modifier leur pratique éducative et à réajuster l'organisation et le fonctionnement de leur classe. Tous ces changements mis en place de façon graduelle n'ont pas été sans soulever des difficultés.

Plusieurs activités de perfectionnement ont été organisées pour les enseignantes dans le but de faciliter l'implantation des programmes présentés par le Ministère. La philosophie, les orientations générales, l'approche des programmes, la démarche d'enseignement, la préparation des activités d'apprentissage, l'enseignement par objectifs, l'évaluation des élèves ont été traités à tous les degrés pour les différentes matières.

Cependant, dans leur travail quotidien, les enseignantes rencontrent encore des problèmes reliés à l'organisation matérielle et physique de la classe, à la planification et à l'organisation des activités d'apprentissage, à l'animation et au partage des rôles maître élève dans la classe.

A partir des difficultés soulevées et des besoins exprimés par les enseignantes, n'y aurait-il pas lieu pour une direction d'école de mettre en place une démarche d'aide, de support, de soutien en réponse aux problèmes identifiés?

## CHAPITRE 2 LES FONDEMENTS DE LA SUPERVISION

Dans la recherche d'éléments théoriques susceptibles d'orienter notre travail, deux concepts ont retenu notre attention. Le premier, celui de superviseure, nous permet de dégager le rôle de la directrice d'école. Le second, la supervision, nous amène à présenter plusieurs modèles de supervision pédagogique. Nous aborderons ces éléments sous leur aspect théorique.

### 2.1 Le rôle de la directrice d'école

La directrice d'école est responsable de la réalisation générale de l'ensemble des activités accomplies dans son école.

Elle identifie les besoins de son établissement. Elle choisit le matériel, prévoit et réquisitionne l'équipement. Elle sélectionne et recrute le personnel. Dans l'organisation de l'enseignement, elle planifie les horaires. Elle vérifie le classement des élèves et voit au développement des programmes. Elle entretient des relations avec la communauté par l'information qu'elle diffuse. Elle évalue le fonctionnement de son organisation. Selon Harris<sup>4</sup>, les champs d'activités d'une direction d'école sont multi-dimensionnels en ce sens, qu'ils se localisent autant au niveau des programmes qu'au niveau du personnel, des finances et de l'équipement scolaire ainsi qu'au plan de la communauté.

Axé sur la vie pédagogique de l'école, Eye et Netzer<sup>5</sup> diront que le rôle de la directrice d'école demeure relativement limité au niveau des activités financières et au niveau des activités liées à l'équipement scolaire. Développer la maturité professionnelle, améliorer l'enseignement, consolider les relations entre l'école et la communauté et

---

<sup>4</sup>HARRIS, B.H.. Supervisory Behavior in Education, Englewood Cliffs, New Jersey, 2e éd., Prentice Hall, 1975.

<sup>5</sup>EYE, G.G. and A. NETZER LANORE. Supervision of Instruction, A phase of administration, University of Wisconsin, Harper and Row Publishers, New York, 1965.

déceler les attentes constituent pour eux les caractéristiques dominantes du rôle de la directrice d'école.

Wiles<sup>6</sup> identifie la directrice d'école comme un leader de première importance dans la gestion d'une école moderne. Son rôle en est un de support, d'assistance et de partage plutôt que de direction. Ses interventions sont de nature à informer, motiver, stimuler et animer chaque membre de son équipe en vue d'une amélioration globale de la qualité de l'éducation dans l'école.

Harrison<sup>7</sup> voit aussi le rôle de la directrice de l'école comme un leader dans son établissement. Essentiellement axé sur la vie et le développement pédagogique de l'école, ce rôle de leader réfère à des réalités telles que la motivation et la stimulation du personnel, l'animation des groupes de travail, l'information et le soutien fournis aux divers agents d'éducation en vue de les aider à améliorer l'enseignement.

Williams<sup>8</sup> considère la directrice d'école comme un leader démocrate qui a la responsabilité d'aider et d'encourager le personnel vers l'amélioration de l'enseignement dispensé. Non directive, la directrice d'école organise et coordonne le travail des enseignantes, élabore des programmations d'activités, organise les classes, favorise l'utilisation de nouvelles techniques et méthodes d'enseignement, assiste la nouvelle enseignante, évalue les faiblesses, aide l'enseignante progressiste et intégrée depuis longtemps à l'école, encourage le changement et le motive.

---

<sup>6</sup>WILES, K. Supervision for Better Schools, Englewood Cliffs, New Jersey, 3e éd., Prentice Hall, 1967.

<sup>7</sup>HARRISON, R.H. Supervisory Leadership in Education, 1968.

<sup>8</sup>WILLIAMS, S.W. New Dimensions in Supervision, 1972

Williams, Wiles et Harrison développent une conception d'une directrice superviseure par la dimension support inhérente à son rôle. Dans ce rôle, ils attribuent à la directrice d'école une responsabilité générale de soutien aux agentes d'éducation dans son école en regard d'une amélioration de l'enseignement. Ils identifient la directrice d'école à un leader au sein de son organisation et la voient davantage dans un rôle d'une directrice superviseure avec les particularités reliées à ces deux appellations.

Wiles, dans son rôle de leader, affirme que la directrice d'école est prioritairement responsable du rendement de l'école et de son personnel. Selon lui, le succès de la directrice d'école, dans son rôle de superviseure, tient à sa compétence et à sa façon de travailler avec les différents intervenants de son école. Il attache une attention particulière à la communication, à la participation et au travail en équipe. Pour Wiles, la supervision a pour objectif l'aide en vue d'une amélioration. Elle consiste pour une large part à assurer une aide permanente au personnel dans l'accomplissement de ses tâches et ne peut se faire qu'en collaboration avec ce personnel.

Pour Harrison, la valeur d'une école est en relation directe avec la qualité de sa supervision. Le rôle de la directrice d'école est constamment teinté par le leadership qui la caractérise. La directrice d'école représente le facteur primordial du dynamisme dans l'école.

Avec Williams, la supervision de la directrice d'école n'est pas unilatérale mais conjointe avec le milieu environnant. Williams présente un modèle démocratique en coopération avec le personnel de l'école d'où l'appellation de leader démocrate. La directrice superviseure s'assure de la coopération de son personnel pour faire l'évaluation de son organisation. Selon Williams, la directrice superviseure devrait être un guide et un agent provocateur de changements non seulement organisationnels mais aussi éducatifs dans son milieu.

Dans sa version contemporaine, la directrice d'école devient la superviseure centrée prioritairement sur la vie pédagogique de son école. Son leadership contribue au renouvellement de son organisation. Ses préoccupations de superviseure sont orientées sur le développement de son organisation en collaboration avec les agents d'éducation qui en font partie.

## **2.2 Les conceptions de la supervision**

L'identification de la directrice d'école dans son rôle de superviseure, centrée prioritairement sur la vie pédagogique de son école, nous amène à dégager le concept de supervision.

Certains auteurs présenteront leur définition de la supervision de l'enseignement. D'autres l'appelleront la supervision de la pratique pédagogique, la supervision pédagogique ou encore la supervision interactionnelle.

Selon Godin et Massé<sup>9</sup>, la supervision de l'enseignement est un processus par lequel un gestionnaire influence le rendement de son personnel de façon à promouvoir la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Il le fait à travers un ensemble de rôles qui amènent son personnel à analyser leurs pratiques d'enseignement de façon à lui permettre de jeter un regard critique et d'intervenir tout au long du processus pédagogique en vue de stimuler la performance des professeurs dans le maintien et le développement de leurs objectifs et de ceux de l'école.

---

<sup>9</sup>GODIN, A. et D. MASSÉ. La gestion de la supervision de l'enseignement, assises théoriques du modèle de supervision, Université de Sherbrooke, 1986-1987.

De Garie et Migneault<sup>10</sup> considèrent la supervision pédagogique comme un ensemble d'activités structurées ou non, formelles ou informelles que mène quotidiennement une direction d'école dans le but ultime d'aider, d'influencer et de soutenir l'enseignante dans sa pédagogie.

Jomphe et Royer<sup>11</sup> soutiennent que la supervision pédagogique est un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants impliqués dans la pédagogie de l'école, à partir d'une analyse rigoureuse et comparative de la pédagogie véhiculée.

Claude Paquette<sup>12</sup> nous parle de supervision interactionnelle, processus basé sur la contribution des différents partenaires et visant à porter un regard critique conjoint sur les effets réels d'une opération ou sur un ensemble d'opérations dans un milieu donné et ce, dans la perspective d'une relation d'aide multidirectionnelle.

Nicole Tardif<sup>13</sup>, responsable du dossier de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation, présente la supervision pédagogique comme un processus axé sur

---

<sup>10</sup>ROBILLARD, R. R. DE GARIE, R. MIGNEAULT et M. TREMBLAY. Superviser le mouvement d'un enseignant: un acte d'une très grande exigence. Atelier présenté à la 10e session d'études de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, Hull, octobre 1987.

<sup>11</sup>JOMPHE, G. et G. ROYER. La supervision scolaire: processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle. In administration scolaire, collectif sous la direction de Barnabé, C. et Gérard, H. Gaétan Morin, Chicoutimi, 1987.

<sup>12</sup>PAQUETTE, Claude. Vers une pratique de la supervision interactionnelle, Édition Interactions, 1986.

<sup>13</sup>Extrait de la conférence de clôture de madame Nicole Tardif au colloque de la Fédération Québécoise des Directeurs et Directrices d'école. Le 19 avril 1988.

l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage qui doit se dérouler dans un climat de confiance et d'échange avec l'aide nécessaire à sa réalisation.

La supervision est un processus qui vise l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage en apportant une relation d'aide et de soutien aux intervenantes en milieu scolaire.

Elle permet de saisir globalement la réalité pédagogique en assistant les enseignantes dans le développement des programmes d'études. Elle s'articule autour d'une relation d'aide en fournissant aux intervenantes la possibilité de jeter un regard critique sur leurs agirs.

La supervision scolaire touche l'organisation école. Elle s'adresse à toutes les situations ou aires d'activités qui impliquent les pratiques professionnelles; relation école milieu, ressources physiques, matérielles, technologiques, services aux étudiants, finance, marketing, curriculum apprentissage, personnel, développement recherche.

La supervision de la pratique pédagogique rejoint de façon plus spécifique le travail du personnel enseignant. Elle se limite davantage au cadre des programmes et projet éducatif, aux scénarios de cours (planification, organisation), aux interactions maître élèves, à la gestion de groupes ou de classes, aux relations enseignantes parents.

La démarche de supervision comporte plusieurs phases selon lesquelles doivent se dérouler les opérations d'assistance, de soutien et de développement à la pratique pédagogique pour le personnel enseignant. Plusieurs modèles ont été développés. Ils se différencient selon les étapes composant le processus de supervision.

### 2.3 Les modèles de supervision pédagogique

Dans leurs travaux, Wiles, Harrison et Williams ont développé une conception de la supervision. Young et Deming, Goldhammer, Luthans et Kreitner ont travaillé sur le processus de la supervision présentant davantage une démarche de supervision en plusieurs étapes. Laurin et Girard livrent un modèle de supervision par objectifs. Plus près d'une vision contemporaine de la supervision, nous retrouvons la démarche proposée par Jomphe et Royer, celle développée par Claude Paquette et celle envisagée par Nicole Tardif.

Young et Deming<sup>14</sup> proposent le modèle de supervision clinique. Ils utilisent la conférence de supervision comme principal outil. Young et Deming observent l'enseignante dans l'action en utilisant la grille de Flanders. Avec les données recueillies, ils rencontrent l'enseignante en conférence de supervision avec la méthode de consultation de Rogers. Puis suivent la phase de rétroaction ou feedback et l'analyse des données qui permettent de dégager des cibles de travail pour l'enseignante.

La phase d'entraînement permet ensuite à l'enseignante, par la méthode du modeling, le micro-enseignement et le jeu de rôle, de travailler les comportements à modifier ressortis lors de la conférence de supervision.

Le modèle de Young et Deming est centré sur la modification de comportements. Bien qu'il travaille dans le même sens, Goldhammer<sup>15</sup> cerne davantage les cinq étapes

---

<sup>14</sup>YOUNG, A.B. et B.S. DEMING. Using a system approach to developing supervisory conference strategies. Symposium American Educational Research Association, annual conference, avril 1972.

<sup>15</sup>GOLDHAMMER, R. Clinical Supervision, Special Methods for the Supervision of teachers, New York, Holt, Rinehart and Winston inc, 1969.

de la supervision clinique: la conférence de préobservation, la période d'observation, l'analyse des données, la conférence de supervision et l'analyse du comportement.

Pour Goldhammer, Young et Deming, la conférence de supervision est un outil d'acquisition d'habiletés techniques. Elle devient une source d'information pour évaluer l'enseignement et une occasion d'échanges productifs entre enseignante et superviseure.

Luthans et Kreitner<sup>16</sup> élaborent un modèle de modification du comportement dans l'organisation qu'ils appellent la gestion du comportement contingent. Leur approche de supervision consiste à identifier un problème, à développer une stratégie d'intervention par le renforcement et le modeling. Leur modèle s'appuie sur la théorie de l'apprentissage opérant de Skinner.

Selon Laurin<sup>17</sup> la supervision par objectifs vise la formation et le développement d'un individu. Ce modèle fait appel à la notion d'apprentissage et de changement du comportement qui débouche sur la mise sur pied d'un programme d'entraînement par objectifs. La superviseure définit les objectifs de l'organisation auxquels adhèrent les enseignantes. Il est ensuite possible d'analyser et d'évaluer les résultats obtenus à la lumière des résultats attendus. La supervision par objectifs devient en soi une source de satisfaction pour les intervenantes dans l'organisation et une source de motivation à poursuivre le processus.

---

<sup>16</sup>LUTHANS, F. et R. KREITNER. Organizational Behavior Modification, Genview, III., Scott, Foresman and Company, 1975.

<sup>17</sup>LAURIN, Paul, et al.. Supervision pédagogique, Direction générale des régions, M.E.Q., 1985.

Girard<sup>18</sup> nous présente son modèle de supervision en quatre phases: le diagnostic, le plan d'action, le plan de perfectionnement et l'évaluation.

La première phase consiste à identifier un problème dans l'organisation. C'est au cours de cette étape que s'établit la communication et que se crée un climat de collaboration entre les différentes intervenantes. Pour la seconde phase, le plan d'action, le travail du superviseure consiste à assurer une intégration harmonieuse des objectifs de l'organisation et des objectifs individuels des intervenantes. La fixation des objectifs devrait être une occasion de motivation qui débouche sur la réalisation du plan de perfectionnement.

Le plan de perfectionnement s'établit à partir de la cueillette des besoins réels identifiés lors de la phase de diagnostic. Le modèle de Girard, tout comme celui de Laurin, utilise la technique du modeling et les principes du renforcement. Girard complète son processus de supervision par l'évaluation. Il compare les résultats obtenus avec les résultats fixés au plan de perfectionnement. La lecture qu'il obtient lui permet soit un retour sur le processus ou une relance vers un nouvel objectif. Dans le modèle de Girard, l'accent est mis sur la qualité humaine de la démarche.

Les modèles de supervision de Young et Deming, de Goldhammer, de Luthans et Kreitner, de Laurin et de Girard proposent une démarche de modification de comportement faisant appel à des techniques de modeling, de micro-enseignement et de jeu de rôle. Pour travailler avec une telle démarche, il faudrait développer une infrastructure technique et matérielle en précisant l'approche pédagogique, en créant une banque de modèles, en préparant des documents audio-visuels à renouveler continuellement selon l'évolution de l'enseignement et de la pédagogie dans les classes.

---

<sup>18</sup>GIRARD, L., D. DEMELO et P. LAURIN. Le rôle du directeur d'école: motiver les enseignants par une supervision efficace, 48e congrès de l'A.C.F.S., Université Laval, mai 1980.

Les modèles de Jomphe et Royer, de Claude Paquette et de Nicole Tardif présentent une démarche de supervision en plusieurs étapes mais ne requièrent pas l'utilisation de matériel technologique aussi complexe.

Jomphe et Royer<sup>19</sup> présentent leur démarche de supervision au sens d'une opération d'assistance, de soutien et de développement envers la pratique pédagogique d'une ou de plusieurs enseignantes à la fois. Cette démarche comprend cinq phases.

La première phase consiste à délimiter le cadre de référence et le cadre fonctionnel à l'intérieur desquels se déroulera le processus de supervision. Cette étape précise les rôles respectifs des supervisées, les enseignantes, et du superviseure, la direction de l'école. C'est la phase délimitation.

Le cadre de référence permet de dégager les valeurs, les orientations, les buts et objectifs du milieu. Le projet éducatif de l'école et les programmes d'études reflètent assez fidèlement cette image.

Les politiques établies par la Commission scolaire et l'école déterminent l'organisation du milieu. Elles regroupent les ressources humaines, didactiques, matérielles et temporelles. Ces mêmes politiques dictent les critères, les normes et les standards de contrôle et d'évaluation tels que préconisés par les programmes d'études pour faciliter la diffusion des contenus de programmes, l'encadrement et l'appréciation des apprentissages.

La nature et la qualité des relations humaines, les attitudes et le comportement des différents intervenants (élèves, parents, pairs, direction de l'école), jouent un rôle

---

<sup>19</sup>JOMPHE, G. et G. ROYER, op. cit., page 15.

essentiel dans la réussite du processus de supervision. Établir dès le départ un climat de confiance favorise la libération des énergies disponibles pour la concertation d'un tel projet.

Le cadre fonctionnel consiste à déterminer les objectifs, les modalités et les procédures de la démarche de supervision. Les objectifs concernent, de façon générale, les résultats visés au terme de la démarche de supervision. Le plan de travail, établi avec le personnel enseignant, doit préciser l'horaire, le lieu, la durée et le type de rencontre. Les procédures déterminent "qui" fait "quoi", "quand" et "comment".

A cette étape, s'établissent la participation des personnes supervisées et la nature de l'aide du superviseure.

La seconde phase a pour objet de dresser le portrait des supervisées en termes de forces et de faiblesses en relation avec le cadre de référence établi. Elle se compose de deux étapes complémentaires: la collecte des données et l'analyse de ces données. C'est la phase de diagnostic.

La collecte des données permet de recueillir diverses informations sur la pratique pédagogique des supervisées. Ces dernières sont appelées à répondre à un ensemble de questions axées sur le cadre de référence privilégié.

L'analyse des données consiste à établir le profil des forces et des faiblesses sur le plan de la pratique pédagogique des supervisées. L'analyse des données se fait par la superviseure selon le critère de cohérence envers les éléments du cadre de référence. La superviseure doit valider son diagnostic à l'aide des instruments de support prévus à cet effet.

La troisième phase porte sur les renforcements ou les modifications à apporter. C'est la phase de changement.

Dans un premier temps, il importe d'exprimer aux supervisées le profil des forces et des faiblesses diagnostiquées à l'étape précédente pour ensuite départager l'option à envisager: renforcement ou changement à apporter sur le plan de la pratique pédagogique des personnes supervisées ou les deux à la fois.

La superviseure fait ensuite le repérage des solutions, des moyens et des ressources susceptibles de faciliter la pratique pédagogique des supervisées. Les solutions répertoriées pourraient prendre la forme de cours de formation, de cours de perfectionnement, de lectures personnelles, de stages. Des ressources humaines, matérielles, physiques, techniques et financières pourraient être identifiées.

A cette étape, ni la superviseure, ni les supervisées ne peuvent opter pour tous les éléments du diagnostic, ni pour toutes les solutions ou les ressources disponibles. Des cibles prioritaires en rapport avec les habiletés, les attitudes ou les connaissances des supervisées doivent être établies.

De plus, dans le choix des solutions et des ressources, la superviseure doit tenir compte de l'engagement des supervisées. Elle doit adopter le mode d'intervention selon le niveau de développement des supervisées en compatibilité avec la nature du renforcement ou du changement envisagé.

La quatrième phase est la phase programme. A partir des besoins identifiés en supervision dans les étapes précédentes, la superviseure établit les objectifs du programme d'actions avec les supervisées. Ces objectifs font ressortir les résultats souhaités en termes de capacités à acquérir.

Viennent ensuite l'agencement des ressources de toute nature et l'établissement des tâches et des rôles des personnes impliquées pour concrétiser les objectifs du programme. Pour cette étape, suivant le niveau de développement des supervisées, la superviseure s'implique davantage soit au niveau de la tâche: coordination et contrôle des activités prévues; soit au niveau socio-émotif: renforcement à la personne supervisée.

La cinquième phase a pour but de connaître l'influence exercée par le programme de supervision sur l'acte pédagogique des supervisées en vue d'apporter, s'il y a lieu, les corrections nécessaires. C'est la phase rétroaction. Elle se réalise durant et après l'application du programme prévu.

Elle consiste, pour la superviseure, à utiliser une démarche évaluative basée sur la nature des cibles prioritaires de même que sur les résultats privilégiés. Les personnes impliquées dans la démarche de supervision présentent la perception qu'elles ont de la situation pédagogique dans laquelle elles se trouvent. Les données de l'appréciation sont ensuite analysées et interprétées. Un jugement sur l'efficacité du programme, sur la pertinence de le poursuivre ou de l'arrêter est alors émis en tenant compte des précisions ou modifications apportées.

La supervision interactionnelle de Claude Paquette<sup>20</sup> est un processus plus général qui vise à porter un regard critique sur une opération ou un ensemble d'opérations. Paquette identifie une intervenante/superviseure et des commettantes, les supervisées. Ce modèle de supervision comprend quatre phases.

---

<sup>20</sup>PAQUETTE, Claude. op. cit. page 15.

La première phase consiste à préparer l'intervention de supervision. C'est une phase de clarification et de choix. Elle permet de cerner la situation à superviser, de clarifier les intentions et les rôles des partenaires, de sélectionner les stratégies et les outils d'intervention. Elle se déroule en cinq étapes.

Au cours de la première étape, l'intervenante/superviseure et les commettantes se sont entendues sur la situation à superviser. Dans un court texte, elles ont formulé et articulé clairement les actions premières à mener tout en explicitant le contexte.

La seconde étape permet de clarifier les intentions des partenaires. Elle favorise la création d'un climat de confiance mutuelle. Elle développe la crédibilité entre l'intervenante/superviseure et les commettantes.

La troisième étape consiste à clarifier les rôles des partenaires. Le rôle de l'intervenante/superviseure doit être connu par les commettantes. Le style privilégié, son apport personnel au processus de supervision, ses intentions face à la situation de supervision retenue, le mandat reçu des supérieurs immédiats sont des points qui doivent être clairement présentés. A cette étape, l'intervenante/superviseure fait aussi des propositions de fonctionnement pour la mise en place du processus de supervision. Elle précise ses attentes par rapport à la contribution des commettantes dans la démarche de supervision retenue.

La quatrième étape, plus technique, décrit les actions qui sont menées pour arriver à porter un regard critique sur la situation de supervision retenue. Elle consiste à choisir les stratégies d'intervention.

La cinquième et dernière étape de cette première phase concerne le choix des outils juxtaposés aux stratégies d'intervention retenues. Multiples et variés, ces outils

peuvent être des grilles, des techniques, des instruments ou références qui permettent de colliger des données sur la situation à superviser.

La seconde phase, la collecte des données, est le pivot du processus de supervision. Elle permet de porter un regard critique à partir des faits, des événements vécus et observés au cours de la situation de supervision retenue.

La collecte des données doit se faire dans un temps relativement court pour que l'analyse soit pertinente et qu'elle ait de l'impact sur tout le cheminement.

Les données colligées sont brutes. Elles seront traitées, analysées et évaluées en phase trois. Elles demeurent confidentielles pour soutenir le climat de confiance développé dans la seconde étape de la première phase du processus.

L'intervenante/superviseure et les commettantes participent à la collecte des données selon les règles établies à la clarification des rôles de la troisième étape de la première phase. Il peut alors y avoir une accélération de la phase de collecte des données si plusieurs personnes y jouent un rôle important.

La troisième phase, l'analyse des données, est la phase déterminante du processus de supervision. L'intervenante/superviseure et les commettantes procèdent à une analyse conjointe des données colligées à la phase précédente. Cette analyse consiste à traiter, comprendre et évaluer les faits, les événements et les réactions. Elle débouche sur une prise de position par rapport à la situation supervisée.

Avant de procéder à l'analyse des données, deux opérations sont à faire. La première consiste à reprendre les données colligées et à les reformuler si nécessaire

pour éliminer tous les jugements de valeur. La deuxième opération consiste à élaborer des catégories pour classer les données brutes.

A partir de ce premier travail de déblayage, Claude Paquette propose, par son analyse discernante des données, une lecture verticale et une lecture horizontale des données recueillies. Cette analyse vise essentiellement à comprendre les données colligées.

Par la suite, l'analyse évaluative permet de faire des constatations générales sur la situation à superviser entre ce qui est et ce qui devrait être. L'analyse évaluative permet de jeter un regard critique qui s'exprime par un questionnement sur les écarts et les adéquations de la situation de supervision retenue.

La prise de position complète cette troisième phase. Il s'agit de mettre en ordre l'analyse évaluative qui vient d'être faite et de prendre position sur la situation retenue par rapport à l'opération de supervision en cours.

Dans cette prise de position l'intervenante/superviseure et les commettantes auront à réfléchir et à raisonner sur les phénomènes observés. Elles devront anticiper les prochaines actions à entreprendre tant au niveau du développement de l'opération de supervision retenue qu'au niveau du soutien qui devra être accordé aux commettantes pour poursuivre la démarche de supervision.

La quatrième phase, la prise de décision, permet de fermer la boucle du processus de supervision. C'est une phase qui doit se faire conjointement avec les commettantes. L'intervenante/superviseure devra mettre en place une démarche de travail qui sollicitera leur contribution à la prise de décision.

La prise de décision se déroule en trois étapes. L'intervenante/superviseure communique le rapport du processus de supervision aux commettantes à la suite de l'analyse évaluative et des propositions de développement dégagées à la troisième phase. Dans la prise de décision et la relation d'aide, Claude Paquette apporte un certain nombre de points de repère et de critères qui peuvent venir en aide à l'intervenante/superviseure et aux commettantes pour sélectionner, parmi les propositions de développement, celles qui sont les plus pertinentes pour les différents partenaires de la situation de supervision retenue et qui orienteront leur prochaine démarche de supervision.

Les décisions prises à cette phase entraînent soit la préparation d'une nouvelle opération de supervision ou l'articulation de nouvelles actions pour poursuivre l'opération en cours. Dans un cas comme dans l'autre, l'intervenante/superviseure entreprend une nouvelle préparation de l'intervention de supervision et le processus reprend.

Selon Nicole Tardif<sup>21</sup>, responsable du dossier de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation, l'implantation d'une démarche de supervision pédagogique comprend trois phases;

Une phase de préparation: c'est le diagnostic, l'observation, l'élaboration.

Une phase de réalisation: c'est l'action.

Une phase d'intégration: c'est la prise de conscience et le réinvestissement.

La phase de préparation comprend quatre activités. Elle concerne uniquement la directrice de l'école. C'est la première étape à réaliser avant de superviser.

---

<sup>21</sup>TARDIF, Nicole. L'organisation et l'implantation de la supervision pédagogique, conférence au colloque de la Fédération Québécoise des Directeurs et Directrices d'école, Montréal, 19 avril 1988.

Dans la première activité la directrice d'école trace son portrait de superviseure. Elle dégage ses croyances, ses convictions, son style de leadership, ses théories, ses attitudes, ses habiletés et ses connaissances de superviseure.

Au plan pédagogique, la directrice d'école s'interroge sur sa connaissance des programmes, sur les pratiques pédagogiques, sur les stratégies d'enseignement et sur le matériel didactique développé. Ses réflexions portent aussi sur sa connaissance de l'élève, son développement affectif et cognitif, sa démarche d'apprentissage et sur le climat à privilégier dans la classe.

La directrice d'école évalue aussi ses habiletés personnelles de planification de même que ses habiletés à communiquer, écouter, motiver et résoudre des problèmes au plan de l'animation.

La seconde activité permet à la directrice d'école de tracer le portrait de son école. Elle dégage et analyse au plan pédagogique les croyances, les convictions, les attitudes, les habiletés et les connaissances des enseignantes de l'école. Elle observe le climat des relations dans l'école, les besoins et les attentes de son équipe, la perception du personnel à son égard.

Dans la troisième activité, la directrice d'école détermine clairement les objectifs qu'elle entend poursuivre en supervision pédagogique. A partir des deux analyses précédentes, elle décide des actions à entreprendre, elle clarifie les objectifs à réaliser dans l'application d'une démarche de supervision pédagogique. C'est la quatrième activité.

La phase de réalisation comporte six activités. C'est l'application d'une démarche de supervision. Nicole Tardif rappelle l'importance du climat de confiance établi entre la

superviseure et les supervisées de même que la crédibilité de la directrice de l'école auprès de son personnel enseignant, conditions essentielles à la réussite d'une démarche de supervision.

La première activité précise le contexte de supervision. Elle permet de circonscrire la situation à observer, de clarifier le projet, le rôle du superviseure, le rôle des supervisées et d'effectuer le choix des stratégies et de l'instrumentation. La directrice de l'école fournit l'objectif, c'est-à-dire le résultat visé au terme de la supervision. Elle établit les modalités de supervision avec les supervisées; le lieu, l'horaire, la durée, les outils d'intervention et les stratégies. Elle dégage les étapes de la démarche de supervision.

Pour la seconde activité, la directrice de l'école recueille des informations au cours d'une situation de supervision par l'observation directe, l'entrevue, le questionnaire, le journal de bord, le plan de travail. Cette activité fournit des renseignements bruts.

La troisième activité amène la directrice d'école à comprendre, interpréter et analyser les informations recueillies. Superviseure et supervisées prennent conscience de l'état de la situation.

A la suite des résultats de la phase précédente, la directrice de l'école et les supervisées prennent conjointement une décision. Il peut s'agir de maintenir une situation si elle est jugée favorable ou de modifier une situation si elle est jugée défavorable. C'est la quatrième activité.

La cinquième activité consiste à établir les objectifs du programme de perfectionnement des supervisées, à examiner les propositions de perfectionnement

possibles et à faire l'inventaire des moyens envisagés pour rencontrer les modifications retenues ou les renforcements privilégiés.

La sixième activité a pour but de connaître l'impact exercé par le programme de perfectionnement sur la pratique professionnelle des supervisées en vue d'y apporter, si c'est nécessaire, les correctifs jugés appropriés. Cette activité permet à la directrice de l'école et aux supervisées d'émettre un jugement sur l'efficacité du programme et d'évaluer la démarche de supervision entreprise.

La phase d'intégration, après la supervision, amène la directrice d'école à prendre conscience de ses habiletés dans une démarche de supervision pédagogique. Elle compte deux activités.

Pour la première activité, la directrice de l'école objective sur la situation supervisée et la démarche utilisée. Elle réfléchit sur son fonctionnement, sur son degré de satisfaction et sur les améliorations qui peuvent être apportées.

La seconde activité permet à la directrice de l'école, après avoir complété son analyse, de réinvestir dans une autre situation de supervision.

Nicole Tardif, dans sa présentation d'une démarche de supervision pédagogique, se préoccupe du superviseure. Elle positionne la directrice d'école dans une démarche d'apprentissage face à la supervision pédagogique et l'encourage à persister dans cette voie. Elle considère que c'est à travers une multitude d'expériences vécues et significatives en supervision pédagogique que la directrice de l'école deviendra une superviseure expérimentée.

La supervision pédagogique présentée selon plusieurs modèles laisse aux enseignantes la possibilité d'exprimer les difficultés qu'elles rencontrent dans leur pratique éducative. Parce qu'elle est une relation d'aide et de soutien, la démarche de supervision pédagogique permet au superviseure, en collaboration avec les supervisées, de répondre à des besoins réels tels que formulés par les enseignantes et favorise la recherche conjointe de solutions.

La prochaine partie de notre recherche adopte un modèle de supervision pédagogique. Les différentes étapes de ce modèle nous permettront d'entreprendre une démarche de supervision à partir de besoins réels exprimés par les enseignantes.