



**Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire: une analyse de besoins pour une recherche-action-formation**

**Mémoire**

KARINE BILODEAU

**Maîtrise en administration et évaluation en éducation**  
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Karine Bilodeau, 2016



## Résumé

Comment la supervision du personnel enseignant se réalise-t-elle? Cette étude a pour objectif de réaliser un portrait des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant dans le cadre d'une analyse de besoin d'une recherche-action formation. Afin de répondre à cette question, des entrevues semi-dirigées à questions ouvertes ont été réalisées auprès de 19 directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs (N=19). Ces directions regroupaient 9 hommes (N=9) et 10 femmes (N=10) d'âge et de niveau d'expérience différent, et provenant d'écoles primaires, secondaire et de centre de formation pour les adultes. Cette étude a été réalisée en utilisant l'analyse thématique les principes de Paillé et Mucchielli (2012). Afin d'illustrer les thèmes ayant émergé de l'analyse du corpus, un arbre thématique est présenté et détaillé. Les six thèmes principaux retenus sont les suivants: (1) l'éclatement des pratiques de supervision et d'accompagnement du personnel enseignant, (2) la mise en place de structures facilitant la supervision et l'accompagnement du personnel enseignant, (3) les besoins en lien avec la supervision et l'accompagnement du personnel enseignant, (4) les réflexions liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant, (5) la structure de l'école et (6) la collaboration dans l'école.

**Mots-clefs** : directions d'école, pratiques de supervision pédagogique, accompagnement des enseignants, collaboration, résistance des enseignants.

## Abstract

How do school principals handle instructional supervision of the teachers? The purpose of this study is to create a picture of school principals' practices concerning the instructional supervision of their teachers. This study will allow researchers to assess the principal's needs prior to a research-action-training. In order to achieve this goal, semi-structured interviews were conducted with 19 principals (N=19) working for the Découvreurs School Board in Quebec City. These participants consisted of 9 males (N=9) and 10 females (N=10) of various ages and seniority degrees, and were leaders of primary and secondary schools, as well as adult learning centers. This study was realised using the thematic analysis method as described by Paillé and Mucchielli (2012). In order to illustrate the main themes discovered, a thematic tree was created and is presented. Five main themes emerged from the analysis: (1) there is an explosion and a large variety of different instructional supervision models found in schools, (2) principals rely on political structures found within the school system to facilitate and justify their instructional supervision actions, (3) principals expressed their need for a supervision standard, a guide or a method to support their practice, for support from instructional supervision professionals, for a system allowing principals to exchange and share about their practice and for a guide to support them in dealing with non-compliant teachers, and (4) comments and self-reflections linked to their instructional supervision of teachers actions, (5) the school structure and (6) collaboration within the school.

**Keywords:** School principals, instructional supervision of teachers, collaboration, teacher resistance

## Résumé

¿Cómo los directores escolares manejan el proceso de supervisión de los profesores? El objetivo de este estudio es de proporcionar una visión global de cómo los directores de Quebec viven y realizan la supervisión pedagógica dentro su escuela. Para responder a esta pregunta, se realizaron entrevistas con miembros del equipo administrativo de la Comisión Escolar de Découvreurs (N = 19). Los directores entrevistados, fueron hombres y mujeres de diferentes edades y niveles de experiencia, así mismo, fueron líderes de escuelas primarias, secundarias y centros de formación para adultos. Con el fin de ofrecer una teoría para entender profundamente este fenómeno y proveer una explicación de la manera que los directores están viviendo el proceso de supervisión pedagógica, el enfoque se realizó de manera de análisis temático como descrito por Paillé y Mucchielli (2012). Con el fin de ilustrar los principales temas descubiertos, un árbol temático fue creado y es presentado. Cinco temas principales surgieron del análisis: (1) hay una explosión y una gran variedad de diferentes modelos de supervisión de instrucción encontrados en las escuelas, (2) los directores confían en las estructuras políticas que se encuentran dentro del sistema escolar para facilitar y justificar sus acciones de supervisión y de instrucción, (3) los directores expresaron la necesidad de una norma de supervisión, una guía o un método para apoyar su práctica, la necesidad del apoyo de los profesionales de la supervisión de instrucción, por un sistema que permita a los directores de intercambiar y compartir acerca de su práctica y de una guía para apoyarlos en el trato con los maestros que no conforman, y (4) comentarios y auto-reflexiones vinculadas a la supervisión de instrucción de las acciones de los profesores, (5) la estructura de la escuela y (6) la colaboración dentro de la escuela.

Palabras clave: Directores escolares, supervisión pedagógica de los profesores, cooperación, la resistencia de profesores

# Table des matières

---

Résumé	iii
Abstract	iv
Résumen	v
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des sigles et des symboles	xi
Remerciements	xii
Avant-propos	xiii
Introduction	1
<b>CHAPITRE 1:PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF</b>	<b>3</b>
1.1 Contexte de l'étude	3
1.2 La complexification du rôle des directions d'établissement scolaire	4
1.3 L'importance de la supervision pédagogique par les directions d'établissement scolaire	7
1.4 L'absence de programme formel de supervision pédagogique et l'absence de modalité de contrôle de la qualité de la supervision pédagogique et de l'accompagnement des enseignants au Québec	9
1.5 Objectif de l'étude	11
1.6 Pertinence de l'étude	11
1.6.1 Pertinence théorique	12
1.6.2 Pertinence sociale	13
1.7 Conclusion	13
<b>CHAPITRE 2:RECENSION DES ÉCRITS</b>	<b>15</b>
2.1 Définition de la supervision pédagogique	16
2.2 Modèles de supervision pédagogique dominants	19
2.2.1 Les modèles dominants de supervision pédagogique selon Bouchamma (2004)	20
2.2.2 Approfondissement des modèles dominants de supervision pédagogique	22
2.3 Les stratégies et les pratiques efficaces permettant d'assurer des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant individuelle ou collective de qualité	34
2.3.1 La supervision individuelle et la supervision collective	35
2.3.2 La supervision pédagogique encadrée par des pratiques standardisées	36
2.3.3 Les stratégies liées à la communication efficace	38
2.3.4 Les stratégies de collecte et d'analyse de données	40
2.3.5 Les stratégies de supervision pédagogique par le développement professionnel	41
2.4 Les difficultés rencontrées par les directions d'établissement scolaire en lien avec la supervision pédagogique du personnel enseignant	42
2.4.1 Difficultés associées au terme «supervision»	42

2.4.2 Difficultés liées à la supervision pédagogique du point de vue des enseignants .....	43
2.4.3 Difficultés liées à la supervision pédagogique du point de vue des directions d'école .....	43
<b>CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>45</b>
3.1 Choix de l'analyse qualitative.....	45
3.2 Caractéristiques de l'environnement et des participants.....	46
3.2.1 Les caractéristiques de l'environnement .....	46
3.2.2 Échantillonnage et caractéristiques des participants .....	47
3.3 Considérations éthiques .....	48
3.4 L'analyse thématique des données.....	49
3.4.1 Définition de l'analyse thématique .....	49
3.4.2 Le choix des techniques préalables.....	49
3.4.3 La démarche de thématisation et la validation des thèmes .....	50
3.5 Stratégies et validité de la collecte des données .....	52
3.6 Validité des résultats .....	53
3.6.1 La transférabilité et la fiabilité .....	54
<b>CHAPITRE 4: RÉSULTATS .....</b>	<b>55</b>
4.1 Analyse des thèmes.....	58
4.1.1 Thème 1 : l'éclatement des pratiques de supervision pédagogique individuelle et collective du personnel enseignant.....	58
4.1.2 Thème 2 : Mise en place de structures facilitant la supervision pédagogique .....	67
4.1.3 Thème 3 : Les besoins des directions en lien avec la supervision pédagogique.....	68
4.1.4 Thème 4 : Réflexions liées à la supervision pédagogique du personnel enseignant .....	69
4.1.5 Thème 5 : La structure de l'école .....	72
4.1.6 Thème 6 : La collaboration dans l'école.....	74
<b>CHAPITRE 5: DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>77</b>
5.1 Discussions liées à des thèmes spécifiques.....	78
5.1.1 Discussion liée au thème de l'éclatement des modèles de supervision pédagogique .....	78
5.1.2 Discussion liée au sous-thème du modèle idéalisé de la supervision – un modèle idéal erroné .....	80
5.1.3 Discussion liée à l'utilisation de structures issues de la politique du système scolaire afin de faciliter la supervision .....	82
5.1.4 Discussion en lien avec les besoins liés à un manque de connaissances théoriques, de savoir-faire et d'un besoin d'uniformisation des pratiques.....	83
5.2 Discussion narrative - comment les directions d'école vivent la supervision pédagogique et l'accompagnement du personnel enseignant .....	84
5.2.1 La réponse brève.....	85
5.2.2 La réponse plus détaillée.....	85
5.3 Discussion générale et questionnement .....	87
5.4 Conclusion .....	88
<b>CHAPITRE 6: CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>89</b>
6.1 Limites .....	89

6.2 Recommandations et implications pour le projet de recherche global .....	90
6.3 Implication pour des recherches futures .....	91
6.4 Importance générale de l'apport de l'étude .....	91
Annexe A : Formulaire d'approbation du comité d'éthique .....	93
Annexe B : Grille semi-structurée <i>Analyse de besoins en supervision pédagogique</i> (Bouchamma, 2014).....	95
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>96</b>



## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> <i>Synthèse du mandat d'accompagnement et de supervision du personnel enseignant tiré du guide La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement: Les orientations et les compétences professionnelles (MELS, 2008)</i> .....	7
<b>Tableau 2</b> <i>La supervision et l'évaluation pédagogique en tant que pratiques jointes ou séparées</i> .....	17
<b>Tableau 3</b> <i>Résumé de la typologie de Bouchamma (2004)</i> .....	21
<b>Tableau 4</b> .....	32
<b>Tableau 5</b> <i>Avantages du travail individuel et en groupe selon Oliva et Pawlas (2004) p.56-57</i> .....	36
<b>Tableau 6</b> <i>Stratégies liées à la communication efficace</i> .....	38
<b>Tableau 7</b> <i>Distribution des participants selon leur genre</i> .....	47
<b>Tableau 8</b> <i>Distribution des participants selon le niveau de l'école</i> .....	47
<b>Tableau 9</b> <i>Distribution des participants selon le nombre d'années en fonction</i> .....	48
<b>Tableau 10</b> <i>Élaboration des sous-thèmes</i> .....	57
<b>Tableau 11</b> <i>Portrait des pratiques liées à la supervision et à l'accompagnement individuel réalisées par les participants</i> .....	59
<b>Tableau 12</b> <i>Portrait des pratiques liées à la supervision et à l'accompagnement collectif du personnel enseignant réalisées par les participants</i> .....	62
<b>Tableau 13</b> <i>Portrait synthèse des modèles de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant réalisés par les participants</i> .....	66

## Liste des figures

<b>Figure 1</b> <i>La théorie du changement: la relation entre l'apprentissage professionnel et l'apprentissage des élèves de Hord et Sommers (2008) p.20</i> .....	34
<b>Figure 2</b> <i>Modèle visuel des étapes de l'analyse thématique réalisée</i> .....	51
<b>Figure 3</b> <i>Arbre thématique issue de l'analyse thématique</i> .....	56

## Liste des sigles et des symboles

ACELF : Association canadienne d'éducation de langue française

AG : Assemblée générale

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

FCSQ : Fédération des commissions scolaires du Québec

FSÉ : Faculté des sciences de l'éducation

LIP : Loi sur l'instruction publique

M.A. : Maître ès arts

MEESR : ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

QDA Miner : qualitative data analysis (Logiciel d'analyse qualitative)

SP : Supervision Pédagogique

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## Remerciements

Je remercie ma directrice de recherche, Yamina Bouchamma, pour sa disponibilité, pour ses conseils et son appui. Je tiens à lui exprimer mon immense gratitude de m'avoir impliquée dans son projet de recherche *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissements scolaires en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* subventionné par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR).

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux directions des établissements scolaires de la Commission scolaire des Découvreurs qui ont généreusement accepté de réaliser une entrevue individuelle.

Je remercie mes collègues Alexandre et Daniel, qui m'ont apporté un soutien important par leur écoute, surtout lorsque le travail semblait insurmontable, et par leurs conseils constructifs.

Enfin, je remercie mon mari, Léo, pour son soutien, son écoute, ses encouragements constants et pour avoir gardé le fort pendant que j'étudiais inlassablement. Je remercie aussi mes jeunes enfants Chloé, Maverick et Liam, pour leur tolérance et leur compréhension.

Finalement, je remercie ma mère, Chantal, élément déclencheur de ce beau projet qu'est la maîtrise.

## Avant-propos

J'ai eu la chance d'enseigner pendant quelques années auprès de gens fantastiques qui exultaient une passion marquée pour leur travail, soit celui de transmettre des connaissances et de faire une différence dans la vie de multiples individus. À maintes reprises toutefois, j'ai pu constater que cette passion pouvait se trouver teintée ou même étouffée par des relations de travail difficiles entre la direction et les enseignants. Comme au Québec, il n'y a pas, à ce jour, de mesures de contrôle de la qualité des pratiques de supervision pédagogique du personnel enseignant réalisée par les directions, il peut en résulter des conflits importants entre la direction et les enseignants. Or, ces conflits peuvent compliquer la tâche de l'un comme de l'autre. L'idée m'est donc venue de me pencher sur la supervision pédagogique des enseignants, sujet relativement tabou au Québec, en espérant que l'apport de la présente recherche et des recherches subséquentes qui en découleront permettront de faciliter la relation entre les directions et les enseignants.

En tant que future diplômée en gestion scolaire, je crois fermement que ma participation à des activités de recherche, et surtout l'application concrète des résultats dans ma pratique future pourront contribuer à la réussite des enseignants et de leurs apprenants; le type de gestion adopté ayant une incidence certaine sur leur succès.

Pour mener à terme ce projet, j'ai été supervisée par Yamina Bouchamma, professeure titulaire au département des fondements et pratiques en éducation à la faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'Université Laval.

NOTE : Pour faciliter la lecture, le genre masculin est employé comme générique, et ce, sans discrimination aucune.

## Introduction

Les récents mouvements de réforme en éducation au Québec dont ceux orientés vers la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement (2008) et la reddition de compte (2006) placent la supervision pédagogique, l'accompagnement du personnel enseignant et la réussite des élèves au premier plan. De par ces moyens, les cadres de références *La formation à la gestion d'un établissement scolaire : les orientations et les compétences professionnelles* proposées par le ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir (MELS, 2008) et le *Guide pratique de communication des commissions scolaires : reddition de compte des établissements* de la fédération des commissions scolaires du Québec émis en 2006 aspirent favoriser les pratiques de supervision pédagogique et à centrer les établissements scolaires sur la réussite pour tous. Parallèlement, au Québec, l'article 96.12 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) stipule que «sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école». Cet article implique que les directions doivent prendre des mesures appropriées afin d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle.

Pour encadrer les mesures de supervision pédagogique des enseignants, les directions d'établissements scolaires sont appelées, entre autres, à superviser les pratiques éducatives des membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre, à instaurer une supervision visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel, à y participant et à instaurant un processus de supervision visant l'amélioration collective des pratiques professionnelles (MELS, 2008).

Alors la question suivante se pose : Quelles sont les pratiques en supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement? Une analyse thématique sera utilisée afin de dresser un portrait global de la supervision et de l'accompagnement des enseignants par les directions de la Commission scolaire des Découvreurs de Québec. L'objectif de ce mémoire est de dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement.

Le premier chapitre dresse d'abord le portrait de la problématique entourant la supervision pédagogique au Québec. Les questions et les objectifs spécifiques sont ensuite présentés. Ce premier chapitre se conclut finalement par la pertinence sociale et scientifique des questions retenues pour la présente étude.

Le second chapitre de ce mémoire présente une recension des écrits.

Le troisième chapitre détaille les procédures mises en place afin de réaliser la présente analyse thématique. La méthode d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a été retenue pour ses étapes claires et précises. De ce fait, le troisième chapitre justifie en premier lieu l'utilisation de la méthode qualitative qu'est l'analyse thématique. En deuxième lieu, ce chapitre décrit et détaille la méthode utilisée pour recueillir et analyser les données ainsi que pour interpréter les résultats.

Le quatrième chapitre décrit les résultats issus de l'analyse thématique des entrevues et présente la construction d'un arbre thématique. Les thèmes et sous-thèmes sont mis de l'avant et sont détaillés et appuyés de citations issues de 19 entrevues analysées.

Le cinquième chapitre propose une discussion individuelle de certains thèmes et sous-thèmes saillants, une discussion générale des résultats. De plus une section inhabituelle constituée d'un texte narratif permettant de raconter comment les directions réalisent leurs pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement de leur personnel enseignant a été incorporé afin de mettre en lumière comment tous les thèmes s'emboîtent du point de vue de la personne ayant réalisée et analysée le corpus.

Le sixième et dernier chapitre présente les limites de la présente étude, des recommandations et des implications pour le projet de recherche *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement scolaire en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* et des implications pour des recherches futures. Finalement, l'importance de l'apport de l'étude est soulevée.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF

---

Afin de bien comprendre les enjeux liés au choix du sujet de la présente recherche, soit la supervision pédagogique du personnel enseignant au Québec, la problématique sera divisée en quatre sections. En premier lieu, une mise en contexte détaillée de l'étude dans laquelle s'insère le présent mémoire sera mis en lumière afin de bien situer les données par rapport au cheminement des participants. En second lieu, la complexification de la tâche des directions d'école dans les dernières années sera exposée. Ceci permettra de situer la supervision pédagogique parmi l'éventail des tâches liées au poste de la direction d'un établissement scolaire. L'importance de la supervision pédagogique sera ensuite explicitée. Une fois l'importance de la supervision pédagogique établie, la problématique liée à l'absence de programmes formels de supervision pédagogique et de l'absence de modalité de contrôle de la qualité de la supervision pédagogique au Québec sera mise de l'avant. Cette problématique permettra de dresser un portrait complet du contexte entourant les pratiques de supervision pédagogique du personnel enseignant dans les écoles du Québec, ce qui justifiera les questions de recherche retenues. L'objectif de l'étude sera ensuite présenté. La pertinence théorique et sociale sera développée afin de soutenir l'utilité de la présente recherche. Finalement, une conclusion permettra de faire un retour sur ce chapitre.

### 1.1 Contexte de l'étude

La présente étude fait partie du projet de recherche intitulé *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement scolaire en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* subventionné par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) mené par Yamina Bouchamma du département des fondements et pratiques en éducation de l'université Laval. La présente étude a été menée auprès de 19 directions d'écoles et représente une analyse des besoins en ce qui concerne leur formation afin de les préparer à superviser leur personnel enseignant.



Dans la foulée des interrogations sur le rôle pédagogique que les directions d'établissement d'enseignement doivent assumer, la commission scolaire des Découvreurs place la supervision de son personnel enseignant dans son Plan stratégique (2013-2018). Le projet lui proposait d'accompagner son personnel de directions d'école en matière de supervision par des CAPP et des CAPP en ligne. Ce projet vise cinq objectifs interreliés:

(1) Accompagner les directions d'établissements scolaires pour intégrer le changement ayant trait à la supervision du personnel enseignant, (2) les former en matière de supervision du personnel enseignant, et ce, par CAPP et CAPP en ligne, (3) promouvoir des pratiques gagnantes en matière de supervision du personnel enseignant, (4) expérimenter, valider et appliquer ce modèle d'accompagnement de directions d'établissement d'enseignement par CAPP et CAPP en ligne à d'autres commissions scolaires et (5) amener les directions elles-mêmes à former des CAPP dans leur école parmi les enseignants pour assurer leur développement professionnel.

Le présent mémoire a donc pour objectif de dresser un portrait des pratiques de supervision et d'accompagnement du personnel enseignant au moment où les directions d'école amorcent l'étude.

## **1.2 La complexification du rôle des directions d'établissement scolaire**

Le rôle des directions d'établissement scolaire est en pleine transformation et se complexifie d'avantage avec les divers changements qui y sont reliés.

Dans un premier lieu, la mondialisation, les changements économiques, démographiques et technologiques affectent plusieurs sphères des institutions sociales, et se ressentent particulièrement dans les écoles (Levine, 2005; MELS, 2008). Ces changements font en sorte que l'éducation est devenue une des plus grandes forces conduisant notre économie. En conséquence, afin d'être compétitive dans le marché mondial, la population doit être plus éduquée et les jeunes se doivent de posséder des habiletés et des connaissances supérieures à celles requises par le passé (Sergiovanni & Starratt, 2007). Selon Leclerc (2012), au

Québec, le système éducatif vise maintenant la réussite de tous les élèves en contexte d'inclusion. Cela signifie que les écoles sont maintenant ouvertes à tous et ce, peu importe l'ethnie, les handicaps et le milieu socioéconomique. Ce changement a pour conséquence que les directions et les enseignants doivent gérer différemment le travail de l'équipe-école et intervenir de façon stratégique.

Dans un deuxième temps, comme le mentionne Leclerc (2012), ce changement important dans le système éducatif actuel influence les attentes du public à l'égard du système scolaire et nécessite une imputabilité accrue du système éducatif québécois. Au Québec, cette notion d'imputabilité est obligatoire et est régie par la loi. De ce fait, le *Guide pratique de communication des commissions scolaires : reddition de compte des établissements* de la fédération des commissions scolaires du Québec émis en 2006 explique que le réseau scolaire québécois a l'obligation, en vertu de la Loi sur l'instruction publique selon l'article 83, l'article 110.31 et l'article 218, d'informer davantage la population, les parents et la communauté des mesures et des actions mises en place pour assurer la réussite éducative de tous les élèves. Cet élargissement des compétences que doivent posséder les directions d'établissement scolaire sont relevées par Levine (2005), qui explique qu'à l'ère de l'imputabilité, les administrateurs scolaires doivent guider leur école dans la reconfiguration des objectifs, des priorités, des finances, du curriculum, des méthodes pédagogiques à mettre en place, de la supervision et de l'évaluation du personnel, des technologies, de la gestion du temps et de l'établissement scolaire. Ces changements liés à la hausse de l'importance de l'imputabilité amènent en outre, un repositionnement idéologique dans l'objectif du système éducatif tel que proposé par Aseltine, Faryniarz, et Rigazio-DiGilio (2006). Ces auteurs soulignent qu'au lieu d'enseigner un programme standard à tous les étudiants (centré sur l'enseignant et sa pédagogie), comme c'était le cas traditionnellement, l'objectif est maintenant axé sur l'augmentation du taux de réussite des élèves (centré sur l'apprenant et ce qu'il apprend). Ces chercheurs affirment donc que l'apprentissage et l'apprenant deviennent maintenant plus importants que les pratiques pédagogiques des enseignants.

Selon le document *La formation à la gestion d'un établissement scolaire : les orientations et les compétences professionnelles* proposées par le ministère de l'Éducation,

du Sport et du Loisir (MELS, 2008), «le mouvement de décentralisation administrative et de responsabilisation accrue des établissements, mis en branle par la sanction du projet de loi 180 à l'automne 1997, a entraîné une complexification de la fonction de direction d'établissement» (p.8). Ce guide stipule que la direction d'école doit mettre en place l'organisation scolaire en mobilisant le personnel et en dégagant une vision claire des stratégies à adopter. Elle doit de plus soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves en supervisant les pratiques pédagogiques des membres de l'équipe-école, elle doit encourager les initiatives pédagogiques et alimenter les réseaux de collaboration. Finalement, elle doit aussi assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel en s'exprimant clairement, en développant ses propres compétences et celles des membres de l'équipe-école et en instaurant des pratiques de supervision visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel en y participant et en participant à des groupes d'échanges avec ses pairs. Ce document (MELS, 2008) est très complet et précis quant aux nombreuses compétences et aux actions-clés retenues afin de bien gérer une école, mais ne propose toutefois aucune piste pratique aux directions et ne propose aucune mesure permettant de vérifier si ces compétences et ces actions-clés sont présentes sur le terrain.

**Tableau 1**

*Synthèse du mandat d'accompagnement et de supervision du personnel enseignant tiré du guide La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement: Les orientations et les compétences professionnelles (MELS, 2008)*

<b>Compétence</b>	<b>Action-clé</b>
<b>Compétence 2 : Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ en s'assurant de la supervision, du déroulement et de la coordination des stages en fonction de l'offre de service, des activités de formation des enseignantes associées et enseignants associés et des liens à entretenir avec l'université;</li> <li>■ en veillant au soutien et à l'accompagnement des membres du personnel en phase d'insertion professionnelle;</li> <li>■ en supervisant la coordination des stages d'acquisition et d'intégration de compétences de l'élève en entreprise selon les exigences de son parcours de formation;</li> <li>■ en supervisant les pratiques éducatives des membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre;</li> <li>■ en supervisant les pratiques éducatives des membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre;</li> </ul>
<b>Compétence 6 : Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ en évaluant le niveau de développement de ses compétences et en déterminant les points à améliorer;</li> <li>■ en instaurant le processus de supervision visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel et en y participant;</li> </ul>
<b>Compétence 7 : Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ en aidant les membres des équipes à évaluer leur contribution et à réguler leurs actions;</li> <li>■ en instaurant un processus de supervision visant l'amélioration collective des pratiques professionnelles;</li> <li>■ en fournissant aux équipes l'attention et l'accompagnement appropriés.</li> </ul>
<b>Compétence 8 : Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ en favorisant l'accompagnement par les pairs, en particulier pour les débutants;</li> <li>■ en s'assurant de différencier le soutien et l'accompagnement selon les besoins des personnes et des équipes.</li> </ul>

### **1.3 L'importance de la supervision pédagogique par les directions d'établissement scolaire**

Selon Hord and Sommers (2008), le rôle de la direction dans l'implantation d'un changement lié aux pratiques pédagogiques, aux changements appliqués au curriculum ou à la restructuration de la culture et du climat d'une école est d'une importance sans équivoque. Selon Oliva et Pawlas (2004), la mise en place d'un programme de supervision implique que le changement est un processus désirable, inévitable et encouragé. Ces auteurs expliquent

que les programmes éducatifs doivent être en changement constant afin de pouvoir suivre les progrès incessants dans le domaine de l'éducation. En conséquence, les enseignants ont besoin d'être accompagnés afin de s'adapter à ces changements. Toujours selon ces auteurs, la supervision joue un rôle crucial dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, dans la formation des enseignants d'expérience lors de leur transition vers le mentorat et dans l'accompagnement des enseignants d'expérience dans leur pratique afin de les aider à maintenir leur intérêt et leur enthousiasme pour l'enseignement. Oliva et Pawlas (2004) en arrivent à la conclusion que la supervision pédagogique est un élément indispensable afin de faciliter le changement et soulignent le besoin des enseignants de travailler conjointement avec des superviseurs possédant une formation spécifique de qualité et de bonnes compétences dans le domaine de la supervision pédagogique.

Traditionnellement, les modèles de supervision pédagogique et d'évaluation étaient centrés sur l'enseignant et ses pratiques pédagogiques plutôt que sur leurs résultats (Aseltine et coll., 2006). Le superviseur pédagogique devait visiter les classes et prendre des notes afin de vérifier si les pratiques de l'enseignant étaient conformes à une liste de pratiques liées à un enseignement de qualité (Sergiovanni et Starratt, 2007). Actuellement, à l'ère de l'imputabilité où les besoins sont centrés sur ce que les élèves apprennent et non plus sur ce que les enseignants enseignent, une nécessité grandissante se fait sentir auprès des enseignants de démontrer leur performance pédagogique et de prouver que leurs efforts résultent en un meilleur apprentissage de la part des élèves (Sergiovanni et Starratt, 2007). Les enseignants doivent donc être capables de collecter des données (travaux d'élèves, résultats, etc.) de les analyser et d'utiliser ces résultats afin d'ajuster leur enseignement (Aseltine et coll., 2006). Or, selon ces auteurs, plusieurs enseignants ne possèdent pas la formation requise pour réaliser ce processus adéquatement. La supervision pédagogique, accompagnée de formations, prend donc une importance accrue puisqu'elle permet de soutenir les enseignants dans ces nouvelles démarches.

Finalement, Ribas (2002) stipule que l'un des outils les plus importants dont dispose le système éducatif afin d'améliorer la qualité de l'éducation est justement le processus de supervision et d'évaluation.

Considérant l'importance que revêt la supervision pédagogique du personnel enseignant, soit pour accompagner les enseignants dans le changement constant du système éducatif, pour faciliter l'induction des nouveaux enseignants et soutenir les enseignants d'expérience ou pour améliorer la qualité de l'éducation en général, ainsi que le changement récent de perspective dans la supervision pédagogique du personnel enseignant, il semble pertinent de se pencher sur les pratiques liées à la supervision pédagogique et l'accompagnement des enseignants dans les écoles de Québec.

#### **1.4 L'absence de programme formel de supervision pédagogique et l'absence de modalité de contrôle de la qualité de la supervision pédagogique et de l'accompagnement des enseignants au Québec**

Pour encadrer l'absence de programme de supervision pédagogique, il faut réaliser un très bref survol historique de l'évaluation des enseignants au Québec. Au Québec, la fonction de directeur d'école est encore récente et remonte aux années 1940 à Montréal et à 1960 pour le reste du Québec (Tardif & Lessard, 1999). Selon Carbonneau dans Paquay (2004), l'inspectorat, réalisé par un inspecteur, était le premier moyen d'évaluer les enseignants au Québec. Ce moyen fût aboli dans le milieu des années soixante afin de remplacer l'inspecteur par un chef d'établissement accompagné de conseillers pédagogiques. Carbonneau relate ensuite que dans les années 80, au Québec, les nouveaux enseignants se voyaient imposer deux années de probation avant de pouvoir obtenir leur permanence. Bien que certaines commissions scolaires aient décidé d'adopter une politique d'évaluation des enseignants en probation, la direction devait souvent assumer seule cette responsabilité en utilisant les mesures et les outils de son choix. Ce processus fut supprimé au début des années quatre-vingt-dix. Toujours selon cet auteur, suite à ce changement, le mandat d'évaluer la compétence des enseignants fut confié aux universités. Le programme de formation fût donc révisé et quatre années de formation des enseignants furent imposées. Finalement, Carbonneau conclut que malgré le fait que l'évaluation des enseignants devint une pratique courante dans de nombreux systèmes éducatifs occidentaux, notamment aux États-Unis, le système scolaire québécois ne semble pas avoir suivi cette voie. Présentement, au Québec,

très peu de commissions scolaires ont mis en place des politiques de supervision et d'évaluation du personnel enseignant. Les enseignants sont donc évalués lors de leur formation initiale, durant les stages et durant leurs premières années d'insertion professionnelle. La supervision subséquente du personnel enseignant est donc laissée à la discrétion des directions d'école.

Tardif et Lessard (1999) expliquent que le mandat des directions d'établissement scolaire est à la fois «large et assez flou» (p.478). Ces auteurs mentionnent qu'en vertu de l'article 44 de la *Loi sur l'instruction publique* le directeur doit s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Ce mandat a depuis été remis aux commissions scolaires. Or, dans le document ministériel *La formation à la gestion d'un établissement scolaire : les orientations et les compétences professionnelles* (MELS, 2008) présenté préalablement, la première des 4 compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement s'intitule «la gestion des services éducatifs de l'établissement». Cette compétence se divise en deux actions, soit (1) structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves et (2) soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves. Tardif et Lessard, en 1999, mentionnaient que « la loi ne précise pas quelles sont les modalités de contrôle de la qualité de ces services que la direction peut ou doit utiliser» (p.478). Ce commentaire reste actuel et s'applique aussi au document du MELS (2008). Finalement, Tardif et Lessard (1999) mentionnent que certaines commissions scolaires ont tenté de mettre en place des programmes de supervision pédagogique, mais que sur le plan des relations de travail, «le directeur représente l'autorité et détient le pouvoir de gérer le personnel suivant des clauses de la convention collective et les règles émanant de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation» (p.479).

C'est à la lumière de cette réalité, de la complexification de la tâche des directeurs d'école, de l'importance de la supervision pédagogique et de cette absence de politique et de guide pouvant encadrer et contrôler la qualité des pratiques de supervision du personnel, que ressort le questionnement suivant, à savoir quelles sont les pratiques supervision pédagogique

et d'accompagnement du personnel enseignant présentes dans les établissements scolaires du Québec.

### **1.5 Objectif de l'étude**

Notre question de recherche, à savoir quelles sont les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant effectuées par les directions d'établissements scolaires cherche à répondre aux problématiques précédemment exposées. Pour ce faire, des entrevues à questions ouvertes ont été réalisées auprès de directions d'établissement scolaire d'une commission scolaire. Ce procédé a permis de dégager un portrait d'ensemble et de dégager les éléments les plus marquants liés aux pratiques de supervision pédagogique du personnel enseignant, du point de vue des directions d'école.

La question générale de la recherche se pose comme suit :

- 1) Quelles sont les pratiques en supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement?

Ainsi, l'objectif général de l'étude est :

- 1) Dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement.

### **1.6 Pertinence de l'étude**

Cette section a deux objectifs distincts : soit de mettre en évidence la pertinence théorique de cette étude, c'est-à-dire de justifier le besoin de la présente étude pour la communauté scientifique, et de mettre en évidence la pertinence sociale, c'est-à-dire de justifier en quoi cette étude est nécessaire pour la communauté québécoise.



### 1.6.1 Pertinence théorique

Plusieurs études et écrits théoriques portent sur la supervision du personnel enseignant en général, ou dans un district donné, notamment aux États-Unis (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2009; Gordon, 2005; Holland, 2004; Marshall, 2005; Oliva & Pawlas, 2004; Zepeda, 2006). Aucune étude portant sur ces sujets spécifiquement en contexte québécois n'a été recensée. Considérant que le système scolaire québécois est relativement différent de celui mis en place dans le reste du Canada et aux États-Unis, il serait pertinent de réaliser une étude permettant de combler ce manque.

Il est important de noter que quelques rares études portent sur des sujets connexes en contexte québécois, soit l'étude de Bouchamma (2004), réalisée en contexte pancanadien qui porte sur l'évaluation du personnel enseignant dans l'ensemble du Canada. Cette étude a été réalisée à partir du point de vue des enseignants. Il serait donc pertinent de dresser un portrait de la supervision pédagogique centré sur une commission scolaire de la ville de Québec représentant le point de vue des directions d'école. Il s'avère encore plus pertinent d'aborder ce sujet de la supervision pédagogique du point de vue des directions d'établissement scolaire considérant l'importance du rôle de la supervision pédagogique, tel que mentionné dans la problématique. De plus, la revue *Éducation et francophonie* parue au printemps 2009 de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) traitait de l'accompagnement et de la supervision pédagogique en stage, ainsi que de la supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique en contexte québécois.

Considérant que le ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir recommande fortement la supervision pédagogique du personnel enseignant (MELS, 2008), qu'il y a une absence de modalité permettant de vérifier si les pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant sont réalisées par les directions d'école et qu'il y a aussi une absence de modalités permettant de contrôler la qualité des services de supervision pédagogique mis en place par les directions d'école au Québec (Tardif & Lessard, 1999) , il serait pertinent de réaliser une étude portant spécifiquement sur les directions d'école et leurs pratiques de supervision pédagogique du personnel enseignant.

### 1.6.2 Pertinence sociale

Selon l'UNESCO (2007), les services de supervision dans les écoles ont généré beaucoup de critiques dans les dernières années. Selon cet organisme, les écoles, les gouvernements et les agences internationales considèrent le rôle de d'accompagnement impliqué par la supervision comme «simplement procédurale, rarement novateur et que leur impact sur la qualité des écoles semble insignifiant» (p.4). Selon l'UNESCO (2007), en réponse à cette inefficacité, plusieurs pays ont tenté de réformer leur système de supervision pédagogique.

Selon le document ministériel *La formation à la gestion d'un établissement scolaire : les orientations et les compétences professionnelles* (MELS, 2008), «Au Québec, l'intérêt porté au rôle important que jouent les directions d'établissement d'enseignement dans la restructuration du système éducatif est demeuré constant au cours des dernières années.» (p.8). Considérant que le ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir recommande fortement la supervision pédagogique du personnel enseignant (MELS, 2008), qu'il y a une absence de modalité permettant de vérifier si les pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant et qu'il y a aussi une absence de modalités permettant de contrôler la qualité des services de supervision pédagogique mis en place par les directions d'école au Québec (Tardif & Lessard, 1999), il serait pertinent de réaliser une étude portant spécifiquement sur les directions d'école et leurs pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant.

### 1.7 Conclusion

Ce premier chapitre du mémoire a permis premièrement de dresser un portrait détaillé des changements liés au rôle des directions d'école et à la complexification de leur tâche. Il a permis d'établir le fait que la supervision pédagogique soit une pratique importante et privilégiée par le guide du ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs puisque ce sujet est particulièrement présent dans le document *La formation à la gestion d'un établissement*

*scolaire : les orientations et les compétences professionnelles* (MELS, 2008) . De plus, l'importance de la supervision pédagogique du personnel enseignant a été mise en lumière afin de démontrer en quoi ce sujet est si important actuellement dans le monde de l'éducation. Finalement, l'absence de mesures permettant de valider la présence de pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant par les directions d'école combiné à l'absence de modalités permettant d'en contrôler la qualité ont été exposées afin de justifier la question de recherche retenue.

# CHAPITRE 2

## RECENSION DES ÉCRITS

---

Le premier chapitre a permis de décrire la problématique entourant les pratiques de supervision pédagogique en contexte québécois et d'établir l'objectif général suivant:

- Dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement.

Ce deuxième chapitre a pour but premier de repérer et de détailler les différentes définitions de la supervision pédagogique présente dans les écrits théoriques. Cela permettra de comprendre comment les directions approchées comprennent la supervision. En deuxième lieu, les modèles de supervision et d'accompagnement pédagogique les plus importants seront repérés et détaillés, ce qui permettra de créer des liens entre les modèles théoriques proposés dans la littérature et les pratiques en place dans les écoles retenues par la présente étude. Ensuite, les différentes pratiques permettant la création d'un système de supervision et d'accompagnement pédagogique efficace seront ciblées et détaillées afin de pouvoir repérer les pratiques de supervision pédagogique efficace présentes ou absentes sur les terrains à l'étude. Finalement, une recension des problèmes rencontrés par les directions d'établissement scolaire en lien avec la supervision pédagogique du personnel enseignant sera réalisée, ce qui permettra de constater si ces problèmes sont aussi vécus par les participants. Finalement, cette recension permettra de créer un portrait de la supervision pédagogique dans son ensemble.

Les définitions repérées sont divisées en deux catégories, soit celles où l'évaluation et la supervision du personnel enseignant sont un seul et même processus, et les définitions considérant ces deux actions comme étant des processus différents. La recension a permis de faire émerger sept modèles de supervision et d'accompagnement pédagogique importants, soit le modèle de supervision classique, la supervision clinique, l'auto supervision, la supervision différenciée basée sur une approche inductive, la supervision par les pairs, la

recherche-action et l'accompagnement par le biais de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). L'analyse des articles recensés a permis de repérer et de classer les stratégies et pratiques liées à une supervision pédagogique efficace en six catégories, soient celles liées à la communication (mobilisation du personnel, création d'une vision partagée, communication de groupe, et définition du rôle de la direction), celles liées à la collecte et à l'analyse de données, celles liées au développement professionnel des enseignants et des directions avec ou sans CAP, celles liées à l'observation en classe et, finalement, celles liées à la supervision différenciée. Les difficultés rencontrées liées à la supervision pédagogique ont été divisées en deux sections, soit les difficultés associées aux directions d'école, et celles associées aux enseignants.

La recension des écrits a été réalisée de façon générale autour des thèmes de la supervision pédagogique des enseignants, des pratiques de supervision efficace, du développement professionnel de l'équipe-école en général ou par le biais des communautés d'apprentissage professionnelles, des pratiques et conditions permettant de soutenir les enseignants et les directions d'école dans leur fonction ainsi que des difficultés rencontrées par les directions d'école dans leur pratique de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant. La recension a été réalisée sur ÉRIC, Educational Source et FRANCIS via EBSCO, ainsi que sur ÉRUDIT. Les termes retenus ont été inscrits en français et en anglais et couvrent les années 2000 à 2015.

## **2.1 Définition de la supervision pédagogique**

Le monde de la supervision souffre actuellement de ne pas avoir de définition communément acceptée de la supervision pédagogique et de l'évaluation des enseignants, tant par les auteurs d'écrits scientifiques que par les auteurs de travaux pratiques (Nolan & Hoover, 2011). Oliva et Pawlas (2004) expliquent que de nos jours, la supervision pédagogique est complexifiée par plusieurs facteurs, dont la diversité des conceptions de la supervision pédagogique et des pratiques associées à un enseignement de qualité, par le mandat du gouvernement ainsi que par la relation de tension entre les enseignants et les directions d'école. Nolan et Hoover (2011), quant à eux, expliquent que plusieurs systèmes

de supervision et d'évaluation des enseignants manquent de descriptions précises par rapport à la relation entre la supervision et l'évaluation. Selon ces auteurs, ce manque de précision crée une confusion liée aux objectifs de la supervision et de l'évaluation chez les enseignants et les directions d'établissements scolaires. Snow-Gerono (2008) explique que la supervision a souvent été définie par des termes tels la surveillance, le contrôle, la régulation et l'administration ainsi que par des termes contradictoires tels l'accompagnement, l'instruction et le leadership. Selon cette chercheuse, l'association de ces termes contradictoire à la supervision pédagogique a ajouté du poids à la confusion qui y est actuellement liée. Elle affirme de plus que dans plusieurs systèmes éducatifs, la supervision pédagogique est connectée de près à l'évaluation de la performance des enseignants, ce qui accroît la confusion liée à la définition de la supervision pédagogique.

Les auteurs et les chercheurs ne s'entendent donc pas sur une définition commune de la supervision pédagogique.

## **Tableau 2**

*La supervision et l'évaluation pédagogique en tant que pratiques jointes ou séparées*

<b>Supervision et évaluation en tant que processus joints</b>	
Ribas (2011)	La supervision et l'évaluation sont inséparables. Toutes les informations que l'évaluateur possède (les données recueillies lors de supervision, de rencontres collégiales, etc.) font partie de l'ensemble des informations que l'évaluateur utilisera, consciemment ou inconsciemment, afin d'évaluer la performance d'un enseignant.
<b>Supervision et évaluation en tant que processus séparés</b>	
Nolan et Hoover (2011)	«Le but de l'évaluation est de poser un jugement concernant la qualité globale de la performance d'un enseignant et de ses compétences à réaliser ses tâches ainsi que de créer un portrait de la qualité de l'enseignement par l'ensemble des enseignants.» (p.6) «Le but de la supervision est de promouvoir le développement professionnel individuel des enseignants à un niveau au-delà de leur niveau de performance actuel» (p.7).
Sergiovanni et Starratt (2007)	La supervision pédagogique est à la fois un rôle et une fonction réalisée par une personne désignée

	formellement, ou par un individu voulant aider (ex. un autre enseignant) donc est informelle. «Le but de la supervision est d'augmenter les opportunités et la capacité des écoles à contribuer avec plus d'efficacité au succès académique des élèves» (p.7).
Bouchamma (2004)	«Le but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique.» (p.1)
Sullivan and Glanz (2004)	La supervision est au centre de l'amélioration de l'instruction. «La supervision est le processus permettant d'engager les enseignants dans un dialogue pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement.» (p.4)
Glatthorn (1984)	«La supervision est le processus facilitant le développement professionnel d'un enseignant, en lui donnant de la rétroaction au sujet de ses interactions de classe et en aidant l'enseignant à utiliser cette rétroaction afin de rendre son enseignement plus efficace.» (p.9)
(Oliva & Pawlas, 2004)	La supervision est un moyen d'offrir de l'aide spécialisée dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et du fait même, le résultat des élèves, dans un climat professionnel de collégialité et de collaboration.

Selon Oliva et Pawlas (2004), l'emphase mise sur le succès des élèves, sur l'imputabilité des enseignants et sur la compétence des enseignants met de la pression sur la création de mesures d'évaluation de la performance des enseignants. En conséquence, depuis quelques années, le concept d'évaluation du personnel porte atteinte à la supervision pédagogique.

Plusieurs questions en lien avec l'évaluation du personnel enseignant posent problème aux enseignants et aux directions, notamment les compétences sur lesquelles ils seront évalués, la compétence de l'évaluateur, les modalités d'évaluation et la finalité des résultats issus de l'évaluation (Oliva & Pawlas, 2004). De plus, toujours selon ces auteurs,

comme supervision et évaluation sont des concepts qui varient en définition, la supervision est généralement comprise comme faisant partie intégrante du processus d'évaluation.

Ribas (2011) considère la supervision pédagogique et l'évaluation des enseignants comme un seul processus contenant deux objectifs différents, soit un objectif formatif et un objectif sommatif. Cet auteur considère l'évaluation sommative d'un enseignant comme un processus découlant nécessairement de la supervision pédagogique. Pour ce faire, il considère que l'information globale recueillie lors des supervisions (observations cliniques, interactions ayant pour but l'amélioration de la performance de l'enseignant, etc.), des rencontres collégiales et de tout autres méthodes de collecte de données concernant la performance de l'enseignant aide le superviseur à formuler son jugement final sur la performance d'un enseignant.

Plusieurs auteurs (Bouchamma, 2004; Glatthorn, 1984; Nolan et Hoover, 2011; Oliva et Pawlas, 2004; Sergiovanni et Starratt, 2007; Sullivan et Glanz, 2004) s'accordent sur le fait que la supervision doit être réalisée dans un climat favorisant la collégialité et la collaboration. Deux grands axes inter reliés semblent se dégager des écrits scientifiques, soit la supervision pédagogique et le développement professionnel. Selon Oliva et Pawlas (2004), la supervision pédagogique inclut l'aide et le soutien dans la conception, la présentation et l'évaluation de la pédagogie et du curriculum et dans la gestion de classe. Le second axe, le développement professionnel, concerne l'aide et le soutien des enseignants dans l'insertion professionnelle et dans les besoins d'aide individuelle. Le développement professionnel doit aussi faciliter l'auto-évaluation et aider le personnel à collaborer. De plus, selon Glickman et coll. (2009), il doit être centré sur le développement des compétences et des connaissances des enseignants, tout en les engageant dans un processus de réflexion en lien avec leur pratique.

## **2.2 Modèles de supervision pédagogique dominants**

La littérature offre un large éventail de modèles de supervision pédagogique. Dans le cadre de la présente étude, seuls les modèles existants simultanément dans la théorie et dans la pratique des directions d'école seront présentés. Nous baserons la recension des modèles



dominants sur la typologie proposée par Bouchamma (2004), puisque son étude s'insérait dans une étude pancanadienne, qui incluait le contexte québécois. Les modèles de supervision pédagogique dominants seront présentés en deux sections distinctes. La première section présentera la typologie de Bouchamma (2004) et une deuxième section permettra d'approfondir les modèles retenus par Bouchamma (2004) et d'y ajouter la supervision pédagogique par la communauté d'apprentissage professionnelle, modèle récent qui apparaît fréquemment dans la littérature portant sur la supervision pédagogique et sur l'accompagnement du personnel enseignant.

Il est important de noter que les modèles sont proposés comme étant égaux, puisque selon l'UNESCO (2007), il n'y a pas de modèle de supervision pédagogique supérieur aux autres. Selon cet organisme, ce qui rend ces modèles adéquats et pertinents est leur compatibilité aux besoins des directions. Les modèles de supervision devraient être adaptés non seulement aux différents systèmes scolaires, mais aussi aux différentes cultures des écoles et à ses individus (UNESCO, 2007). Il est donc important que les modèles de supervision pédagogique mis en place dans les établissements scolaires soient adaptés aux besoins des directions et des enseignants afin de contribuer à l'amélioration du succès des élèves (UNESCO, 2007).

### **2.2.1 Les modèles dominants de supervision pédagogique selon Bouchamma (2004)**

La typologie proposée par Bouchamma (2004) retient les modèles dominants suivants : (1) le modèle de supervision pédagogique classique, (2) le modèle de supervision clinique, (3) le modèle de l'autosupervision, (4) le modèle de supervision pédagogique différenciée basée sur une approche inductive, (5) la supervision par les pairs, (6) l'évaluation par les pairs et (7) la supervision par la recherche action. Le modèle de l'évaluation par les pairs ne sera pas retenu puisqu'il n'apparaît que très peu dans la littérature récente.

**Tableau 3***Résumé de la typologie de Bouchamma (2004;2005)*

<b>Modèles dominants</b>	<b>Définition selon Bouchamma (2004)</b>
<b>Le modèle de supervision pédagogique classique</b>	Le modèle de la supervision classique est celui qui est le plus fréquemment utilisé dans «les organismes qui visent un enseignement uniforme. Ce modèle assure jusqu'à une certaine mesure la liaison entre l'intention et l'action et s'inscrit relativement bien dans la tendance à rendre compte de l'efficacité des services professionnels offerts» (p.1). Toujours selon Bouchamma (2004), dans ce modèle, la supervision est considérée comme un acte d'enseignement, ce qui implique que le superviseur «enseigne à enseigner le contenu du programme et incite l'intervenant à appliquer celui-ci tel qu'il a été planifié» (p.1). Le superviseur est donc considéré comme un expert alors que le rôle de l'enseignant est celui d'un appliquant.
<b>Le modèle de supervision clinique</b>	Ce modèle porte le nom <i>clinique</i> en raison de son lien avec les méthodes développées en relation d'aide et en thérapie. De ce fait, le terme <i>clinique</i> implique une forme de partenariat entre le superviseur et le supervisé basé sur des besoins individuels et une intervention centrée sur le comportement actuel de l'enseignant en classe. Toujours selon Bouchamma (2004), «la supervision clinique cherche à apporter de l'aide à l'enseignant dans le but d'améliorer la performance de son acte d'enseigner et à poursuivre son développement professionnel» (p.2). Bouchamma souligne le fait que dans ce modèle, le superviseur doit jouer deux rôles : celui d'un facilitateur et celui d'un évaluateur.
<b>Le modèle de l'auto supervision</b>	Selon Bouchamma (2004), le modèle de l'auto supervision permet d'adresser une critique liée à la formation et au perfectionnement proposés aux enseignants qui sont davantage axés sur des cadres de références théoriques peu utiles dans leur pratique quotidienne. Bouchamma (2004) considère que ce modèle «s'inscrit dans le processus de prise de décision qui s'inspire des conclusions de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement et prend sa source dans la valorisation de l'acte pédagogique autonome» (p.2)
<b>Le modèle de supervision pédagogique différenciée basée sur une approche inductive</b>	Selon Bouchamma (2004), la supervision pédagogique a pour objectif d'«aider l'enseignant à acquérir des compétences et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'auto formation, de l'auto supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique» (p.3).

	Toujours selon Bouchamma (2004), il convient de reconnaître que les enseignants ont des besoins différents en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques, leur développement professionnel et leurs préférences en matière de supervision.
<b>La supervision par les pairs</b>	Selon Bouchamma (2004), la supervision par les pairs est constituée d'un travail réalisé entre collègues « pour mettre en œuvre des stratégies par un processus systématique de formation de groupe.» (p.4) C'est un modèle visant l'amélioration, l'efficacité et le développement d'une atmosphère de collégialité. Toujours selon Bouchamma (2004), ce modèle de supervision exige certaines pratiques telles déterminer les objectifs de la supervision, avoir une vue d'ensemble, élaborer des indicateurs, élaborer des instruments, utiliser un langage commun, prendre connaissance des mesures d'évaluation élaborées, s'assurer de la validité et de la fidélité des données recueillies, participer à l'analyse et à l'interprétation de ces données et planifier du perfectionnement lié aux objectifs de la supervision.
<b>La supervision par la recherche-action</b>	Selon Bouchamma (2004), «la supervision par la recherche-action vise l'amélioration des compétences des enseignants à coopérer avec le supérieur» (p.4).

### 2.2.2 Approfondissement des modèles dominants de supervision pédagogique

La typologie proposée par Bouchamma (2004) constitue une base solide et adaptée au contexte québécois pour déterminer les modèles dominants de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant. Cette prochaine section a pour objectif d'approfondir la définition de chacun des modèles retenus, d'y ajouter le modèle de la communauté d'apprentissage professionnelle et de mettre en lumière des détails importants issus de travaux récents liés à chacun des modèles retenus.

### *2.2.2.1 Le modèle de supervision classique*

Selon l'UNESCO (2007), ce modèle est apparu suite à l'expansion des systèmes éducatifs et à la déconcentration de l'accompagnement du système administratif. Dans ce modèle, le rôle de la supervision est de «contrôler et d'apporter un support en lien avec la pédagogie et l'administration» (p.8). L'UNESCO (2007) explique que ce modèle est dit «classique», puisqu'il a peu changé depuis sa création. Selon cet organisme, la supervision classique a deux forces principales : son aspect global, c'est-à-dire que toutes les écoles, incluant le personnel enseignant, a une chance d'être supervisées, et le fait que le superviseur accompagne sa pratique de support et de conseils. Ce modèle a toutefois quelques faiblesses. Premièrement, les coûts qu'il engendre sont élevés, puisqu'il faut former des superviseurs professionnels. Deuxièmement, la supervision dans ce contexte est caractérisée par des conflits entre le supervisé et le superviseur dus à l'ambiguïté de la description de la tâche de l'inspecteur ainsi qu'à la lourdeur administrative de ce processus. Ce modèle demeure actuellement une source d'inspiration importante dans plusieurs pays, bien que des réformes soient mises en place pour intégrer des outils de supervision variés.

### *2.2.2.2 Le modèle de supervision clinique*

Sullivan et Glanz (2004) expliquent que la supervision clinique a pour prémisse que l'enseignement peut être amélioré par un processus formel de collaboration entre l'enseignant et le superviseur dans un climat favorisant la collégialité. Gall et Acheson (2011) précisent que l'objectif principal de la supervision clinique consiste à apporter de l'aide à l'enseignant afin d'améliorer la performance de son acte d'enseignement en classe, c'est-à-dire aider les individus à apprendre à l'intérieur d'un environnement complexe qu'est la classe. Toujours selon Gall et Acheson (2011) la supervision clinique a 5 objectifs principaux, soit (1) permettre aux enseignants d'obtenir de la rétroaction objective sur leur pédagogie, (2) poser un diagnostic et résoudre des problèmes pédagogiques, (3) aider les enseignants à développer des compétences et à utiliser des stratégies pédagogiques, (4) évaluer les enseignants pour des promotions, pour l'obtention d'un poste permanent ou pour d'autres décisions administratives et (5) afin d'aider les enseignants à développer une attitude

positive liée au développement professionnel. Différents auteurs proposent différentes phases liées à la supervision clinique. Par exemple, Gall et Acheson (2011) proposent un modèle en 3 phases soit la pré-conférence (planification de l'observation), l'observation et la conférence de rétroaction (l'analyse des données et ajustements). Sergiovanni et Starratt (2007) proposent plutôt un cycle divisé en 5 phases : la conférence de pré-observation, l'observation et la collecte de données, l'analyse des stratégies, la conférence de post-observation et l'analyse de la conférence post-observation.

Selon Oliva et Pawlas (2004), lorsqu'une même personne prend en charge la responsabilité de la supervision clinique formative et sommative, un dilemme peut émerger. Ce dilemme se trouve diminué si la personne en charge de l'observation possède un haut degré de compétence et de fortes aptitudes interpersonnelles. La dualité de ce rôle peut-être relativement neutralisée si les supervisés entretiennent une relation de confiance avec leur superviseur. Il est possible d'éviter ce dilemme en accordant la responsabilité de la supervision clinique formative et sommative à deux superviseurs différents.

Certaines faiblesses liées à ce modèle de supervision sont relevées par Sergiovanni et Starratt (2007). Ces auteurs suggèrent que des problèmes de logistique tels le manque de temps ne permet pas toujours la réalisation de chacune des phases de la supervision clinique adéquatement. De plus, Sergiovanni et Starratt (2007) soulignent que ce type de supervision puisse ne pas être adapté à tous les enseignants et ne puisse être utilisé de façon continue sur une longue période de temps puisque ce processus peut engendrer une automatisation des étapes et que, pour certains enseignants, la supervision clinique est un modèle trop intense. Brunelle et coll. (1988) soulève la problématique que bien que le superviseur propose des pistes d'amélioration à l'enseignant, celui-ci n'est pas toujours en mesure de les mettre en pratique. De plus, selon ces auteurs, ce type de supervision n'encourage pas l'enseignant à résoudre ses propres problèmes.

### *2.2.2.3 L'autosupervision*

Dans la dernière décennie, la supervision pédagogique a subi un changement d'orientation, passant d'une approche où le superviseur transmettait de l'information et des compétences à son supervisé à une approche préconisant davantage le développement du savoir des enseignants par leur auto-formation en leur proposant des opportunités authentiques d'apprentissage avec et par des collègues (Lieberman, 1995).

Dans le modèle de l'autosupervision, l'enseignant assume seul sa responsabilité face à son développement professionnel. Pour ce faire, il peut, par exemple, se forger son propre plan annuel incluant des objectifs à atteindre basés sur ses propres besoins pédagogiques (Sergiovanni et Starratt, 2007). L'autosupervision permet donc aux enseignants de travailler seuls, mais aussi en pair ou en petits groupes afin de mettre en place des objectifs représentant leurs besoins (Nolan et Hoover, 2010). Selon Sergiovanni et Starratt (2007), cette démarche implique que l'enseignant collecte ses propres données et garde des traces de ses démarches sous forme d'un carnet de bord ou d'un portfolio, contenant des travaux d'élèves, des photos, etc. Cette démarche permet de plus d'illustrer ses progrès. Bien que l'enseignant porte la responsabilité de son auto supervision, la direction assure un cadre favorable au développement de l'enseignant en démontrant de l'intérêt, en offrant des conseils et en reconnaissant les efforts de l'enseignant (Sergiovanni et Starratt, 2007).

Sergiovanni et Starratt (2007) proposent 5 lignes directrices afin d'implanter un système d'auto supervision. Premièrement, suite à un cycle de supervision clinique, d'observations ou autre collecte de données, l'enseignant établit des objectifs ayant pour but d'améliorer son enseignement et les partage avec la direction en incluant des délais pour chacun des objectifs et un plan d'action. Ensuite, la direction révisé les objectifs et remet un suivi écrit lié aux objectifs d'autosupervision. Troisièmement, une rencontre est mise en place entre l'enseignante et la direction afin de discuter du processus dans son ensemble. Un processus de suivi est ensuite mis en place par la direction et dépend des objectifs retenus. Ces objectifs peuvent nécessiter des observations en classe, une analyse des travaux remis, etc. L'enseignant est en charge de collecter les données qui seront analysées et de créer un

portfolio afin que la direction puisse suivre ses progrès. Finalement, toujours selon Sergiovanni et Starratt (2007) une vérification finale a lieu, soit une rencontre permettant de faire un suivi sur l'atteinte et la réussite des objectifs retenus par l'enseignant.

Sergiovanni et Starratt (2007) suggèrent que l'autosupervision est une approche idéale pour les enseignants préférant travailler seuls ou ayant de la difficulté à travailler en collaboration pour des raisons personnelles ou administratives. Elle est aussi particulièrement adaptée aux enseignants vétérans démontrant un bon niveau de compétence pédagogique (Sergiovanni et Starratt, 2007).

Ce modèle a toutefois quelques lacunes. Il est particulièrement centré sur le choix des objectifs à atteindre, ce qui a pour conséquence que d'autres aspects importants de la pédagogie d'un enseignant peuvent être mis en veilleuse (Glatthorn, 1984).

#### ***2.2.2.4 Le modèle de supervision différencié basé sur une approche inductive***

Le modèle de supervision différencié proposé par Glatthorn (1984) suggère la mise en place de 4 approches variées permettant de satisfaire les différents besoins d'assistance et d'accompagnement des enseignants. Les enseignants ont donc la possibilité de choisir parmi 4 options, soit l'observation clinique, qui procure une période d'observation intense et une rétroaction de la part du superviseur, une approche collaborative entre pairs, de l'auto supervision et de la supervision par l'administration, qui consiste en visites de classe impromptues et de conférences. Ces modèles proposés aux enseignants peuvent varier selon le système éducatif, selon les besoins présents dans l'école et selon les habiletés de la direction. Un même programme peut être efficace dans une école, et être inadéquat dans une autre. Glatthorn (1984) recommande donc une rencontre entre la direction et le personnel afin d'exposer les idées et les besoins propres à chaque école.

Zepeda (2006) considère qu'il est critique d'utiliser une supervision différenciée en tenant compte de l'évolution de la carrière des enseignants, afin de les soutenir dans leur développement professionnel tout au long de leur carrière. Selon Zepeda (2007), les

occasions de supervision pédagogique devraient être multiples : coaching par les pairs, mentorat, groupes d'études (CAP), portfolio et recherche-action et devraient être différenciées dépendamment du stade de la carrière des enseignants, soit le début de la carrière, le milieu de la carrière, ou la préretraite.

Glickman et coll. (2009) suggèrent quant à eux l'approche développementale qui offre quatre options différentes à la direction dépendamment du niveau d'expertise de l'enseignant. L'approche contrôlée directive est utilisée lorsque l'enseignant possède peu d'expertise, qu'il participe peu, ou qu'il démontre peu d'intérêt par rapport à un problème pédagogique devant être réglé dans un délai rapide. L'approche directive informelle est utilisée afin d'encourager un enseignant à considérer et à choisir des actions pédagogiques alternatives. L'approche collaborative encourage la participation entre collègues à la prise de décision ayant comme objectif un plan d'action partagé entre la direction et les enseignants. L'approche non directive apporte un soutien aux enseignants désirant établir leur propre plan d'action. Cette approche nécessite de l'écoute, de la réflexion, de l'encouragement et des stratégies d'analyse de résultats et de résolution de problèmes.

Finalement, Sullivan et Glanz (2004) proposent que la supervision différenciée soit accompagnée d'un portfolio professionnel. Dans ce modèle, le portfolio ne serait pas seulement un document permettant de relater des pratiques innovatrices et de développement professionnel, mais serait aussi un véhicule central pour le développement des enseignants par la réflexion, l'analyse et le partage entre collègues par le biais de discussions et d'écrits. Selon ces auteurs, chacun des portfolios créés est unique et contient des ressources, des références, des articles professionnels et des suggestions pratiques.

#### ***2.2.2.5 La supervision par les pairs***

Selon Sergiovanni et Starratt (2007), le modèle de la supervision par les pairs est un processus plus ou moins formel où un partenariat est mis en place entre deux enseignants ou plus afin de travailler en collaboration sur leur développement professionnel. La supervision par les pairs peut prendre plusieurs formes.



Acheson et Gall (2003) décrivent le processus de la supervision par les pairs comme un processus où les enseignants travaillent en pairs, d'une façon réciproque, afin de pouvoir partager des rétroactions descriptives et de s'engager dans des discussions concernant les pratiques d'enseignement observées afin d'augmenter le développement professionnel et organisationnel.

Nolan et Hoover (2011) proposent que la supervision par les pairs ait pour but « d'assister les enseignants et de leur permettre de raffiner leurs compétences, d'apprendre des stratégies novatrices liées aux pratiques pédagogiques et d'analyser et de chercher des solutions afin de résoudre des problèmes rencontrés en classe» (p. 125). Selon ces auteurs, l'enseignant observé par un pair est en charge du processus. Le partenaire d'observation visite la classe d'un enseignant afin de collecter des données et par la suite, s'engage dans un dialogue pédagogique afin de partager les résultats de l'observation. Nolan et Hoover (2011) mettent l'accent sur le fait que ce processus n'est jamais sommatif. Ils proposent aussi que lorsque la supervision par les pairs est réalisée adéquatement, cette méthode revitalise les enseignants et les amène à se poser des questions sur leur pratique et à prendre des risques dans un environnement de confiance, ce qui a des effets positifs sur les résultats des élèves.

Glatthorn (1987) propose cinq formes de supervision par les pairs. La première forme est le dialogue professionnel entre enseignants et le partage de pratiques. La seconde forme est le développement du curriculum permettant aux enseignants de travailler en collaboration sur l'opérationnalisation et l'adaptation de la matière à enseigner aux besoins des élèves. Cela permet parallèlement de développer du matériel ou d'enrichir celui déjà existant. La troisième forme proposée par Glatthorn (1987) est la supervision par les pairs sous forme d'observations cliniques. Les enseignants sont appelés à observer leurs collègues, à donner de la rétroaction et à échanger sur leurs pratiques pédagogiques. La quatrième forme proposée est le «coaching par les pairs». Cette approche est généralement réalisée sous forme d'ateliers ou en contexte de classe. La dernière forme est la recherche-action, où les enseignants mettent de l'avant une problématique qu'ils tenteront de résoudre en équipe.

Plusieurs formes de supervision par les pairs existent et plusieurs autres pourraient être inventées par les enseignants et les écoles (Sergiovanni et Starratt, 2007). Ces auteurs proposent le mentorat à titre d'exemple. Un programme de mentorat met en place des dyades constituées d'un mentor, généralement un enseignant vétérinaire ou un enseignant possédant de fortes compétences pédagogiques et relationnelles, et d'un «mentoré», généralement un enseignant en insertion professionnelle ou ayant des besoins particuliers. Le mentor guide, protège et aide à développer les compétences du «mentoré» dans un climat de confiance (Sergiovanni et Starratt, 2007).

Glatthorn (1984) propose plusieurs forces liées à ce modèle. En premier lieu, les enseignants préfèrent se tourner vers leurs pairs lorsqu'ils ont besoin de conseils. Deuxièmement, les enseignants peuvent se donner des rétroactions rapides et utiles, sans avoir recours à un processus formel. Finalement, la supervision par les pairs encourage l'esprit de collégialité au sein de l'équipe-école, ce qui améliore le succès de l'école en général. Nolan et Hoover (2011) ajoutent que ce modèle libère la direction et lui permet de se centrer sur des besoins de supervision plus pressants.

Ce modèle de supervision n'a toutefois pas gagné l'acceptation générale. Les faiblesses de ce modèle résident dans le fait que les enseignants qui ne sont pas formés en supervision pédagogique peuvent ne pas donner des rétroactions appropriées. L'idée que les observations ne soient pas structurées et mise en place en suivant un objectif de perfectionnement précis est aussi soulevée dans les écrits (Glatthorn, 1984). Glickman et coll. (2009) considèrent qu'un programme de supervision par les pairs n'ayant pas de structure définie et de direction établie manque de substance en termes de ce qui doit être accompli. Ils ajoutent que suite à la supervision par les pairs, les enseignants auront un sentiment très positif, mais un sentiment d'accomplissement très faible. De leur côté, Acheson et Gall (2003) ajoutent qu'il peut être difficile d'atteindre un stade d'observation par les pairs où les opérations sont harmonieuses et que l'action de produire des interactions favorisant la réflexion critique peut être un très grand défi pour certains. Ils ajoutent de plus que pour avoir un système de supervision par les pairs crédible, il faut un niveau d'engagement élevé et considérable de la part des enseignants.

### *2.2.2.6 La recherche-action*

Selon Nolan et Hoover (2010) et Sergiovanni et Starratt (2007), la recherche-action est un processus où un enseignant ou un groupe d'enseignants s'engagent formellement à questionner leurs pratiques pédagogiques et à tenter de trouver des solutions aux problématiques soulevées dans un but d'amélioration. Ce modèle permet aux enseignants de développer une approche réflexive quant à leur pédagogie et permet d'augmenter leurs capacités à résoudre des problèmes. Nolan et Hoover (2010) stipulent qu'il peut y avoir une quantité infinie de questions soulevées par les enseignants et proposent de les classer en cinq catégories, soit des questions centrées sur les élèves, sur la pédagogie, sur l'enseignant, sur le curriculum et sur l'école en tant qu'organisation.

La recherche-action est réalisée en selon un processus choisi. Sullivan et Glanz (2004) proposent un processus en quatre étapes, soit l'identification de la problématique (trouver un sujet de recherche, des questions initiales et un plan d'action), la collecte de données (sources primaires tels le questionnaire, les observations, etc., et les sources secondaires telles les portfolios et des rapports), l'analyse des données et le passage à l'action.

Selon Nolan et Hoover (2010), les points forts de ce modèle proviennent principalement du fait qu'en participant à une recherche-action, l'enseignant s'engage dans son propre développement de façon active, sur un sujet qui lui semble pertinent, en travaillant en collaboration avec d'autres professionnels. Pour se faire, l'enseignant doit se documenter, suivre des cours, des formations et des ateliers. Il doit accepter de prendre des risques et d'essayer de nouvelles approches. Il doit utiliser son esprit critique afin de valider la relation entre le moyen mis en place pour résoudre un problème donné et son impact dans la classe. Ces auteurs ajoutent que lorsque l'enseignant s'engage dans la recherche-action et a la chance de partager avec leurs collègues, les conversations et le climat de l'école s'améliorent drastiquement.

Sullivan et Glanz (2004) vont dans le même sens que Nolan et Hoover (2010) en soulignant plusieurs bénéfices de la recherche-action. Ils mentionnent la création d'une façon de penser générale pour l'amélioration d'une école par la mise en place d'une éthique de résolution de problèmes, l'amélioration de la capacité des enseignants à prendre une décision ainsi que la promotion de la pensée réflexive et du développement personnel. Selon ces auteurs, ce modèle permet aussi de créer un climat d'école positif dans lequel l'enseignement et l'apprentissage sont au premier plan. Finalement, la recherche-action permet de donner du pouvoir aux participants et de favoriser le développement professionnel des enseignants.

La recherche-action est toutefois un modèle demandant du temps et un soutien considérable de la part de direction. Celle-ci doit créer un environnement encourageant la réflexion centrée sur la réussite des élèves et mettre à la disposition des enseignants les mesures de développement professionnel, les outils et les ressources nécessaires à l'amélioration de la pédagogie (Glanz, 2005).

#### *2.2.2.7 La CAP*

Selon Hord et Sommers (2008), il existe plusieurs définitions du travail en communauté d'apprentissage professionnel. Selon ces auteurs, plusieurs administrateurs d'établissement scolaire affirment travailler en CAP malgré le fait que plusieurs spécificités qui y sont associées manquent de définitions. Hord et Sommers (2008) considèrent que fondamentalement, le système de valeurs et de croyance d'un individu guide son comportement. Il en découle qu'un des attributs principaux de la CAP est une mission et des objectifs partagés par le personnel d'une école. Dans une CAP, la vision se développe avec le temps au sein d'une équipe.

Leclerc (2012) abonde en ce sens en proposant qu'une communauté d'apprentissage professionnelle soit un groupe d'individus travaillant vers un but commun lui permettant de réaliser un apprentissage collectif et un questionnement axé sur la réussite des élèves. Eaker, DuFour et Dufour (2002) suggèrent que le cadre conceptuel des CAP se divise en trois thèmes principaux soit (1) une base solide composée d'une mission, d'une vision, de valeurs

et d'objectifs communs développés en collaboration, (2) des équipes interdépendantes travaillant en collaboration afin de créer à des objectifs communs et finalement, une orientation vers les résultats et (3) un engagement envers une amélioration continue. Eaker et coll. (2002) soulignent l'importance de la culture de collaboration orientée sur les résultats des élèves au sein des CAP, culture très différente des modèles traditionnels de supervision pédagogique.

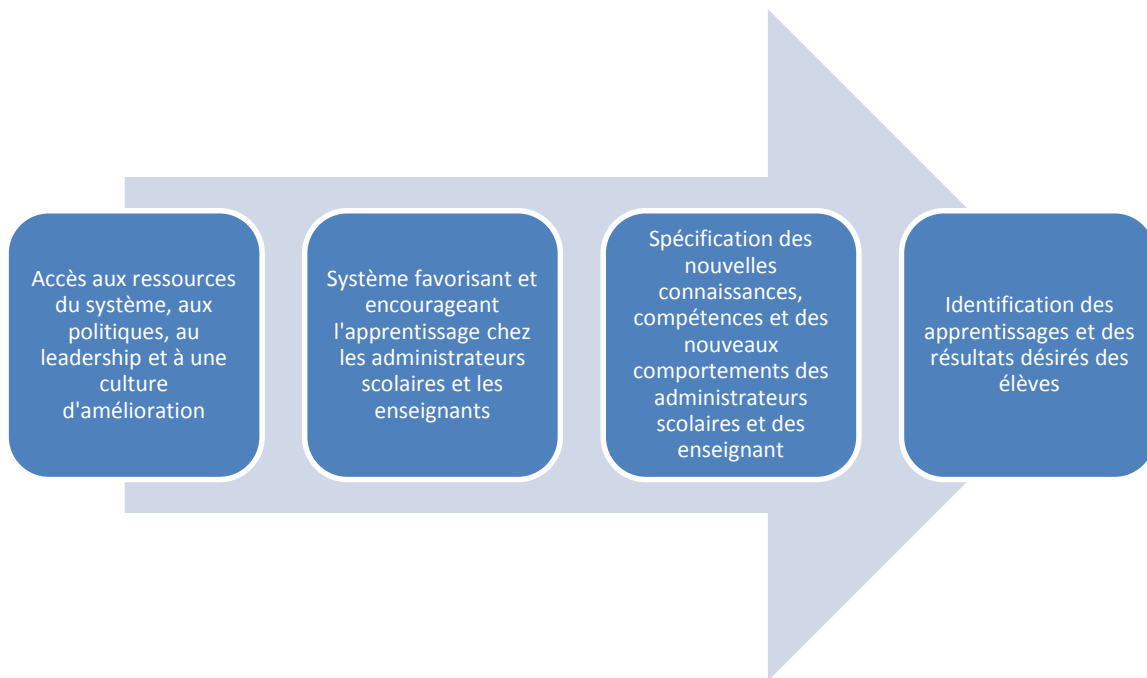
#### **Tableau 4**

*Résumé des différences entre une école traditionnelle et une CAP (tiré de Eaker, DuFour et Dufour, 2002, p.10-30)*

<b>Changement culturel</b>	<b>École traditionnelle</b>	<b>Communauté d'apprentissage professionnel</b>
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isolement des enseignants;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Équipe de collaboration;</li> </ul>
Mission de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mission générique et courte;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mission claire détaillant ce que les élèves apprendront, comment ils l'apprendront et les moyens qui seront mis en place si les élèves n'apprennent pas;</li> </ul>
Visions de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinions, liste de souhaits souvent ignoré et développé par un petit groupe d'individus;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visions crédibles et centrées sur l'essentiel, basées sur des recherches;</li> <li>• Les visions sont des canevas pour l'amélioration de l'école et sont partagées par l'ensemble de l'école;</li> </ul>
Les valeurs de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valeurs choisies au hasard;</li> <li>• Quantité trop nombreuse de valeurs et souvent articulées en croyances;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les valeurs sont liées à la vision de l'école;</li> <li>• Les valeurs sont peu nombreuses et servent de canevas pour l'amélioration de l'école.</li> <li>• Les valeurs sont articulées autour de comportements et d'engagements;</li> </ul>
Les objectifs de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs choisis au hasard;</li> <li>• Quantité trop nombreuse d'objectifs centrés sur les moyens et non sur les résultats;</li> <li>• Les objectifs sont impossibles à mesurer ou à évaluer;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs sont liés à la vision de l'école;</li> <li>• Les objectifs sont peu nombreux et centrés sur les résultats;</li> <li>• Les objectifs sont mesurables et surveillés;</li> <li>• Les objectifs sont mis en place pour atteindre des résultats à court et long terme;</li> </ul>

L'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centré sur l'enseignement et l'enseignant;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrés sur l'apprentissage et les élèves;</li> </ul>
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants enseignent ce qu'ils veulent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum et évaluations élaborés en collaboration et centrés sur les besoins des élèves;</li> </ul>
Recherche et résultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les décisions sur l'amélioration des stratégies sont basées sur des opinions;</li> <li>• L'emphase est mise sur l'appréciation des méthodes par les enseignants;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les décisions sur l'amélioration des stratégies sont basées sur des recherches collectives;</li> <li>• Les approches sont validées en collaboration et basées sur les résultats des élèves;</li> </ul>
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les directions ont la position d'autorité;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les directions sont perçues comme les leaders des leaders. Les enseignants sont des leaders transformationnels;</li> </ul>

Selon Leclerc (2012), le fonctionnement en communauté d'apprentissage réduit l'isolement des enseignants, permet un échange productif lié aux problèmes rencontrés en classe et renforce l'engagement du personnel envers les buts et les missions de l'école. Hord et Sommers (2008) soulignent aussi la réduction de l'isolement des enseignants et ajoute que les participants démontrent un niveau d'engagement accru envers les objectifs, la mission et la vision de l'école. Ces auteurs proposent un tableau en quatre étapes pour illustrer la relation entre les CAP et l'apprentissage des élèves



**Figure 1**

*La théorie du changement: la relation entre l'apprentissage professionnel et l'apprentissage des élèves de Hord et Sommers (2008) p.20*

Hord et Sommers (2008) expliquent que «l'administrateur scolaire est généralement l'instigateur du travail en communauté d'apprentissage professionnel ainsi que du développement des enseignants favorisant le travail collaboratif par le partage d'expertise, de savoirs et de pratiques entre collègues» (p.21). Hord et Sommers (2008) mentionnent toutefois qu'il peut être difficile d'amener des individus à travailler de façon collective et d'apporter un changement à un système relativement statique.

### **2.3 Les stratégies et les pratiques efficaces permettant d'assurer des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant individuelle ou collective de qualité**

L'analyse des articles recensés a permis de repérer et de classer les stratégies et pratiques liées à une supervision pédagogique efficace en six catégories, soit (1) celles liées à la supervision individuelle et la supervision collective, (2) celles liées à la communication (mobilisation du personnel, création d'une vision partagée, communication de groupe, et

définition du rôle de la direction), (3) celles liées à la collecte et à l'analyse de données, (4) celles liées au développement professionnel des enseignants et des directions avec ou sans CAP, (5) celles liées à l'observation en classe et, finalement, (6) celles liées à la supervision différenciée.

Williamson et Blackburn (2009) stipulent que pour avoir un système de supervision de qualité, celui-ci doit être caractérisé par les six facteurs suivants : reconnaître que les enseignants sont des adultes et répondent à des stratégies d'apprentissage propres aux adultes, supporter les besoins des enseignants dans leur différents stades de carrière, accommoder les différents rôles des enseignants, considérer le contexte des écoles et des classes de façon individuelle, aider les enseignants à apprendre de leurs expériences et, finalement, utiliser des stratégies de supervision qui sont motivantes et qui donnent un sens de pouvoir et de contrôle aux enseignants.

Nolan et Hoover (2011) proposent quant à eux qu'un système de supervision efficace soit constitué de cinq stratégies spécifiques. Premièrement, le processus pour juger la performance (évaluation) est clairement différenciée du processus pour encourager le développement professionnel (supervision). Deuxièmement, la supervision et l'évaluation sont des priorités clairement établies par la commission scolaire. Troisièmement, la commission scolaire et la direction proposent des opportunités de supervision différenciées. Quatrièmement, le climat de l'école est propice à la supervision (confiance et ouverture) et finalement, le système de supervision est centré vers la réussite des élèves.

### **2.3.1 La supervision individuelle et la supervision collective**

Selon Oliva et Pawlas (2004), la supervision pédagogique se divise en deux catégories, soit la supervision individuelle et la supervision collective.



**Tableau 5***Avantages du travail individuel et en groupe selon Oliva et Pawlas (2004) p.56-57*

<b>Supervision collective</b>	<b>Supervision individuelle</b>
✓ Moins dispendieuse en termes de temps et d'efforts de la direction;	✓ Permet de rejoindre les besoins individuels des enseignants (supervision sur mesure);
✓ Moyen plus efficace de gestion des ressources (ex. formations en groupe);	✓ Démontre un intérêt personnel aux enseignants;
✓ La direction décroît le risque d'épuisement professionnel en évitant de répéter des interventions individuellement;	✓ Permet d'éviter certaines tensions liées au travail de groupe;
✓ Certaines activités, telles des modifications au curriculum, nécessitent une décision de groupe;	✓ Permet aux enseignants d'exposer des faiblesses sans être exposés à leurs collègues;
✓ Certaines activités nécessitent un effort de groupe (ex : évaluer le curriculum);	✓ Permet de créer un lien de confiance et de créer une relation personnelle entre la direction et l'enseignant, relation qui ne peut être créée en groupe.
✓ Certaines activités nécessitent un travail en groupe et ne peuvent atteindre leur objectif en travail individuel (ex. des activités de formation par modelage)	

Selon ces auteurs, la supervision individuelle et la supervision collective sont toutes deux essentielles et complémentaires, puisqu'elles ont toutes les deux des faiblesses qui sont compensées par leur utilisation combinée.

### 2.3.2 La supervision pédagogique encadrée par des pratiques standardisées

Sergiovanni et Starratt (2007) expliquent qu'il n'y a pas de standard de pratiques de supervision pédagogique complètement développé et approuvé par les organisations professionnelles ou par le gouvernement actuellement aux États-Unis. La recension des écrits effectuée dans le cadre de ce travail appuie ce constat, puisqu'aucun standard de supervision pédagogique complet n'a été recensé, ni aux États-Unis, ni au Canada. Sergiovanni et Starratt

(2007) justifient cette absence de standard par le fait qu'aux États-Unis, plusieurs individus peuvent être en charge du processus de la supervision pédagogique (les différents membres de la direction, les superviseurs, les conseillers pédagogiques, etc.) et par le fait qu'il n'y ait pas de définition unique de la supervision et de l'évaluation. Ils soulignent toutefois que la tendance actuelle est de piger dans plusieurs standards connexes et de les adapter aux besoins des systèmes en place.

Ribas (2011) met beaucoup d'emphasis sur le fait que les directions d'école devraient asseoir leur système de supervision pédagogique du personnel enseignant sur un processus et un standard de supervision établi. Cette structure permettrait, selon lui, d'apporter un support légal en soutenant les pratiques des directions d'école, de structurer la reddition de compte à la commission scolaire et au public et d'avoir un support émotionnel puisque la supervision pédagogique est un processus stressant pouvant causer un sentiment d'isolement chez les superviseurs. De plus, toujours selon cet auteur, l'utilisation d'un standard permet d'apporter un soutien lors de la gestion d'enseignants problématiques. De plus, Ribas (2011) souligne également la problématique liée à la structure des systèmes scolaires, qui sont généralement organisés de façon à ce que la direction soit la seule personne responsable de la supervision. L'instauration d'un système de supervision standardisé incluant un cadre de pratiques et d'attentes réduit de beaucoup la vulnérabilité de la position des gestionnaires. De plus, cet encadrement diminue le sentiment de gêne ou d'insécurité que peuvent vivre les enseignants peu performants en lien avec la supervision pédagogique. En ayant des pratiques connectées à un système de supervision compris et partagé par tous les membres de l'école, les décisions prises par la direction peuvent difficilement avoir des motivations personnelles ou mal interprétées. Ce standard permet donc parallèlement aux enseignants d'être assurés qu'ils seront traités de façon juste et équitable.

Afin d'implanter un système de supervision de qualité, il faut tout d'abord avoir un processus éducationnel et un standard partagé, compris et accepté par tous les acteurs impliqués, soit les superviseurs et les supervisés (Ribas, 2011; Sergiovanni & Starratt, 2007). Selon Gordon (2005), les standards retenus devraient encourager la démocratie, le questionnement et la pensée critique.

Afin d’implanter un processus et un standard de supervision adéquatement, les directions d’école doivent posséder la formation et les connaissances nécessaires. Ils doivent être en mesure d’analyser l’implantation des standards, de communiquer avec les enseignants afin de leur expliquer clairement le processus, les objectifs et le but d’un tel projet, de pouvoir répondre aux questions et d’accepter les suggestions afin de pouvoir ajuster le tout. Les directions d’école doivent être en mesure de documenter l’évolution de l’implantation du standard et d’utiliser plusieurs sources d’information afin de pouvoir porter un jugement critique sur le déroulement du projet. (Ribas, 2011).

Finale­ment selon Sergiovanni et Starratt (2007), l’implantation d’un standard de supervision pédagogique devrait constituer un point de départ et une base sur laquelle appuyer des pratiques, et non une finalité en soi. Certains standards peuvent être applicables tels quels dans un contexte donné, mais devraient être modifiés dans d’autres contextes.

### 2.3.3 Les stratégies liées à la communication efficace

L’importance de la communication dans la supervision pédagogique est un élément qui ressort de la majorité des écrits portant sur l’encadrement et l’accompagnement du personnel enseignant et seront ici divisées en quatre sections, soit (1) les stratégies liées à la communication efficace en général, (2) celles liées à la création d’une vision partagée, (3) celles liées à la communication en groupe et finalement, (4) celles liées à la compréhension du rôle du superviseur.

**Tableau 6**  
*Stratégies liées à la communication efficace*

<b>Les stratégies liées à la communication en général</b>	
✓ Encourager la créativité et permettre l’erreur;	(Schweikert, 2003)
✓ Permettre aux enseignants de faire les choses à leur façon ;	(Schweikert, 2003)
✓ Ajuster la conversation aux besoins des enseignants;	(Jackson, 2009)
✓ Créer un climat de confiance en favorisant la collaboration et le partage d’idées;	(Jackson, 2009)
✓ Faire un suivi des conversations précédentes;	(Jackson, 2009)

✓ Communiquer honnêtement, avoir des communications authentiques de partage avec les enseignants et créer des moments de connexion entre les enseignants et le superviseur;	(Marshall, 2005; Schweikert, 2003)
✓ Avoir des conversations permettant de partager et de discuter d'innovations pédagogiques de façon à ce que les enseignants et les superviseurs apprennent l'un de l'autre dans le but d'améliorer le curriculum et la réussite des élèves;	(Ediger, 2002)
✓ S'assurer de la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait et montrer par l'exemple;	(Hannay, Manning, Earl, et Blair, 2006; Schweikert, 2003)
✓ Encourager les rétroactions de la part des enseignants en lien avec les pratiques de supervision de la direction;	(Berube et Dexter, 2006)
✓ Partager les stratégies gagnantes et les bons coups réalisés par l'équipe-école;	(Berube et Dexter, 2006; McKenzie, 2005)
✓ Favoriser la solution de problème en groupe en encourageant les discussions ouvertes;	(McKenzie, 2005)
✓ Favoriser les conversations basées sur les intérêts et les besoins des enseignants et de la direction;	(Dangel et Tanguay, 2014)
✓ S'assurer que les rencontres sont centrées sur les pratiques pédagogiques efficaces et sur l'apprentissage des élèves.	(Betts, 2003)
<b>Les stratégies liées à une vision partagée de la supervision</b>	
✓ La direction établit une vision partagée de la valeur et de l'importance de la supervision pédagogique;	(Dangel et Tanguay, 2014; John, 2012)
✓ La supervision est explicitée en termes précis et est liée à une stratégie d'amélioration de l'enseignement afin d'augmenter l'apprentissage des élèves et donc d'augmenter leur succès à l'école et s'éloigne par le fait même des s'éloigne des procédures politiques et bureaucratiques;	(Betts, 2003; Marshall, 2005);
✓ Le processus de la supervision pédagogique est mis en place en collaboration avec les enseignants. Les attentes, les objectifs et les pratiques de supervision sont encadrés d'une politique claire et réalisée par un superviseur formé et compétent;	(Tunison, 2001)
✓ Le processus de supervision est partagé et un accord précis incluant les détails, les buts et les objectifs à atteindre est conclu entre les personnes réalisant la supervision et les supervisés. Ce processus de supervision pédagogique peut, au besoin, être soutenu et partagé par le syndicat des enseignants;	(Berube et Dexter, 2006; Dangel et Tanguay, 2014; John, 2012)

- ✓ La rétroaction des enseignants est encouragée afin que le système de supervision reflète les besoins de la direction et des enseignants. (Dangel et Tanguay, 2014; John, 2012)

---

### **Les stratégies liées à la compréhension du rôle du superviseur et du leader pédagogique**

---

- ✓ Dans les communications mensuelles, la direction explique le rôle de supervision de la direction afin d'aider les enseignants à comprendre les fonctions de la direction, ce qui inclus accompagner les enseignants et améliorer le succès des élèves et non une fonction uniquement administrative; (Schmidt, 2003)

- ✓ La direction partage son emploi du temps, sa participation aux activités de développement professionnel et autres activités professionnelles liées à sa fonction avec les enseignants de façon à démontrer ce à quoi elle s'attend de la part du personnel. Ce partage permet aussi aux enseignants d'être informés des moments où la direction est disponible pour une rencontre. (T. Levine, 2011; Schmidt, 2003)

---

### **Les stratégies liées à la communication de groupe**

---

- ✓ La direction établit un langage commun afin de parler des pratiques pédagogiques et d'échanger au sujet de ce qui se passe en classe de façon précise et efficace; (Marshall, 2005)

- ✓ Les conversations de groupe sont menées de façon stratégique et ont des objectifs spécifiques. La direction se sert des conversations de groupe pour identifier les besoins, la volonté et les habiletés des enseignants; (Jackson, 2009)

- ✓ La direction partage son emploi du temps, sa participation aux activités de développement professionnel et autres activités professionnelles liées à sa fonction avec les enseignants de façon à démontrer ce à quoi elle s'attend de la part du personnel. Ce partage permet aussi aux enseignants d'être informés des moments où la direction est disponible pour une rencontre; (T. Levine, 2011; Schmidt, 2003)

- ✓ Avoir des attentes claires. (Schweikert, 2003)
- 

### **2.3.4 Les stratégies de collecte et d'analyse de données**

Au cours des dernières décennies, la perception traditionnelle de la supervision, c'est-à-dire une supervision centrée sur les pratiques d'enseignement, a été réorientée vers une supervision centrée sur l'apprentissage des élèves (Aseltine et coll., 2006). Les directions et les enseignants sont donc appelés à devenir des « analyseurs de données » et à transformer

les données en actions (Venables, 2014). Selon Emberger (2006) les directions doivent cesser d'utiliser le plan de cours en tant que guide pour juger de la performance d'un enseignant, mais plutôt considérer que les visites de classes sont des opportunités d'analyser comment les élèves apprennent, s'ils apprennent bien et d'afficher que la direction et l'enseignant collectent ensemble des données. Emberger (2006) poursuit en expliquant que pour ce faire, les directions et les enseignants doivent centrer leurs observations dans le but précis de collecter des données. Les enseignants le font par la collecte des travaux et les résultats aux examens, par exemple, alors que les directions le font par le biais de visites en classe, de conversations avec les enseignants, etc., leur permettant d'évaluer ce que les élèves apprennent et comprennent. Pour ce faire, il faut que les directions encouragent les enseignants à utiliser une structure de classe permettant aux élèves de démontrer leur savoir de multiples façons (Emberger, 2006).

La direction et les enseignants sont encouragés à mettre en place un processus systématique et contextualisé de collecte de données de toutes sortes basées sur l'analyse de l'apprentissage (Betts, 2003). Ce processus implique que les directions et les enseignants possèdent de bonnes connaissances en ce qui a trait à la collecte et à l'analyse des données, que ce soit sous forme d'observation en classe ou d'autres sources de données observables et vérifiables afin de pouvoir porter un jugement critique (Ribas, 2002)

### **2.3.5 Les stratégies de supervision pédagogique par le développement professionnel**

La création d'opportunités de développement professionnel fait partie de la tâche de supervision des directions d'école (Schachter, 2013; MELS, 2008). Plusieurs études suggèrent que le développement professionnel soit basé sur une collecte de données liée aux besoins des enseignants (Aseltine et coll., 2006; Eaker et coll., 2002; Glickman et coll., 2009). Le développement professionnel devrait être connecté aux objectifs de l'école et de la commission scolaire et avoir pour but d'encourager les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, de les améliorer, et par le fait même d'améliorer l'apprentissage des élèves (Sergiovanni et Starratt, 2007).

Dans son étude sur le développement professionnel, Fenwick (2001) relève huit stratégies efficaces permettant d'éviter des contradictions potentielles de la part des enseignants : (1) la direction établit des attentes claires et fait des suggestions de façon informelle, (2) elle supporte le développement professionnel sur le plan financier, informationnel, culturel et relationnel, (3) elle met l'emphasis sur les activités d'apprentissage et sur les occasions d'échange, (4) elle demeure flexible et laisse de la place aux expériences novatrices, (5) elle évite le jugement critique, (6) elle est patiente et encourage le lien de confiance qui se construit avec le temps, (7) elle encourage et valorise la collaboration entre collègues et (8) elle utilise le développement professionnel afin de féliciter les enseignants et de célébrer leurs réussites. Selon Sergiovanni et Starratt (2007), les enseignants et la direction partagent la responsabilité du développement professionnel dans la planification, le développement et la mise en place des activités. Afin d'être maximisé, le type de développement professionnel proposé est varié dans sa forme, ancré dans des situations de classe de tous les jours et accompagné de pratiques réflexives, de conversation et de collaboration (Zepeda, 2006).

## **2.4 Les difficultés rencontrées par les directions d'établissement scolaire en lien avec la supervision pédagogique du personnel enseignant**

Les difficultés recensées en lien avec la supervision pédagogique du personnel enseignant sont variées. Premièrement, le terme «supervision» cause à lui seul des difficultés. De plus, le processus de la supervision pédagogique peut s'avérer difficile pour les enseignants tout autant que pour les directions.

### **2.4.1 Difficultés associées au terme «supervision»**

Une des difficultés recensées est liée directement au terme «supervision». Pajak (2003) explique qu'il y a une réticence à utiliser le terme «supervision» en éducation puisqu'il est incorrectement associé à une «relation hiérarchique ancrée dans un modèle éducatif industriel» (p.4).

#### **2.4.2 Difficultés liées à la supervision pédagogique du point de vue des enseignants**

Selon Acheson et Gall (1993), «la plupart des enseignants n'aiment pas être supervisés, même s'il s'agit là d'une conséquence inhérente à leur formation et à leur travail professionnel» (p.51). De plus, toujours selon ces auteurs, les enseignants y régissent défensivement et la trouve généralement très peu utile. Selon Acheson et Gall (2003), « la supervision est perçue inévitablement comme une menace active à l'endroit de l'enseignant, mettant éventuellement en danger son statut professionnel et allant même jusqu'à miner sa confiance en lui-même.» De plus, Ribas (2011) avance que dans un système de supervision sans standard, les enseignants ont tendance à prendre les commentaires venant de la direction comme des attaques personnelles. Il explique ensuite que certains enseignants négatifs répondent négativement à la supervision pédagogique puisqu'ils considèrent que les directions ne peuvent pas comprendre les difficultés spécifiques liées à leur classe puisqu'elles ne «marchent pas dans leurs souliers.

Selon l'étude pancanadienne de Bouchamma (2005), les enseignants de la ville de Montréal n'apprécient pas l'évaluation par les directions d'école, comparativement aux autres provinces canadiennes. Selon cette étude, les enseignants de la ville de Montréal font preuve de résistance face à certains modèles d'évaluation et de supervision, ce qui pourrait être expliqué par l'absence d'un programme officielle de supervision et d'évaluation dans la province de Québec et ne sont donc pas habitué à ce processus.

#### **2.4.3 Difficultés liées à la supervision pédagogique du point de vue des directions d'école**

Tel que mentionné préalablement, le processus de la supervision pédagogique du personnel enseignant peut être particulièrement difficile pour les directions d'école (Ribas, 2011). Cet auteur poursuit en expliquant que comme le superviseur est généralement isolé dans la structure du système scolaire, il peut vivre un sentiment d'esseulement et de doute quant à ses capacités de supervision. Selon Ribas (2011), il est difficile de demander à un enseignant de changer ses pratiques pédagogiques, surtout sous forme de rapport écrit



officiel. Selon lui, le sentiment d'isolement provient aussi du fait que les enseignants ont une tendance naturelle à se rallier à leurs collègues, même s'ils ont tort.

# CHAPITRE 3

## MÉTHODOLOGIE

---

Le premier chapitre a permis de décrire la problématique entourant les pratiques de supervision pédagogique en contexte québécois et de dégager la question de recherche suivante:

- Quelles sont les pratiques en matière de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement?

Le deuxième chapitre a permis de dresser un portrait général de la supervision pédagogique dans son ensemble. Ce troisième chapitre portera sur le choix méthodologique retenu, la justification de ce choix et les procédures qui y sont liées.

La présente étude est considérée comme une étude de cas, puisque les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant réalisées par directions d'une commission scolaire spécifique y sont analysées. Afin de réaliser la présente étude, la méthode de l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a été retenue.

### **3.1 Choix de l'analyse qualitative**

Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique représente un bon outil lors d'une première expérience de recherche. De plus, comme le présent mémoire s'insère dans un projet global, un échéancier assez serré justifie l'utilisation de l'analyse thématique, puisque, comme le mentionnent ces auteurs, cette méthode est particulièrement adaptée lorsqu'il faut poser rapidement un diagnostic avec une intention descriptive plutôt qu'interprétative ou explicative, comme c'est le cas ici. L'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a été retenue pour le présent mémoire pour sa capacité de construire «un panorama au sein duquel

les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma» (p.232). Cette fonction est appropriée puisque plusieurs documents du même type, soit des entrevues avec des directions d'établissement scolaire ont été soumises à l'analyse. Cette méthode sera donc utile pour repérer des thèmes, mais également pour vérifier s'ils se retrouvent d'une entrevue à l'autre, s'ils se recoupent, se rejoignent ou se complètent. Le corpus étant constitué de 19 courtes entrevues, il est de taille adaptée à une analyse thématique.

## **3.2 Caractéristiques de l'environnement et des participants**

Le présent mémoire s'insère dans un projet plus global, soit le projet de recherche *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement scolaire en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* subventionné par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) menée par madame Bouchamma du département des fondements et pratiques en éducation de l'université Laval. Cette étude menée auprès de 19 directions d'écoles représente une analyse de besoins en ce qui concerne leur formation, afin de les préparer à superviser leur personnel enseignant. Ce projet, subventionné par le ministère de l'Éducation est d'une durée de deux ans. Les données de la présente étude ont été collectées en septembre-octobre 2014, donc au tout début du projet de recherche afin de dégager un portrait des besoins des participants permettant de guider les chercheurs dans leurs démarches.

### **3.2.1 Les caractéristiques de l'environnement**

La commission scolaire des Découvreurs est située dans la région de la Capitale-Nationale du Québec. Elle regroupe 31 établissements scolaires, soit 22 écoles primaires, trois écoles secondaires, une école primaire-secondaire, deux centres de formation professionnelle, un centre de formation générale des adultes, une unité pédagogique et une école spécialisée pour les élèves handicapés. Elle emploie près de 2000 personnes, dont un peu moins de 1000 enseignants. Cette commission scolaire n'a pas, à date, fait la mise en place d'une politique d'encadrement, d'un guide général standardisé ou de pratiques spécifiques liées à la supervision du personnel enseignant.

### 3.2.2 Échantillonnage et caractéristiques des participants

En juin 2014, les 31 directions d'établissement scolaire de la commission scolaire des Découvreurs ont été invitées à participer au projet de recherche sur la supervision pédagogique mené par l'université Laval. De ces 31 directions, 19 participants ont accepté de se joindre au projet. Ils ont tous accepté de réaliser des entrevues individuelles. Ces participants (9 hommes et 10 femmes) occupent tous un rôle à la direction d'un établissement scolaire (17 directeurs/directrices et 2 directeurs/directrices adjoints/adjointes), soit au primaire (14 participants), au secondaire (4 participants), ou d'un centre de formation professionnelle et d'éducation aux adultes (1 participant). Sur les 19 participants ayant réalisé une entrevue, 2 participants étaient en fonction depuis deux ans et moins, 1 participant était en fonction depuis 3 à 5 ans, 5 participants étaient en fonction depuis 6 à 8 ans, 3 participants étaient en fonction depuis 9 à 12 ans, 1 participant était en fonction depuis plus de 13 ans et 7 participants n'ont pas mentionné le nombre d'années en fonction.

**Tableau 7**

*Distribution des participants selon leur genre*

<b>Genre</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
<b>Homme</b>	9	47,4
<b>Femme</b>	10	52,6
<b>Total</b>	19	100

**Tableau 8**

*Distribution des participants selon le niveau de l'école*

<b>Niveau de l'école</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
<b>Primaire</b>	14	73,6
<b>Secondaire</b>	4	21,1
<b>Centre de formation aux adultes</b>	1	5,3
<b>Total</b>	19	100

**Tableau 9***Distribution des participants selon le nombre d'années en fonction*

<b>Nombre d'années</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
0-2 ans	2	10,5
3-5 ans	1	5,3
6-8 ans	5	26,3
9-12 ans	3	15,8
13 ans et plus	1	5,3
Non mentionné	7	36,8
	19	100

Cette distribution permet une analyse qui prend en considération les pratiques mises place par des hommes et des femmes à part relativement égales, elle permet d'analyser comment les pratiques liées à la supervision pédagogique du personnel enseignant sont réalisées dans les 3 niveaux d'établissement scolaire, soit le primaire, le secondaire et les centres pour adultes, et permet de dresser un portrait représentant des directions ayant un bagage d'années d'expérience très varié. Le nombre de participants retenus (N=19) permet de cibler comment sont mises en places les pratiques liées à la supervision pédagogique du personnel enseignant dans l'ensemble de cette commission scolaire spécifique.

### **3.3 Considérations éthiques**

Ce mémoire s'insère dans le cadre du projet de recherche *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissements scolaires en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* (Numéro du dossier : 2014-155), sous la supervision de Yamina Bouchamma. Ce projet a été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval auprès duquel l'équipe de recherche s'est engagée à assurer la confidentialité des données). Ce projet de recherche a été financé par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR) dans le cadre de son programme « Chantier 7 ».

## **3.4 L'analyse thématique des données**

### **3.4.1 Définition de l'analyse thématique**

Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique aborde le travail d'analyse qualitative en faisant «intervenir des procédés de réduction des données» (p.231). L'analyste fait donc appel à des thèmes et des sous-thèmes que ces auteurs définissent comme suit : « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indicateurs sur la teneur des propos» (p.242) et des sous-thèmes permettant de répondre à la question suivante : «Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on?» (p.231).

Pour réaliser une analyse thématique, le chercheur doit procéder à plusieurs lectures du corpus et mener un travail systématique permettant une synthèse des propos. La première fonction de l'analyse thématique est la transposition d'un corpus spécifique et sa division en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé par rapport à l'orientation de la recherche définie. Toujours selon Paillé et Mucchielli (2012), la seconde fonction de l'analyse thématique « va plus loin et concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes». (p.232). L'analyse thématique permet donc la construction d'une représentation synthétique et structurée du contenu ayant été analysé. Dans le cas de la présente étude, cela sera présenté sous forme d'arbre thématique constitué de regroupements et de subdivisions hiérarchisés. Les étapes réalisées seront explicitées dans les prochaines sections.

### **3.4.2 Le choix des techniques préalables**

Selon Paillé et Mucchielli (2012), deux types de supports peuvent être considérés pour l'analyse thématique des données recueillies, soit le support papier ou le support informatique. Dans le cas du présent travail, les deux supports ont été utilisés. Dans un premier temps, les analyses ont été transcrites et imprimées sur version papier pour en faciliter la lecture en continu et dégager les thèmes principaux en marge. Les verbatims ont ensuite été transposés dans le logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner. Les

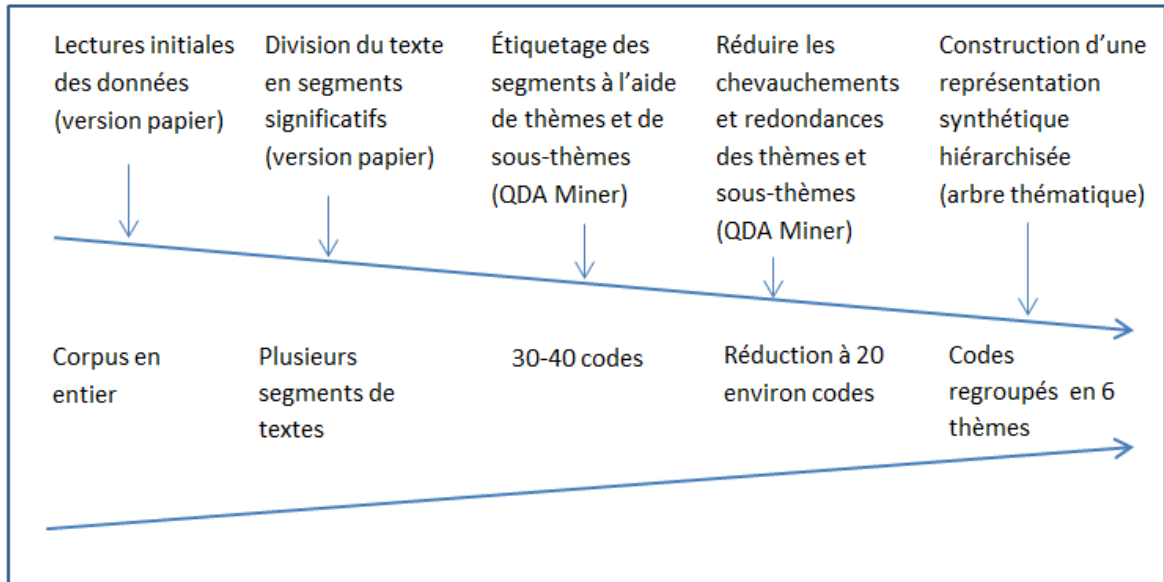
rubriques, les thèmes et les sous-thèmes y ont été identifiés à l'aide de couleurs différentes afin de systématiser la démarche d'analyse et de pouvoir regrouper les données, permettant ainsi de comparer les thèmes et les sous-thèmes retenus de façon efficace.

### **3.4.3 La démarche de thématisation et la validation des thèmes**

Il semble pertinent à ce moment-ci, comme le proposent Paillé et Mucchielli (2012), de rappeler l'objectif général de ce mémoire, soit de dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement. De plus, il est important de rappeler que ce mémoire s'insère dans une étude plus grande et doit ultimement permettre de créer un portrait initial des besoins des directions d'établissement d'enseignement en lien avec la supervision et l'accompagnement du personnel enseignant au moment où ils amorcent un projet de recherche d'une durée de 2 ans. Des questions d'entrevues portant sur des sujets spécifiques (les pratiques de supervision et d'accompagnements, les pistes favorables et défavorables, les besoins ressentis par les directions d'établissement scolaire et la collaboration entre les directions et leurs pairs) seront présentées dans la section 3.5.1.

Paillé et Mucchielli (2012) proposent deux types de démarches de thématisation, soit la thématisation en continu et la thématisation séquencée. Dans le cadre de la présente étude, la thématisation en continu a été retenue. Dans un premier lieu, les thèmes ont été identifiés et notés en marge pendant la lecture en continu du corpus. En deuxième lieu, une division du texte en segments significatifs a été réalisée afin de cibler les données permettant de répondre spécifiquement à l'objectif de la présente recherche. Les segments ciblés ont ensuite été étiquetés à l'aide de thèmes et de sous-thèmes et ont été soigneusement notés en aparté afin de réaliser un travail systématique d'inventaire des thèmes émergents. Ces thèmes et sous-thèmes ont été regroupés et fusionnés afin d'éviter les redondances et les entrecouplements. Finalement, une hiérarchisation a eu lieu sous forme de thèmes centraux regroupant les thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. Selon Paillé et Mucchielli (2012), cet enchaînement caractérise la thématisation continue, puisque l'arbre thématique qui en découle est construit progressivement au fur et à mesure que la recherche avance, et n'est

terminé qu'à la toute fin de l'analyse des données. Ces auteurs soulignent que la démarche en continu «permet une analyse vraiment fine et riche du corpus; par contre, elle est plus complexe à mener et exige plus de temps» (p.237).



**Figure 2**  
*Modèle visuel des étapes de l'analyse thématique réalisée*

La hiérarchisation des rubriques et des thèmes a été basée sur leur récurrence significative dans le corpus. Paillé et Mucchielli (2012) soulignent qu'il n'y a pas de nombre magique permettant de juger du nombre de récurrences nécessaires pour considérer un thème important ou non. Considérant le contexte de l'étude, la problématique proposée au premier chapitre de cette étude et la nature spécifique des questions d'entrevues, la présence de certains thèmes était prévisible. La hiérarchisation des thèmes a été réalisée en analysant leur appartenance générale ou spécifique au résultat d'ensemble, leur rôle (rôle principal ou périphérique) par rapport au phénomène étudié et l'importance que les participants leur accordent.



### 3.5 Stratégies et validité de la collecte des données

Comme ce mémoire est issu d'une recherche plus large, les participants avaient préalablement été rencontrés par le comité de recherche. Lors de cette rencontre initiale, le comité de recherche et les participants avaient établi les modalités de la recherche collectivement. Suite à cette première rencontre, le sujet des entrevues a été défini et des questions très larges ont été créées afin de répondre à l'objectif de la recherche, soit de dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement. Cette méthode a permis de cibler la terminologie à utiliser et de formuler des questions de départ permettant de générer de l'information pertinente.

#### 3.5.1 Mode de collecte de données

L'entrevue a été retenue comme mode de collecte de données puisque, selon Silverman (2006), elle permet un accès direct à la représentation que se font les individus de leur vécu quotidien, de leur attitude et de leurs valeurs, ce qui ne peut pas toujours être dégagé d'un questionnaire. L'entrevue permet donc ici d'approfondir le sujet de la supervision pédagogique du personnel enseignant et de faire émerger les diverses pratiques liées à la supervision et à l'accompagnement du personnel enseignant.

Le modèle de l'entrevue à question ouverte, tel que proposé par Silverman (2006), a été retenu pour cette étude puisque cette structure permet une flexibilité et un rapport actif entre l'intervieweur et l'interviewé. L'entrevue constructiviste (Silverman, 2006) a été utilisée afin que l'intervieweur soit activement engagé dans la construction de la représentation des participants. Cette approche a permis de valider certains propos émis par les participants afin de rendre l'interprétation ultérieure des données plus juste.

Les 19 entrevues ont été réalisées en suivant un processus formulé dans le projet dans lequel s'inscrit cette recherche: après des salutations et des présentations d'usage, l'objet de la rencontre a été rappelé aux participants, soit de dresser un portrait de la supervision

pédagogique du personnel enseignant en place dans leur école au moment de l'entrevue. Les participants étaient informés que la conversation était confidentielle et enregistrée à des fins de transcription.

Les entrevues ont été réalisées par la grille semi-structurée *Analyse de besoins en supervision pédagogique* (Bouchamma, 2014), voir Annexe B.

Tous les participants se voyaient poser ces cinq questions. Des demandes de clarification ont aussi été mises de l'avant, lorsque nécessaire, et des questions plus spécifiques ont été posées à certains participants dépendamment de leur niveau de confort ou de l'information qu'ils pouvaient générer.

Vu le caractère exploratoire de ces entrevues dont l'objectif consiste à dresser une analyse de besoins pour la recherche-action-formation de ce projet, elles ont été réalisées par téléphone et étaient d'une durée variant de 15 à 20 minutes.

### **3.6 Validité des résultats**

Shenton (2004) propose de satisfaire à certains critères afin d'assurer la validité des résultats, permettant ainsi de pallier certaines critiques aux analyses qualitatives. Cet auteur propose qu'afin d'établir une bonne crédibilité, le chercheur doive baser ses travaux sur une méthode de recherche bien établie. La méthodologie du présent travail a été détaillée antérieurement et se base sur l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012), auteurs prolifiques sur les méthodes de recherche qualitative. De plus, Shenton (2004) avance que certaines mesures doivent être mises en place pour assurer l'honnêteté des participants. Pour ce faire, les participants avaient l'opportunité de refuser l'entrevue ou de refuser de répondre aux questions. Ils étaient informés que le but de l'entrevue était de dresser un portrait d'ensemble de la supervision pédagogique dans leur école et que les conversations étaient confidentielles et enregistrées à des fins de transcription.

Paillé et Mucchielli (2012) mettent en lumière certains obstacles qui peuvent se poser au chercheur dans l'analyse thématique. Dans un premier lieu, les auteurs soulignent la méconnaissance des objectifs des questions d'enquête et la méconnaissance de l'orientation de la recherche. Dans le cas du présent mémoire, l'objectif de la recherche était clair et précis avant même de commencer les entrevues. Comme l'analyste est celle qui a réalisé les entrevues, il lui était possible d'approfondir les sujets liés à l'objectif de la recherche, soit de dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement. Un autre obstacle souligné par Paillé et Mucchielli (2012) se trouve à être la nature du traitement thématique à faire subir au corpus. Dans le cas de la présente étude, les questions d'entrevue étaient assez spécifiques pour générer des thèmes pertinents à l'objectif de la recherche. Les propos ne procurant pas de données pertinentes n'ont pas été retenus (ex. lorsque les participants racontaient une anecdote hors sujet, lorsque les témoignages s'attardaient, s'égarèrent, etc.).

### **3.6.1 La transférabilité et la fiabilité**

La méthodologie de la recherche, les caractéristiques spécifiques des participants et de la commission scolaire dont ils sont issus sont détaillées avec assez de précision pour permettre de transférer la présente étude dans un autre milieu semblable.

# CHAPITRE 4

## RÉSULTATS

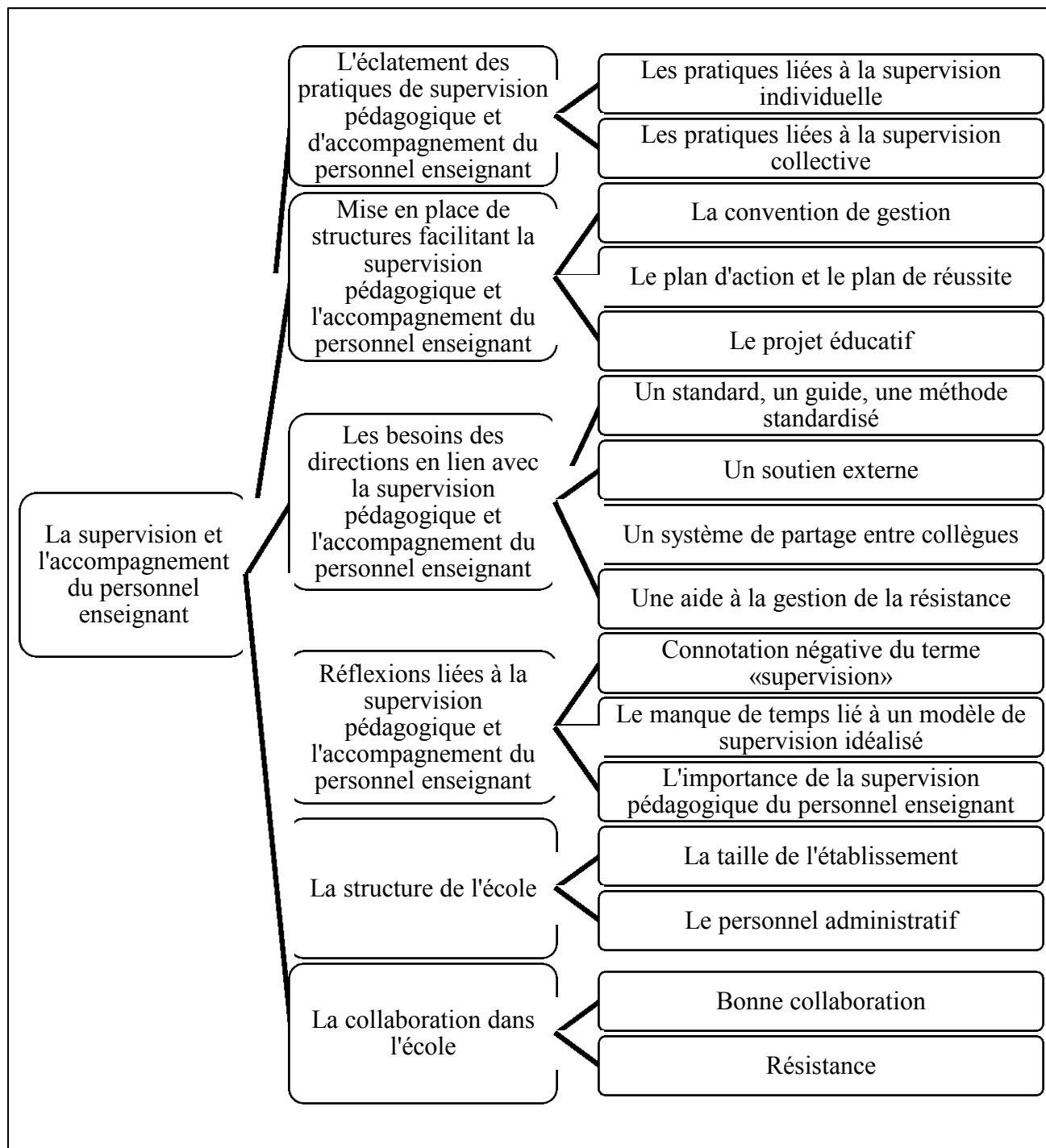
---

Le premier chapitre a permis de décrire la problématique entourant les pratiques de supervision pédagogique en contexte québécois et de dégager la question de recherche suivante :

- Quelles sont les pratiques en matière de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement?

Le deuxième chapitre a permis de dresser un portrait général de la supervision pédagogique dans son ensemble. Le troisième chapitre a porté sur le choix méthodologique retenu, la justification de ce choix et les procédures qui y étaient liées. Le présent chapitre portera sur les résultats de l'analyse thématique.

L'analyse thématique a permis de construire l'arbre thématique présenté à la figure 3 et le tableau 10 des sous-thèmes. L'arbre illustre les thèmes importants ayant émergé du corpus analysé, soit les 19 entrevues réalisées auprès de membres de la direction d'établissements d'enseignement. Les thèmes suivants ont été retenus afin d'atteindre l'objectif de la présente étude. Les thèmes sont les suivants : (1) l'éclatement des modèles de supervision et d'accompagnement du personnel enseignant, (2) l'utilisation des structures issues de la politique du système scolaire, (3) les besoins liés à la supervision pédagogique, (4) ce que pensent les directions de la supervision pédagogique, (5) la structure de l'école et (6) la collaboration. Ces 6 thèmes permettent de créer un portrait global des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement scolaire. Le tableau 10 permet de visualiser les sous-thèmes facilement et d'alléger l'arbre thématique.



**Figure 3**  
*Arbre thématique issu de l'analyse thématique*

**Tableau 10***Élaboration des sous-thèmes*

Les pratiques liées à la supervision pédagogique (SP) du personnel enseignant	
<b>Les pratiques liées à la SP individuelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SP formelle par des rencontres liées aux plans d'intervention et aux suivis de bulletins;</li> <li>• SP formelle par des rencontres à un moment spécifique de l'année (ex : rencontre au début et/ou en fin d'année, rencontres d'étapes, etc.);</li> <li>• SP formelle par des rencontres pour des enseignants ayant des besoins particuliers (ex : nouveaux enseignants, enseignants ayant des difficultés, etc.);</li> <li>• SP formelle par des rencontres imprévues pour des enseignants ayant des besoins émergents en cours d'année.</li> </ul>
<b>Les pratiques liées à la SP collective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SP collective informelle de petits groupes (ex : regroupement informel d'enseignants ne voulant réaliser un projet);</li> <li>• SP collective informelle par le biais des assemblées générales;</li> <li>• SP collective informelle par le biais de la participation ou de la présence aux rencontres de comités;</li> <li>• SP collective informelle de l'équipe école en entier (supervision «de corridor», supervision générale par la marche dans l'école, etc.)</li> </ul>
<b>Mise en place de structures facilitant la SP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation de plateformes issues des structure politiques en place afin de soutenir et de justifier la supervision individuelle et collective (convention de gestion et de réussite éducative, plan de réussite, projet éducatif, plan d'action, etc.)</li> </ul>
<b>Besoins des directions en lien avec la SP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins d'un standard, d'un guide, d'une méthode afin d'encadrer, de supporter et de justifier leur SP;</li> <li>• Besoin d'un soutien externe (ex. conseiller pédagogique);</li> <li>• Besoin de partage entre collègues;</li> <li>• Besoin de temps (temps de formation, temps de partage, temps pour réaliser SP, etc.);</li> <li>• Autres besoins.</li> </ul>
<b>Réflexions liées à la supervision pédagogique du personnel enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce que les directions pensent de la supervision pédagogiques (définitions, justification des pratiques de supervision, leur craintes liées à la réticence de certains enseignants, etc.);</li> <li>• Pistes favorisant et défavorisant la SP individuelle et collective (attitudes personnelles, pratiques, le manque de temps, etc.)</li> </ul>
<b>La structure de l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure du personnel de l'école (changement de personnel, personnel à temps partiel qui n'ont pas le temps de s'investir dans la SP, etc.)</li> <li>• Structure de l'école (taille de l'école, structure des bâtiments, etc.)</li> </ul>
<b>Collaboration dans l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration entre la direction et les enseignants;</li> <li>• Collaboration entre les directions;</li> <li>• La collaboration avec l'équipe de soutien (ex. le conseiller pédagogique);</li> <li>• Collaboration entre les enseignants.</li> </ul>

## 4.1 Analyse des thèmes

La première partie de ce chapitre a mis en lumière l'arbre thématique généré par l'analyse réalisée. Les thèmes et leurs sous-thèmes seront ici présentés et développés individuellement afin de valider l'arbre généré. Chacun des 6 thèmes sera présenté de la façon suivante : une introduction permettra de présenter le thème dans en lumière toutes les données importantes, ce qui permettra d'atteindre l'objectif de la présente recherche, soit de dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement.

### 4.1.1 Thème 1 : l'éclatement des pratiques de supervision pédagogique individuelle et collective du personnel enseignant

Le thème central ayant émergé du corpus analysé est celui de l'éclatement des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement individuel ou collectif. Ce phénomène sera détaillé de façon exhaustive. Ce thème est considéré comme étant le thème central de la présente recherche puisqu'il fournit une quantité importante de données permettant de répondre à l'objectif de la présente recherche, soit de dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement. Ce thème est prévisible et souhaitable et découle logiquement de la première question posée dans les entrevues, soit «À cette étape de l'année est-ce que vous pouvez me parler de l'accompagnement/la supervision de votre personnel enseignant que vous avez mis en marche (ou que vous comptez mettre en marche). Ce thème important est donc récurrent dans les 19 entrevues et, dans la majorité des entrevues, représente le thème saillant élaboré par les participants.

Les pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant sont réalisées différemment par l'ensemble les directions ayant participé à la présente étude. Les tableaux 11, 12 et 13 sont proposés non pas à des fins statistiques, mais afin de créer une image détaillée des pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant réalisé par les 19 directions d'école. Il est donc possible, avec le tableau 13, de comparer les différentes pratiques mises en place par les

participants. Afin d’avoir un portrait encore plus détaillé, il est possible de prendre les résultats illustrés dans le tableau 13 et de les comparer à ceux des tableaux 11 et 12. Cela permet de créer un portrait précis de chacun des participants et des pratiques de supervision et d’accompagnement du personnel enseignant en place dans leur école.

#### **4.1.1 Les pratiques de supervision pédagogique individuelle du personnel enseignant**

Les pratiques liées à la supervision et à l’accompagnement individuel réalisées par les directions d’école sont détaillées de façon spécifique dans le tableau 11. À la lecture de ce tableau, force est de constater que les directions utilisent 5 modèles de pratiques différentes afin de réaliser une supervision pédagogique qui se veut individuelle. Il est important de noter que ces modèles sont tous réalisés de façons différentes.

**Tableau 11**

*Portrait des pratiques liées à la supervision et à l’accompagnement individuel réalisées par les participants*

<b>Supervision individuelle</b>	
<b>Description du modèle</b>	<b>Participants</b>
<b>Supervision individuelle par le biais de plans d’intervention et de suivi de bulletin</b>	
Rencontre (Direction+Orthopédagogue+enseignant) pour discuter des plans d’interventions. Fréquence : non mentionnée.	10,17
Rencontre (Direction+Orthopédagogue+enseignant) pour discuter des plans d’interventions. Fréquence : en même temps que les bulletins.	13
Rencontre (Direction+Orthopédagogue+enseignant) pour discuter des plans d’interventions. Fréquence : 2 fois par année.	7
<b>Total :</b>	<b>4</b>
<b>Supervision individuelle par le biais de rencontres à des moments spécifiques pour tous dans l’année scolaire</b>	
Rencontre formelle en début d’année pour discuter des objectifs, des défis et établir les besoins d’accompagnement. Fréquence : une fois par année.	1
Rencontre formelle individuelle d’une heure pour parler des besoins, des défis, du groupe, etc. Fréquence : 3 fois par année	16
Rencontre formelle individuelle pour parler des attentes, des besoins et de la recherche d’équilibre vie personnelle et professionnelle. Fréquence : en début d’année.	6



Assignation de tâches en début d'année, supervision formelle (cadre de supervision pédagogique) au mois de mars, à la fin de l'année pour analyser le travail fait appuyé d'un questionnaire. Fréquence : une fois à la fin de l'année.	8
<b>Supervision individuelle par le biais de rencontres à des moments spécifiques dans l'année scolaire pour ceux ayant des besoins particuliers</b>	
Supervision individuelle pour les enseignants précaires	18, 8, 14
Supervision individuelle des nouveaux enseignants et des mutations	2
Supervision individuelle pour les enseignants avec des défis particuliers	3
<b>Supervision individuelle par le biais de rencontres plus spontanées selon l'émergence des besoins</b>	
Lorsque les enseignants en ont besoin, un rendez-vous est proposé.	10
<b>Supervision individuelle informelle lors d'occasion d'échange</b>	
Faire un tour dans l'école et faire des échanges avec des enseignants qui sont en train de faire des interventions.	3,10
Faire de la supervision au fur et à mesure.	12

La supervision individuelle du personnel enseignant est vécue de façon différente par l'ensemble des directions. Les citations suivantes démontrent la variété des propos des participants. Une citation a été retenue pour illustrer une variante de chacun des 5 modèles de la supervision individuelle des enseignants relevés dans les entrevues.

La supervision individuelle par le biais de plans d'intervention ou de suivi de bulletin :

Moi, je trouve que ça fait partie d'une supervision que je fais, euh, année après année. Je les rencontre systématiquement, à toutes les étapes, avec l'orthopédagogue, pour qu'on regarde les dossiers d'élèves, comme je vous dis, les plans d'intervention. (P7)

La supervision individuelle par le biais de rencontres à des moments spécifiques pour tous dans l'année scolaire :

En début d'année j'ai une entrevue avec chacun, je laisse passer une couple de semaines pour que les enseignants puissent avoir un petit peu de temps pour rencontrer leurs élèves et là, avec eux, je m'assoie et je fais une petite entrevue, euh, d'environ une heure, où on parle de leurs besoins, de leurs défis, du groupe, de comment ça va, est-ce qu'ils ont des besoins particuliers en gestion de classe, tout ça. Puis, euh, ça c'est quelque chose que je vais faire à peu près 3 fois dans l'année. Je vais les revoir quelque part là à la fin février pour la même démarche là. «Où est-ce que t'en ai? On avait mis telle chose en place, euh, tatata, bon est-ce que ça l'a bien fonctionné? » tout ça. Puis, je fais aussi une entrevue des choses un peu plus personnalisées avec la convention de gestion éducative. Alors, je pense que la supervision pédagogique on peut faire ça de plusieurs façons. (P16)

La supervision individuelle par le biais de rencontres à des moments spécifiques dans l'année scolaire pour ceux ayant des besoins particuliers :

(...) je fais quand même la supervision du personnel enseignant là, euh, sporadique, je vous dirais, pour d'autres membres du personnel qui ont des besoins plus grands que d'autres... par exemple des nouveaux enseignants qui font euh...qui ont demandé des mutations, pis qui sont rendus dans mon école, donc qui ont moins de conscience de l'école, d'autres enseignants qui ont des difficultés au niveau de la gestion de classe...fait que par rapport à plus de difficulté, j'y vais aussi en parallèle avec une démarche d'accompagnement qui est plus individuel si vous voulez là. (P2)

La supervision individuelle par le biais de rencontres plus spontanées selon l'émergence des besoins :

(...) je suis plutôt dans l'informel, bon ben j'ai un besoin, ou un enseignant a un besoin, on prend rendez-vous, je vais le voir dans sa classe, je-j'arrive difficilement actuellement à donner la-la structure que j'aimerais y donner. (P10)

La supervision individuelle informelle lors d'occasion d'échanges :

Dans ma supervision? (...) Euh non, c'est pas aussi officiel que ça. Je la fais au besoin. Je fais une supervision avec les gens du service de garde, mais pas avec mon personnel enseignant. Avec les gens du service de garde, il y en a une au courant de l'année. Avec mon personnel enseignant, c'est vraiment au fur et à mesure. (P12)

#### ***4.1.2 Les pratiques de supervision pédagogique collective du personnel enseignant***

Les pratiques liées à la supervision collective du personnel enseignant réalisée par les directions d'école sont détaillées de façon spécifique dans le tableau 12. La supervision collective est divisée en 6 modèles principaux réalisés de façon différente. Afin de bien comprendre les pratiques liées à la supervision collective du personnel enseignant mises en place par les directions d'école, il est important de noter la variété des modèles mis en place.

**Tableau 12**

*Portrait des pratiques liées à la supervision et à l'accompagnement collectif du personnel enseignant réalisées par les participants*

<b>Supervision collective</b>	
<b>Description du modèle</b>	<b>Participant</b>
<b>Supervision collective par le biais de rencontres de groupes</b>	
Rencontres de département. Fréquences : 4 dans l'année.	14
Rencontres d'étapes de 1h. Fréquence : au moins 3 fois par année.	11
Rencontres cycles pour parler de pédagogie et les rencontres d'étapes avec les spécialistes et l'orthopédagogue	17
<b>Supervision collective par le biais de rencontres de comités</b>	
Supervision d'un comité spécifique	10, 4, 5, 18, 9
Supervision du CPEE	12, 14, 2
Participation à un comité	15
<b>Supervision collective par le biais de l'assemblée générale</b>	
Travail cyclique Comité → Assemblée générale → Comité	10
Présentations d'idées des enseignants en assemblée générale, travail en équipe et choix d'un sujet	11
Partage d'information par l'Assemblée générale	2, 4
<b>Supervision collective par le biais de rencontres de petits groupes informels</b>	
Regroupement d'enseignants (2-3) ayant des besoins spécifiques	1
Rencontres d'alignement de curriculums	6
<b>Supervision intuitive</b>	
Supervision intuitive par la marche dans l'école et les visites impromptues de classe	16
Marche dans l'école et visite des assemblées de niveau	4
<b>Supervision collective par le biais de rencontres d'équipes</b>	
Rencontre des enseignants pour leur poser des défis afin d'aller plus loin	13
Supervision d'un projet de niveau	19
Jasette pédagogique sur invitation pour les enseignants, les gens du service de garde, etc.	3

La supervision collective et l'accompagnement du personnel enseignant sont vécus de façon différente par l'ensemble des directions. Les citations suivantes démontrent la variété des propos des participants. Une citation a été retenue pour illustrer une variante de chacun des 6 modèles de la supervision collective relevés dans les entrevues.

#### La supervision collective par le biais de rencontres de groupes :

(...) généralement, moi, je les rencontre à chaque étape, au moins 3 fois dans l'année (...), souvent avec mon orthopédagogue pour cibler vraiment la supervision du groupe, pis, en même temps, s'ils désirent me parler seule, ça peut être une mission, si y nous reste un temps libre. On cible toujours une heure, pis si il reste un temps, ils peuvent me parler, ou encore euh... je dirais que ma supervision style c'est ça. Sinon je-ma supervision pour toute l'année c'est informel, dans le sens qu'ils sont à l'aise de venir me voir, de venir me parler... je m'entends bien avec eux. (P11)

#### La supervision collective par le biais de rencontres de comités :

(...) non, y a pas de temps dégagé pour ça présentement. En tout cas, ce qu'on a fait jusqu'à présent c'est vraiment sur des journées pédagogiques, euh, sans prendre toute une journée pédagogique, mais réserver une heure pour ça, pour que les équipes aient l'occasion de discuter, pis de voir, de faire le point voir ou y en sont rendus, et quand tu te rencontres comme ça, ben soit moi ou quelqu'un du comité on accompagne là-dedans...pis comme dans le comité y a une représentante d'à peu près chaque niveau, ben...elle peut accompagner facilement les l'équipe. (P4)

#### La supervision collective par le biais de l'assemblée générale :

J'ai reformé mon comité à nouveau cette année, donc c'est sûr qu'on continue de travailler en comité, c'est un sujet que j'ai/qu'on a choisi aussi d'apporter à chacune des assemblées générales des enseignants, euh...c'est un sujet qui était vraiment une préoccupation à l'école, donc on le remet à l'ordre du jour à chaque assemblée. Il y en a une par mois. On rediscute de ce qu'on a mis en place dans l'école, avec l'ensemble de l'équipe des enseignants. Est-ce que c'est satisfaisant? Est-ce qu'on peut bonifier? Est-ce qu'il y a des choses à mettre en place? Quand il y a des suggestions qui sont faites, c'est ramené avec le comité, le comité va y travailler plus en profondeur, on ramène ça à l'équipe-école, donc c'est un petit peu la démarche que je veux suivre cette année (...) de façon générale, avec l'équipe, euh, je vous dirais que de façon périodique, tout au long de l'année scolaire, je vais ramener le sujet tout le temps un peu en alternance : le comité qui travaille, en assemblée générale, avec les comités, en assemblée générale. C'est un petit peu l'approche que j'ai prévue cette année. (P10)

#### La supervision collective par le biais de rencontres de petits groupes informels :

(...) à ce moment-là, c'est plus des rencontres un petit peu plus informelles, des rencontres peut-être avec, euh, je pense à 2 enseignantes du même niveau qui m'ont présenté un projet et qui m'ont demandé de l'accompagnement, qui m'ont demandé de les rencontrer, de les suivre pis de leur dire des ressources aussi (...) (P1)

#### La supervision collective par le biais de rencontres d'équipes :

Je m'inspire d'un peu de ce qui s'est déjà fait dans d'autres écoles. J'ai l'intention là de prendre le temps de m'asseoir avec les enseignants seuls, pis de-de discuter de différentes choses, pis de leur lancer des défis au cours de l'année. Euh, ça devrait se faire possiblement au mois de décembre et au mois de janvier. Euh, c'est mon intention. Je le faisais déjà avec mes

éducateurs de service de garde, pis j'ai l'intention de le transposer là, au niveau des enseignants cette fois-ci. (P13)

J'ai fait des invitations aussi aux gens du service de garde ou les autres personnels, les éducatrices, sans faire une rencontre formelle, parce que j'appelle ça plus une jasette pédagogique, c'est plus un suivi pédagogique, mais, euh, j'ai pas eu de, j'ai pas eu de retour autrement dit de personne que j'avais rencontré-là... donc le contenu de mes rencontres, euh, j'ai ça à la portée de la main ici-là, mais ça touche un petit peu, sans dire de...pis je fais les questions une par une. C'est un peu le portrait de la charge. (P6)

Ces citations dressent une image bien représentative de la variété des pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant.

Finalement, le tableau 13 illustre l'éclatement des pratiques de la supervision pédagogique réalisée par les directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs dans son ensemble. Ce tableau se veut une photo complète de la situation telle que décrite par les participants au moment des entrevues. À la lecture de ce tableau, il est possible de constater les faits suivants :

- L'ensemble des directions d'école réalise des pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant;
- Certains participants font de la supervision individuelle, certains font de la supervision collective et certains font les deux simultanément;
- Certains modèles de supervision, par exemple la supervision par le biais de comités, sont plus populaires que d'autres;
- Les multiples pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant présentes sur le terrain requièrent un investissement en temps, en organisation et en engagement différents, passant de pratiques très vagues et peu structurées (faire le tour de l'école) à des pratiques précises et très structurées (les rencontres individuelles à des moments spécifiques de l'année);

- Finalement, les directions d'école vivent toutes l'application et la gestion du processus de la supervision pédagogique de façon différente.

**Tableau 13**

*Portrait synthèse des modèles de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant réalisés par les participants*

Modèle de supervision individuelle	Participants																			Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Supervision individuelle par le biais de plans d'intervention et de suivi de bulletin							x			x			x				x			4
Supervision individuelle par le biais de rencontres à des moments spécifiques pour tous dans l'année scolaire	x					x		x								x				4
Supervision individuelle par le biais de rencontres à des moments spécifiques dans l'année scolaire pour ceux ayant des besoins particuliers		x	x					x						x				x		5
Supervision individuelle par le biais de rencontres plus spontanées selon l'émergence des besoins	x																			1
Supervision individuelle informelle lors d'occasion d'échange			x							x		x								3
<b>Modèle de supervision collective</b>																				
Supervision collective par le biais de rencontres de groupes											x			x			x			3
Supervision collective par le biais de comités		x		x	x				x	x		x		x	x			x		9
Supervision collective par le biais des AG		x		x						x	x									4
Supervision collective par le biais de rencontres de petits groupes informels	x					x														2
Supervision Intuitive				x											x					2
Supervision collective par le biais de rencontres d'équipes						x							x						x	3
<b>Total</b>	3	3	2	3	1	3	1	2	1	3	2	2	2	3	2	1	2	2	1	

#### 4.1.2 Thème 2 : Mise en place de structures facilitant la supervision pédagogique

Plusieurs directions (N=7) mentionnent utiliser des structures issues de la politique du système scolaire, tels la convention de gestion et de réussite éducative, le plan de réussite, le projet éducatif, les plans d'action et l'assemblée générale. Selon ces directions, ces structures sont une base facilitante leur permettant de justifier et d'appuyer leur processus de supervision pédagogique auprès des enseignants.

Tsé, je fais beaucoup de supervision, j'en ai de la supervision planifiée, mais quand même, la majeure demeure une supervision que j'appelle une supervision d'opportunité là. J'ai une opportunité, je rentre dedans, pis j'attache ça avec ma convention de gestion. (P16)

Je voudrais utiliser la convention de gestion, ça veut dire que la direction générale nous fixe des objectifs, pis je voulais partir de cela pour chacun et chacune des enseignants. «Ben toi qu'est-ce qu'est-ce que tu peux apporter dans ton enseignement à la collectivité par rapport à la convention de gestion?» Euh... donc c'est un prétexte pour-pour la supervision pédagogique. (P3)

(...) l'année dernière, au niveau de la convention de gestion puis du plan de réussite ben ça a été travaillé en sous-comités, mais ensuite partagé là dans l'ensemble de l'équipe-école plus vers le mois d'avril-mai, parce qu'on est un petit peu en retard. Au mois d'août, quand j'ai repris euh... les enseignants on a repris les cibles qu'on s'était données conjointement dans la convention de gestion. Dans ces cibles-là, ben tout portait sur le développement professionnel, la formation continue, les besoins là que les gens avaient, euh nommaient pour pouvoir améliorer leur pratique. Donc ça a été facile en début là, dès les premières journées, de reprendre ce document-là, pis de dire aux gens «Ben qu'est-ce que vous avez besoin? Pis qu'est-ce que vous aimeriez? Pis comment est-ce que je peux vous accompagner?» Donc ça a fait en sorte que je vous dirais que pour plus de 50% des enseignants y'on comme eu un besoin de venir me voir plutôt que le contraire. (P1)

Une direction mentionne toutefois que la convention de gestion et de réussite éducative peut, en parallèle, nuire à la réalisation d'un processus de supervision pédagogique :

X : (...) ben je vais vous donner un bel exemple là, dans le volet formation continue. On avait trois journées d'offertes, 3 journées de perfectionnement. Pis les gens des services complémentaires sont inscrits, orthopédagogues, CO, euh les gens de liaisons, pis les profs ne se sont pas inscrits. Pis moi j'étais là «Ben voyons donc! Voyons donc comment ça se fait les filles que vous y allez pas? Que de belles opportunités pour échanger avec d'autres collègues qui travaillent dans l'immigration!» Et dans un premier temps j'ai sollicité, j'ai re-sollicité, pis là y en a une qui dit «bon, ok je vais y aller une des trois journées». Pis l'autre elle a dit «non, je vais laisser ma place à X». Alors euh, la question que je me suis posé c'est «Bon, est-ce que j'oblige, est-ce que je laisse aller?» J'ai pris la décision de laisser aller, les 2 filles n'iront pas, par ailleurs dans le cadre de rencontres je vais explorer pourquoi on s'est retrouvés dans ce contexte-là?



K : Parce que vous ne pouvez pas les forcer à suivre ces formations-là?

X : Ben tout ce qui est de la loi de l'instruction publique, elle vient dire que, à quelque part, l'enseignant a comme une obligation de formation continue, mais quand tu regardes les conventions collectives, c'est vraiment : si tu le veux! (P15)

### 4.1.3 Thème 3 : Les besoins des directions en lien avec la supervision pédagogique

Les entrevues ont révélé que les directions avaient quatre besoins semblables liés à la supervision pédagogique du personnel enseignant : le besoin d'avoir un standard, un guide ou une méthode liés à la supervision pédagogique, le besoin de soutien externe, le besoin de partager entre collègues et le besoin d'avoir un guide permettant de comprendre et de gérer la résistance de certains enseignants.

#### 4.1.3.1 *Le besoin d'un standard, d'un guide ou d'une méthode liée à la supervision pédagogique*

Plusieurs participants (N=7) ont mentionné avoir besoin de standards, d'un guide ou d'une méthode liés à la mise en place et à la réalisation d'un processus de supervision afin de les guider et de les soutenir dans leur pratique.

Je crois qu'au niveau de la commission scolaire, il devrait y avoir quelque chose qui est commun ou standard là, sans que ça soit humm ... pourvu que ça laisse quand même une certaine flexibilité. Mais si il y avait des lignes directrices, s'il y avait comme un...pour avoir un projet pilote et que ça soit super pertinent, pis que ça soit comme annoncé, je crois que ça ça pourrait être pertinent, qui serait commun ou standardisé au niveau de toute la commission scolaire. (P1)

Ben j'pense un document très explicite, très clair, pis si c'est un document basé sur la recherche, c'est toujours très gagnant...basé sur la recherche, on sait que ça se sont des pratiques gagnantes, ben les gens embarquent beaucoup là-dedans. (P1)

(...) qu'on parte de quelque chose, d'un canevas, peut-être d'une façon de faire, qui pourrait, moi en tout cas, ça m'aiderait dans mon travail, c'est sûr et certain. (P12)

(...) une façon de faire, une routine, au niveau de la supervision pédagogique, mais plus que juste une supervision par année-là. (P8)

#### **4.1.3.2 Le besoin d'un soutien externe**

Certains participants (N=4) ont souligné le besoin d'avoir un soutien externe pour leur apporter de l'aide en lien avec la supervision pédagogique. Ils aimeraient qu'un professionnel valide leurs pratiques et suggère des pistes d'amélioration :

Je vous dirais sous forme de conseils. J'ai l'habitude de me préparer toujours un plan de match, pis par la suite bien, de pouvoir voir ceux qui ont déjà eu ce genre d'expérience-là si, d'un point de vue théorique, si on peut dire comme ça, comme on travaille avec des êtres humains, ben on sait très bien qu'on a beau avoir le plus beau (rire) plan possible, mais e l'humain rentre beaucoup en ligne de compte. C'est peut-être ça que j'aurais besoin. Surtout de conseils, de voir est-ce que l'approche que j'ai envisagée, la façon de faire, ça pourrait être possible, ou je m'attends à trop, je m'attends à pas assez, alors c'est peut-être ça là. (P13)

#### **4.1.3.3 Le besoin de partager entre collègues**

Le besoin d'un système de partage entre collègues est le besoin qui a été mentionné le plus fréquemment (N=9) par les participants. Comme la présente étude s'insère dans le cadre d'un projet de recherche en lien avec la supervision pédagogique mené par madame Bouchamma de l'Université Laval, les participants avaient eu la chance de prendre part à deux rencontres collectives préparatoires. Les directions aimeraient donc avoir officiellement du temps afin de pouvoir participer à des rencontres entre directions dans le but d'échanger et de partager sur leurs pratiques gagnantes ainsi que sur leurs problèmes brefs de réfléchir à leur pratique.

Vraiment, en ce sens-là, les rencontres qu'on a ensemble nous le permet ce temps-là. Les rencontres qu'on va avoir là, ensemble nous les directions, pour moi c'est-c'est important. S'en est du temps. C'est comme si je venais de m'acheter du temps pour réfléchir à ma pratique. (P16)

Je pense que ça va être le partage des expériences de mes autres collègues. Quel levier qu'ils ont utilisé pour mobiliser les gens? Quelles stratégies de mobilisation ils ont utilisées? Je pense que le partage d'expertise va être-là, ça peut toujours être très utile. (P18)

#### **4.1.4 Thème 4 : Réflexions liées à la supervision pédagogique du personnel enseignant**

Bien qu'il y ait plusieurs processus de supervision pédagogique mis en place par les participants, ils ont une perception assez semblable de la supervision pédagogique. Trois

constantes marquantes se sont dégagées des entrevues : les difficultés liées au terme «supervision», le manque de temps lié à la mise en place d'un modèle «idéal» de la supervision pédagogique et l'importance peu marquée de la mise en place d'un processus de supervision pédagogique du personnel enseignant.

#### *4.1.4.1 Les difficultés liées au terme «supervision»*

Plusieurs directions soulignent les difficultés liées au terme «supervision» et à la confusion qui y est liée. Les directions soulignent que le terme «supervision» a une connotation négative et qu'ils ne peuvent l'utiliser ouvertement sous peine de déranger les enseignants. Ils soulignent de plus qu'il y a une confusion entre les termes «supervision» et «évaluation».

(...) je pense qu'en ne nommant pas, en le nommant pas, euh, pis je pense pas à faire des cachettes (...) dans le sens que moi je veux dire que je ne nomme pas, je dis pas aux enseignants «je vais faire de la supervision pédagogique avec vous». Parce que on... peut-être pour les gens qui sont peut-être un petit peu plus près de la retraite, ben moi j'ai pas/pis y mélangent un petit peu aussi supervision pédagogique pis évaluation. (...) Fait que ça c'est peut-être, bon certaine résistance...si on appelle ça supervision. Par définition supervision veut dire j'te surveille un peu en? Pour la plupart tsé, on pense à surveillance avant de penser à accompagnement ou à coaching. (P1)

On va tout de suite préciser que quand on fait une supervision de moyens ou d'objectifs, les enseignants sont je dirais, collaborateurs. Si on arrive à la supervision des enseignants eux-mêmes, ça c'est un petit peu plus fragile, euh, parce qu'on associe supervision à évaluation et à suivi disciplinaire, ce qui n'est pas toujours le cas, et même rarement le cas-là, donc on a encore une fragilité chez les enseignants de parler de supervision, alors que pour la très grande majorité d'entre eux ça serait quelque chose de bénéfique que de discuter et partager avec quelque d'autre de ce qu'ils font en classe. (P14)

C'est incroyable! Souvent, quand on veut accompagner quelqu'un, euh ben, je vous dirais là qu'au Québec actuellement en éducation tout ce qui est de supervision pédagogique c'est complètement tabou en! (...) fait que c'est très particulier, alors on est confronté à-à toute une thématique euh qui est celle de l'évaluation et de l'accompagnement qui est tabou encore en éducation. C'est comme si y avaient pas besoin de ça eux. (...). C'est pas perçu encore comme étant quelque chose qui peut te faire avancer personnellement (...). (P15)

#### *4.1.4.2 Le manque de temps lié à des pratiques «idéalises» de la supervision pédagogique*

Une des plus grandes difficultés identifiées par les participants en lien avec la mise en place et à la réalisation de pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant est le manque de temps. Il semble toutefois pertinent de souligner que l'aspect du manque de temps est très souvent associé à la mise en place d'un modèle de supervision idéal décrit de façon relativement abstraite et nécessitant des rencontres individuelles de l'ensemble des enseignants sur une base régulière. Ce modèle de supervision standard «idéal» est de plus particulièrement centré sur les besoins de l'enseignant, sur sa pédagogie, sa pratique et ses besoins, et donc très peu centré sur les besoins des élèves, sur leur apprentissage et sur le succès de ces derniers.

(...) au quotidien, avec les urgences euh avec tout ce qu'on a à traiter, on a beaucoup beaucoup de dossiers. Parfois il y a le contexte où on peut rencontrer certains employés plus difficiles, ce qui fait que quand qu'on décide de-de faire une supervision qui devient davantage une supervision, mais qui en même temps peut devenir une certaine supervision-évaluation avec attentes signifiées euh, ça prend énormément de temps, donc certaines années on choisit ces priorités, mais c'est certain que je suis incapable dans une même année scolaire de rencontrer chacun des membres du personnel, dans un contexte de supervision euh un peu plus structuré, je peux pas faire ça. J'ai des rencontres par exemple à la fin de chaque étape, euh je rencontre systématiquement chacun des enseignants, et c'est pour faire le suivi des élèves. (P10)

C'est toujours le manque de temps. Être capable de rencontrer 30 personnes, pis des fois il faut les rencontrer à deux reprises dans l'année, pour ma part, avec la charge de travail que j'ai, c'est pratiquement impossible, donc c'est pour ça que hum, pour l'instant comme je vous le disais tout à l'heure, j'y vais vraiment au besoin quand qu'un enseignant a besoin d'être accompagné euh c'est-c'est là, c'est à ce moment-là que je l'accompagne. Pour les autres euh bon, oui, souvent je me promène dans les classes, mais je n'ai pas de réunion euh formelles là pour euh pour procéder à la supervision. C'est vraiment du cas par cas.

Bon, c'est certain qu'on-on-on parle toujours du temps et de la disponibilité parce que de, bon on a quoi 80-85 enseignants ici à l'école, on est 4 directions-directions adjointes, donc ça fait une vingtaine d'enseignants, donc si on veut vraiment prendre le temps de superviser tout le monde, ben il faut se mettre sur quelques années euh, donc ça c'est un élément qui doit figurer en tête de liste, je suppose. (P14)

C'est fabuleux le temps que ça prend pour rencontrer ton monde. Juste de bien faire la job d'évaluer nos statuts précaires, quand on parle d'aller les voir dans le milieu, de faire une prise en compte, de revenir sur ce qu'on a observé dans le milieu, c'est un temps complètement fou! Y a tout ça qui fait que c'est un haut niveau de complexité. Comme je disais au bout de la ligne, moi, je pense qu'on devrait rencontrer notre personnel pour voir c'est quoi les objectifs euh, ce que tu t'es donné, les défis, comment moi, responsable d'une organisation je peux

t'accompagner là-dedans, euh, la notion de temps est une très-très grande barrière pis moi je fais partie de ceux qui ont déjà dit «regarde je suis plus capable d'entendre parler du temps». C'est un fléau, un fléau de siècle, on peut-tu se parler d'autres choses? Mais y reste quand même qu'on est confronté à ça. C'est une mentalité aussi (...) (P15)

#### **4.1.4.3 L'importance de la supervision pédagogique**

Plusieurs directions ont souligné l'importance de la supervision pédagogique, surtout de l'influence positive de la supervision pédagogique sur le succès des élèves. Ils reconnaissent toutefois que la supervision pédagogique n'est pas un dossier aussi prioritaire que d'autres aspects administratifs de la gestion d'une école.

Ça fait quand même un petit bout que, euh, je sais que la supervision pédagogique c'est pas le dossier prioritaire dans le fond, en gestion, parce qu'on a tellement d'autres- pleins d'autres affaires. Par contre ça part de là, tsé, la réussite des élèves. Ça passe par là. (P1)

On a des coupures un peu partout qui nous proviennent du ministère, euh, il faut équilibrer nos budgets, euh ça c'est comme directeur, c'est malheureux, mais une-c'est des préoccupations qui sont très très importantes, pis quand qu'on arrive à la supervision pédagogique, ben c'est pas/c'est pas dans nos premières priorités. (P8)

#### **4.1.5 Thème 5 : La structure de l'école**

Deux facteurs liés à la structure de l'école semblent avoir une influence sur les pratiques liées à la supervision pédagogique et l'accompagnement du personnel enseignant selon les propos des participants : la structure physique de l'école (la grosseur de l'école et la division d'une école en différents pavillons) et la structure du personnel de l'équipe administrative.

#### ***4.1.5.1 La structure physique de l'école***

Selon un participant, la grosseur de l'école ainsi que la structure de l'école, soit une école divisée en plusieurs bâtiments, apportent des difficultés logistiques liées à la mise en place d'un processus de supervision du personnel enseignant :

Je trouve que ça peut être difficile dans tout projet, c'est de superviser. Ça implique nécessairement un investissement euh en temps, un investissement en énergie, alors moi je suis une personne qui a trois bâtisses à ma responsabilité, donc euh, j'ai un bureau dans chacune, donc parfois la présence de la direction dans l'école fait en sorte que, ou le fait que je me déplace, ne serait-ce que ça, n'est pas toujours facilitant. Sur le comité que j'ai mis en place, il y a des gens des 3 bâtisses, donc parfois ne serait-ce que de trouver un temps, un moment pour euh se rencontrer, pour échanger, alors c'est vraiment parfois une question de logistique qui fait que ça peut être plus difficile de trouver le temps pour faire la supervision. (P10)

#### ***4.1.5.2 La structure de l'équipe administrative***

Plusieurs participants soulignent que la structure de l'équipe administrative peut influencer la mise en place et la réalisation d'un processus de supervision pédagogique. Les directions soulignent que leur nombre d'années d'expérience à la direction d'une école, le nombre d'années en poste à leur école actuelle, l'expérience des membres de l'équipe administrative ainsi que le nombre d'heures allouées aux membres de la direction adjointe y sont pour beaucoup dans la mise en place et la réalisation d'un processus de supervision pédagogique.

Oui pis j'ai-j'ai une équipe quand même, je vous dirais assez jeune, donc avec des directions que sont à statut précaire, qui sont en remplacement de d'autres personnes, qui sont en congé sans traitement, donc euh, c'était difficile pour eux de-de en plus de de-de-de travailler à assimiler les dossiers/les nouveaux dossiers qu'ils ont à travailler là (...). (P14)

Premièrement, il y a beaucoup d'intervenants qui ont changés à travers le temps, notamment au niveau de la responsabilité du directeur, euh ça fait mon dieu! En l'espace de 5 ans ça fait à peu près 3 membres de la direction que s'occupe de ce secteur-là. Parce que y faut que vous sachiez qu'à (nom de l'école) l'année passée dans un contexte de coupure budgétaire ils nous ont coupé un adjoint. Pour une grosse école comme la nôtre. Fait que ça nous a demandé vraiment de rebrasser la gestion des dossiers. Alors euh, c'est moi, comme directeur général, j'avais pas l'habitude d'avoir un secteur d'étudiants qui relève de moi, ça relevait toujours des adjoints. (P15)

#### 4.1.6 Thème 6 : La collaboration dans l'école

La collaboration entre la direction et les enseignants est divisée en deux points marquants ayant émergé de l'analyse des entrevues, soit la collaboration positive entre la majorité des enseignants et la direction, et la problématique de la résistance de petits noyaux minoritaires d'enseignants.

##### *4.6.1 La collaboration positive entre la majorité de l'équipe-école et la direction*

La plupart des enseignants considèrent que la collaboration entre la majorité des enseignants et la direction est bonne. Dans plusieurs cas, les directions font confiance à leur équipe et les considèrent comme un groupe d'individus motivés et dynamiques. Ils considèrent que cette collaboration entre la direction et les enseignants facilite la supervision pédagogique du personnel enseignant.

Oui, énormément, j'ai-je suis chanceuse, j'ai quand même une équipe, je vous dirais assez facile entre parenthèses, parce que c'est des gens très pro actifs pour la plupart, euh, des gens qui lorsqu'ils font face à un problème, vont rapidement trouver des solutions, se retourner de bord comme on dit. Il y a beaucoup d'entraide aussi au sein de l'équipe. C'est une équipe on peut faire beaucoup de choses avec une-un genre d'équipe comme ça. (P12)

Un participant (P16) considère même que la collaboration entre la direction et les enseignants facilite de beaucoup la mise en place et la réalisation de pratiques liées à la supervision du personnel enseignant, puisque les enseignants d'expérience de son école prennent l'initiative d'expliquer aux nouveaux enseignants à quel point le travail avec la direction les aide et préviennent ainsi une source ultérieure de résistance de la part des nouveaux enseignants.

Je pense qu'il y a quand même un noyau d'enseignants qui est là depuis longtemps pis qu'ils ont confiance les uns envers les autres. Ça je pense que oui. Par contre, cette année, on a un gros accroissement de clientèle, plusieurs nouvelles personnes qui viennent se greffer à l'équipe, et euh, ça je pense que les gens qui arrivaient d'ailleurs euh, s'auraient pu être une source de distanciation, je dirais, mais ça l'a pas été, parce que rapidement les autres ont dit, tsé quand je disais que je faisais de la supervision pédagogique, qu'en première rencontre de du personnel au mois d'aout, les autres ont dit «ah oui, mais ça c'est l'fun-là, c'est pas euh, ça nous stresse pas.» Ils ont dit ça aux autres. «Tsé, c'est pas stressant de s'asseoir avec X-là!»,

fait que j'pense que oui, il y a une partie de moi, comme gestionnaire, que les gens aiment, les gens aiment ça, on le sens ces choses-là en? (P16)

#### *4.6.2 La résistance de petits noyaux minoritaires d'enseignants*

La problématique de la résistance de certains enseignants est un des points qui est revenu le plus souvent dans les entrevues et a une valeur émotionnelle importante puisqu'il soulevait beaucoup d'émotions chez les participants. La résistance de certains enseignants a été relevée dans 11 des 19 entrevues réalisées. Cela implique que plus de la moitié des directions ayant participé à cette étude ont souligné un problème lié à la résistance de certains enseignants. Cette problématique varie beaucoup d'un participant à l'autre, mais est une source de tracas constant et a été notée autant chez de jeunes directions en poste depuis moins de 5 ans, que par des directions en poste depuis plus de 15 ans et ce, peu importe le genre des participants.

(...) je fais partie de ceux qui sont sur le bord de la retraite, ça fait quand même plus de 20 ans que je suis directrice d'école, tsé quand on disait, tout le volet théorique ou encore, je fais face à de la résistance, parce que la résistance, c'est probablement le plus grand fléau (...) Le personnel enseignant sont des gens qui résistent beaucoup au changement. (P15)

Ok, puis pourtant, y a encore une catégorie de personnel que dès que tu t'appelles un boss, ben y a pu rien qui marche! (P15)

Pis là encore c'est seulement quelques personnes (...) Puis euh... entrave ben peut être une ou deux personnes qui vont tenter d'influencer une quarantaine pour dire «ben non ça a pas d'allure, on va perdre notre temps avec ça» (...). (P1)

Y a aussi des enseignants qui sont malheureusement fuyants, donc peu importe la façon dont on va s'y prendre pour les approcher, les accompagner y seront toujours méfiants. (P14)

Je fais beaucoup de supervision avec mon personnel là-bas aussi, et euh, il y a, il y a toujours quelques réfractaires. J'appelle ça la loi du 1/7, il y en a un septième pour lequel tu vas mettre 90% de ton temps, pis ça avancera pas, mais je me dis toujours «arrête, concentre-toi sur le milieu, parce qu'eux autres-là ils te regardent aller». (P16)

Ben ça dépend toujours de ce qui est sur la table. Alors si c'est un projet qui, euh, amène des changements, ben là il faut non seulement gérer le projet, mais aussi gérer les émotions que viennent avec le changement, parce que le changement suscite du-de l'inconfort,



suscite de la remise en question pis tout ça. Euh, le changement c'est pas toujours facile à gérer. (P19)

(...) de la part de certains enseignants. On a toujours un noyau d'enseignants que, euh... y a de la résistance au changement, fait que c'est ceux qui vont - Oh oui c'est une minorité, mais une minorité qui parlent fort! (P4)

La résistance est donc généralement liée à un individu spécifique, ou un petit noyau d'individus qui demandent beaucoup d'attention et d'énergie de la part de la direction. Certaines directions gèrent cette situation assez facilement, alors que pour d'autres, c'est un fléau constant. Selon les participants, la résistance de ces enseignants est liée directement à la supervision pédagogique. Certaines directions, sans même vivre de résistance, l'anticipent beaucoup :

Il y a peut-être la question de-de mauvais vouloir, si on veut, lors des rencontres, que les gens veulent pas vraiment participer activement et tout ça. Moi je l'ai jamais vécu par contre, euh même les gens qui pouvaient être réticents au-à la structure que j'avais mis en place au début, euh se sont vite ralliés et ont vite vu que c'était aidant, donc euh ça je l'ai pas vécu. Mais je sais que si quelqu'un est très négatif et ne fait pas sa part dans l'équipe ça peut être très, ça peut être très désagréable et ça peut nuire à la supervision et à ce que l'équipe avance. (P17)

La résistance de certains enseignants, telle que mentionnée par les participants lors des entrevues, est donc un aspect important pouvant nuire à la supervision pédagogique et à la mise en place d'un changement par les directions d'école.

# CHAPITRE 5

## DISCUSSION DES RÉSULTATS

---

Dans le chapitre 4, un arbre thématique a été construit et proposé et les résultats de l'étude ont été présentés, ce qui a permis de répondre à l'objectif de recherche suivant :

- Dégager les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant des directions d'établissement d'enseignement.

L'arbre thématique proposé et illustré par la figure 3 et la division des thèmes en sous-thèmes du tableau 10 permettent de créer un portrait précis des 6 thèmes importants dégagés de l'analyse thématique du corpus issu des 19 entrevues réalisées auprès de directions d'établissement scolaire. Ces thèmes sont (1) l'éclatement des modèles de supervision pédagogique, (2) l'utilisation de structures issues de la politique du système scolaire, (3) les besoins liés à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant, (4) les réflexions liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant, (5) la structure de l'école et (6) la collaboration dans l'école, ce qui a permis d'atteindre l'objectif du présent mémoire en créant un portrait d'ensemble, une photo figée dans le temps des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire.

Ce cinquième chapitre porte sur une discussion de certains thèmes et sous-thèmes particulièrement intéressants résultant de l'analyse thématique réalisée et fait un parallèle avec la théorie existante recensée au chapitre 2 de la présente étude. Il est important de noter que les thèmes ayant émergé dans le cadre de cette étude touchent l'ensemble des directions ayant participé aux entrevues, ce qui implique qu'ils sont vécus autant par des hommes que par des femmes d'âge et de niveau d'expertise variés. Finalement, les limitations de la présente étude sont présentées et des pistes de recherches futures sont proposées.

## 5.1 Discussions liées à des thèmes spécifiques

Cette section portera sur des discussions en lien avec certains thèmes et sous-thèmes importants méritant d'être discutés en profondeur.

### 5.1.1 Discussion liée au thème de l'éclatement des modèles de supervision pédagogique

Le premier thème important qui sera discuté est celui de l'éclatement des modèles de supervision pédagogique individuelle et collective. Ce thème est celui qui est considéré comme étant le plus important parmi les thèmes retenus. Suite à l'analyse des thèmes, il semble pertinent de considérer que la connotation négative associée au terme «supervision», le manque de temps perçu par les directions d'école liée à un modèle standard «idéal» et la priorité accordée aux tâches administratives par rapport à celles liées à la supervision pédagogique créent un éclatement des modèles de supervision pédagogique du personnel enseignant présent dans les écoles actuellement. Les tableaux 11, 12 et 13 du chapitre 4 ont permis de mettre en lumière 5 modèles de supervision individuelle et 6 modèles de supervision collective tous appliqués différemment. La seule base commune entre les différents modèles de supervision pédagogique du personnel enseignant est le fait que la majorité des modèles soient centrés sur les enseignants, sur leurs pratiques et leurs besoins. Ce fait est particulièrement surprenant considérant que depuis que le système éducatif s'est tourné vers une gestion axée sur les résultats impliquant une notion d'imputabilité des directions et des enseignants par rapport au succès des élèves, tel que mentionné dans la problématique du chapitre 2, les modèles de supervision tendent à devenir centré sur les besoins des élèves. Ce fait est souligné par Aseltine et coll. (2006) qui souligne que « l'accent en éducation s'est déplacé de l'élément central de l'enseignement à l'importance de l'apprentissage des élèves» (p.12). Il affirme de plus que « les modèles traditionnels de supervision et d'évaluation sont centrés sur le processus de l'enseignement vécu par l'enseignant au lieu d'être centré sur son résultat». (p.12) En ce sens, les multiples modèles de supervision mis en place par les participants actuellement se rapprochent des modèles plus traditionnels, donc plus classiques de la supervision pédagogique du personnel enseignant.

La variation des différents modèles de supervision pédagogique est particulièrement marquée lorsqu'une comparaison individuelle de cas est réalisée basée sur les tableaux 11, 12 et 13. Par exemple, le participant 8 et le participant 16 font tous deux de la supervision individuelle du personnel enseignant. Considérant que ces deux directions travaillent pour la même commission scolaire, il serait logique de s'attendre à une structure relativement semblable de ce processus de supervision, mais tel n'est pas le cas. En effet, le participant 16 réalise 3 rencontres formelles individuelles annuellement de l'ensemble de son personnel enseignant afin de discuter des objectifs, des défis et d'établir les besoins d'accompagnement alors que le participant 4 réalise une rencontre formelle individuelle à la fin de l'année scolaire pour analyser le travail fait durant l'année scolaire appuyée par un questionnaire remis à l'enseignant préalablement.

Cet éclatement de modèle de supervision pédagogique tel que vécu par les participants ne se retrouve aucunement dans la recension des écrits réalisée dans le chapitre 2 du présent document et semble être propre au contexte de l'étude qui concerne une partie des directions d'une commission scolaire, de par les conditions actuelles entourant la pratique des directions d'école, soit la complexification de la tâche de la direction, l'importance du rôle de la direction et l'absence de standard de supervision et de mesures de contrôle de la qualité des pratiques de la supervision pédagogique réalisée par les directions, tel que proposé dans la problématique du chapitre 1 de la présente étude. Nolan et Hoover (2011) expliquent toutefois que selon leur expérience, il est commun qu'après une activité de développement professionnel initiale liée à la supervision pédagogique, que les différentes directions d'école appliquent un même système de façons différentes. Ces auteurs soulignent donc l'importance de mettre en place un suivi de l'implantation d'un système de supervision afin d'éviter des problèmes futurs.

Ces deux premières réalisations importantes impliquent que la majorité des directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs réalisent des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant de façon individuelle et/ou collective, mais qu'elles semblent avoir une conception erronée de ce qu'est la supervision pédagogique et de ce que cela implique comme pratiques.

Cette discussion nous amène à souligner un autre détail important mis en lumière par l'analyse des thèmes, soit la connotation négative liée au terme «supervision» des enseignants. Cette problématique a été relevée dans le point 2.4.1 de la recension des écrits du chapitre 2. En effet, tel qu'expliqué par Pajak (2003), il y a une réticence à utiliser le terme «supervision» en éducation puisqu'il est incorrectement associé à une «relation hiérarchique ancrée dans un modèle éducatif industriel» (p.4). Or, cette confusion est présente tant chez les directions que chez les enseignants.

### **5.1.2 Discussion liée au sous-thème du modèle idéalisé de la supervision – un modèle idéal erroné**

Le sous-thème du modèle idéalisé semble important dû au fait qu'au moment de la réalisation des entrevues, les directions avaient une idée fixe d'un modèle idéalisé de ce que devrait être la supervision pédagogique du personnel enseignant. Ce sous-thème nous amène à considérer l'idée que les directions ont une image idéalisée d'un processus de supervision pédagogique standard. Ce modèle idéalisé est centré sur les besoins des enseignants, il est exigeant en temps et il ne correspond à aucun des modèles importants présents dans la théorie sur le sujet. Selon les directions (voir citations au point 4.4.2), un système de supervision pédagogique standard «idéal» consiste en un système formel de supervision où les enseignants sont rencontrés individuellement à plusieurs reprises dans l'année afin de discuter de leurs objectifs, de leurs pratiques et de leurs besoins, ainsi que des rencontres individuelles à un moment ultérieur pour faire un suivi. Ces pratiques sont donc fortement centrées sur l'enseignant. Suite à cette découverte, il a semblé pertinent de se poser la question suivante : d'où provient ce modèle de supervision? Dans la recension des écrits du chapitre 2 de la présente étude, les principaux modèles de supervision pédagogique actuels sont détaillés. Or, le modèle standard «idéal» ne se rapproche d'aucun d'eux.

- Le modèle classique, tel que décrit dans la recension des écrits du chapitre 2, implique que la direction se voit comme l'autorité en la matière de pédagogie, ce qui n'est pas tout à fait le cas des participants, qui se considèrent comme des «coachs» ou des accompagnateurs et disent laisser beaucoup de liberté à leur personnel enseignant;

- Le modèle de la supervision clinique, tel que décrit dans la recension des écrits du chapitre 2, propose un processus cyclique structuré contenant une rencontre de pré observation, d'observation et de post-observation avec des cibles et des attentes partagées entre la direction et l'enseignant, ce qui n'est pas le cas ici, puisque les participants ne mentionnent pas dans les entrevues réaliser d'observation en classe, autre que par les visites de classes matinales informelles. Certaines directions mentionnent toutefois réaliser un partage d'objectifs annuels lors de rencontres individuelles;
- Le modèle de l'auto supervision comme décrit dans la recension des écrits du chapitre 2 implique que les enseignants soient engagés dans un processus réflexif portant sur leur pratique et établissent un plan de développement professionnel individuel accompagné de la direction. Aucune pratique d'autoformation n'ont été relevées dans les entrevues, mis à part un participant qui demande à ses enseignants de répondre à un questionnaire de réflexion avant l'unique rencontre du personnel enseignant à la toute fin de l'année, ou un partage d'objectifs annuels lors de rencontres individuelles;
- Le modèle standard «idéal» ne s'apparente en aucun point à la supervision par les pairs, à la supervision différenciée, qui implique la mise en place de différents modèles de supervision simultanément selon les besoins de l'enseignant, ou à l'accompagnement pédagogique par le biais de communautés d'apprentissage professionnel tel que décrit dans la recension des écrits du chapitre 2.

Ce fait semble impliquer que les directions ont une idée préconçue d'un standard «idéal» de la supervision qui n'est pas soutenue par les écrits théoriques. Les directions réalisent des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant s'apparentant un tant soit peu au modèle de la supervision classique, puisque, bien qu'ils se perçoivent comme des accompagnateurs ou des «coachs», il n'en reste pas moins que dans les faits, ils représentent généralement l'image du «boss» de l'école, et que, bien que la majorité des directions impliquent le personnel dans la prise de certaines décisions, tel le choix de certains éléments dans la

convention de gestion et de réussite éducative, du plan d'action et des autres structures issues de la politique scolaire sur lesquelles ils s'appuient pour réaliser leur supervision, ils ont le pouvoir décisionnel sur l'ensemble de l'école.

Il est donc logique que ces directions trouvent que les pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant soient lourdes en termes de temps et d'engagement et n'arrivent pas à les implanter dans leurs écoles. Il en découle donc qu'ils sont amenés à mettre en place un système de supervision provisoire moins structuré et bien souvent moins lourd et plus adapté à leurs besoins.

### **5.1.3 Discussion liée à l'utilisation de structures issues de la politique du système scolaire afin de faciliter la supervision**

Un troisième thème qui mérite d'être discuté dans le présent mémoire est l'utilisation de structures issues de la politique du système scolaire. Ce fait implique que les directions ressentent le besoin de se tourner vers une structure formelle approuvée par le système scolaire en entier, incluant la commission scolaire, le syndicat des enseignants et les enseignants, afin de pouvoir réaliser une tâche qui leur est pourtant assignée formellement par la Loi sur l'instruction publique (LIP) et par le Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir (2008). Cela implique que malgré le fait que la majorité des directions considèrent les tâches administratives comme étant plus importantes que celles liées à la supervision, que cette dernière est considérée comme étant assez importante pour trouver des moyens alternatifs afin de réaliser une supervision pédagogique, et ce, sans créer de résistance chez les enseignants. Tel que mentionné dans la recension des écrits du chapitre 2, Ribas (2011) met beaucoup d'emphasis sur le fait que les directions d'école devraient asseoir leur système de supervision pédagogique du personnel enseignant sur un processus et un standard de supervision établi. Les participants, n'ayant pas ce standard, se tournent naturellement vers des structures présentes dans le système, soit la convention de gestion et de réussite éducative, le plan de réussite, le plan d'action, etc., structures approuvées par le ministère de l'Éducation, par la commission scolaire et par le syndicat des enseignants. Selon Ribas (2011) une structure permet d'apporter un support légal en soutenant les pratiques des directions d'école, de structurer la

reddition de compte à la commission scolaire et au public, d'avoir un support émotionnel puisque la supervision pédagogique est un processus stressant pouvant causer un sentiment d'isolement chez les superviseurs et, finalement, d'apporter un soutien lors de la gestion d'enseignants problématiques. De ce fait, comme le mentionne Ribas (2010), l'instauration d'un système de supervision standardisé incluant un cadre de pratiques et d'attentes réduit de beaucoup la vulnérabilité de la position des gestionnaires. Cela expliquerait de façon logique l'utilisation de structures issues de la politique du système scolaire pour encadrer la supervision pédagogique du personnel enseignant par les directions d'école.

Finalement, dans leur travail datant d'il y a 15 ans, Tardif et Lessard (1999) proposaient que, «sur le plan des relations de travail, le directeur représente l'autorité et détient le pouvoir de gérer le personnel suivant des clauses de la convention collective et les règles émanant de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation». (p.479) Selon les résultats de la présente étude, ce constat est toujours à jour et représente bien ce que vivent les directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs.

Un autre fait important émerge de ce thème est la résistance des enseignants. Cette problématique a été relevée au point 2.4.4 de la recension des écrits du chapitre 2. En effet, selon Morris Cogan tel que cité dans Acheson et Gall (2003), la supervision est généralement perçue comme une menace active à l'endroit de l'enseignant, ce qui peut éventuellement porter atteinte à son statut professionnel et, par conséquent, miner sa confiance en lui-même.

#### **5.1.4 Discussion en lien avec les besoins liés à un manque de connaissances théoriques, de savoir-faire et d'un besoin d'uniformisation des pratiques**

Le thème des besoins des directions revêt une importance particulière puisqu'il répond directement à la question de recherche en suggérant des besoins 'de surface' et des besoins immédiats connus des participants. Ce thème révèle que les directions ont les besoins suivant : (1) un standard, un guide ou une méthode acceptée et partagée afin de les soutenir dans leur démarche, (2) un besoin de soutien externe afin de les guider dans l'implantation de nouvelles pratiques (3) d'un système de partage entre collègues et (4) de moyens de gérer la résistance de certains



enseignants. Ces quatre besoins soulignés semblent liés à un manque de connaissances théorique, de savoir-faire et d'un besoin d'uniformisation des pratiques liées à la supervision pédagogique. Cela implique de plus que les directions ont un désir actif d'améliorer leurs pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant.

Un parallèle peut être fait entre ce que vivent les directions d'école en lien avec la résistance des enseignants, leur besoin de partager entre collègues et les travaux de Ribas (2002). Ce chercheur propose que les superviseurs vivent des situations socio émotionnelles difficiles et stressantes en relation avec leur travail lorsqu'il s'agit de réaliser un processus de supervision pédagogique. Il lie cette situation à la structure pyramidale des écoles où la direction est généralement la seule personne responsable de la supervision pédagogique du personnel enseignant. Selon lui, cette position crée un sentiment d'isolement et de doute chez les directions. Les propos de Ribas (2002) expliquent ce que vivent les directions en lien avec la résistance des enseignants, de leur besoin d'avoir un guide permettant de gérer la résistance, ainsi que leur besoin de partager entre collègues.

## **5.2 Discussion narrative - comment les directions d'école vivent la supervision pédagogique et l'accompagnement du personnel enseignant**

Suite à une analyse plus approfondie des thèmes, il me semble pertinent de raconter comment les directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs de la ville de Québec vivent la supervision pédagogique et l'accompagnement du personnel enseignant en tentant de mettre en relation les thèmes retenus dans l'arbre thématique de la figure 3. Cette section n'est pas traditionnellement incluse dans une structure d'analyse thématique. Cette section a donc pour objectif de raconter comment les thèmes et sous-thèmes sont interreliés dans le vécu des participants de la façon dont je l'ai comprise, en tant que personne ayant réalisé les entrevues et analysé le corpus. Cette narration a donc pour objectif de dresser un portrait d'une situation bien précise à un moment précis. Les citations pouvant soutenir cette narration se trouvent dans la section 4.1, soit la section portant sur l'analyse individuelle des thèmes. Cette narration est donc ancrée dans les propos collectés auprès des participants lors des entrevues.

Afin de faciliter la lecture et la compréhension cette section narrative, il serait pertinent d'avoir l'arbre thématique de la figure 3 ainsi que la synthèse des processus de supervision du tableau 13.

### **5.2.1 La réponse brève**

Il est possible de répondre très brièvement à la question de recherche principale de cette étude comme suit : l'ensemble des directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs réalise des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant dans leur école. Ces pratiques de supervision et d'accompagnement varient toutefois énormément d'une école à l'autre en termes de fréquence des supervisions, de ses objectifs, de sa structure, etc. telle que présentée dans la synthèse du tableau 13. Il y a donc plusieurs divergences et convergences dans la façon de réaliser de la supervision pédagogique du personnel enseignant, c'est-à-dire que bien que les directions réalisent des pratiques de supervision différentes, les éléments facilitants et nuisant au processus sont, en général, semblables.

### **5.2.2 La réponse plus détaillée**

Trois aspects importants ont émergé de la façon dont les directions d'école réalisent leur supervision pédagogique. Premièrement, le terme «supervision» en tant que tel porte atteinte à la mise en place et à la réalisation de pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant. Selon les propos des participants, ce terme a une connotation négative, lorsqu'utilisé en contexte de supervision pédagogique du personnel enseignant. Les directions aussi bien que les enseignants l'associent à l'action de surveiller, d'évaluer et de contrôler. De plus, certains enseignants considèrent ne pas avoir besoin de supervision afin d'améliorer leur enseignement. Deuxièmement, les directions considèrent qu'elles manquent de temps afin de réaliser un système de supervision pédagogique idéalisé, c'est-à-dire un système formel de supervision où les enseignants sont rencontrés individuellement à plusieurs reprises dans l'année afin de discuter de leurs objectifs, de leurs pratiques et de leurs besoins, ainsi que des rencontres individuelles pour faire un suivi. Ce processus est considéré comme étant lourd en temps et en

engagement. Finalement, bien que les directions soient conscientes de l'importance de la supervision pédagogique, les tâches administratives ont une priorité plus marquée. Ces trois éléments, soit (1) la connotation négative du terme «supervision», (2) le fait que le modèle idéalisé de la supervision soit lourd en temps et en engagement personnel et (3) le fait que les tâches administratives aient priorité sur la supervision pédagogique semblent faire en sorte que les directions mettent en place un processus de supervision pédagogique plus léger avec les «moyens du bord», c'est-à-dire avec le temps et les ressources à leur porté. Cette situation semble avoir pour conséquence de créer un véritable éclatement des modèles de supervision pédagogique, tant sur le plan de la supervision individuelle que collective.

Ces modèles de supervision pédagogique varient énormément d'un milieu à l'autre. Il est important de souligner que toutes les directions ont mis en place un processus de supervision pédagogique du personnel enseignant (voir tableau 13). Certaines directions font exclusivement de la supervision individuelle, d'autres exclusivement de la supervision collective, et certaines font les deux. De plus, la complexité des modèles diffère drastiquement. Certains modèles, tel le modèle de la supervision individuelle de tous les enseignants par le biais de rencontres à des moments spécifiques de l'année requièrent beaucoup de temps et d'investissement, alors que d'autres, tel le modèle de supervision individuelle informelle lors d'occasion d'échanges, ne requièrent qu'un minimum d'investissement en terme de temps et d'investissement personnel.

La résistance de certains enseignants, liés non seulement au terme «supervision», mais aussi aux pratiques qui y sont actuellement attachées, a pour conséquence que les directions sont craintifs par rapport à ce sujet. De plus, la structure de l'école, soit sa taille de l'école et les membres de son équipe administrative ont aussi une influence sur le processus de la supervision pédagogique. Il est difficile pour les directions de grosses écoles, surtout lorsque ces écoles sont divisées en différents pavillons, de superviser l'ensemble des enseignants selon leur modèle de supervision idéalisé. De plus, le changement constant des membres de l'équipe administrative (des absences pour des congés à long terme, adjoints précaires, etc.) rend la mise en place d'un système de supervision difficile. Afin de faciliter la mise en place et la réalisation d'un processus de supervision pédagogique et d'éviter de créer de la résistance chez certains enseignants, les

directions utilisent des structures issues de la politique du système scolaire tels la convention de gestion et de réussite éducative, le plan de réussite, le plan d'action et l'assemblée générale. Ces structures leur permettent d'avoir une forme de soutien dans leur pratique et de justifier la supervision auprès des enseignants.

L'ensemble de ces éléments amène les directions à exprimer des besoins liés à la supervision pédagogique. Ils réclament un standard, un guide ou une méthode standardisée permettant de les guider dans leur pratique, de les encadrer et de justifier ces pratiques auprès des enseignants. Les directions réclament aussi un soutien externe pouvant valider leurs pratiques et donner des indications sur les changements qui pourraient être amenés. Ils aimeraient de plus avoir du temps pour partager entre collègues, échanger et réfléchir à leurs pratiques. Finalement, certaines directions souhaiteraient avoir un guide pouvant les aider à gérer certaines situations de résistance de la part d'enseignants spécifiques.

Finalement, ces besoins impliquent un manque de connaissances théoriques et pratiques liées à la supervision pédagogique, à sa définition, à son implantation et à sa réalisation, manque qui peut avoir une influence considérable sur ce que vivent les directions d'école, notamment en ce qui a trait au manque de temps lié à un standard «idéal» de supervision centré sur l'enseignant et sur l'importance du processus de la supervision pédagogique du personnel enseignant. Ces besoins sont une conséquence de la situation actuelle, puisque les directions sont conscientes qu'ils doivent faire de la supervision pédagogique puisque le Ministère de l'Éducation le leur demande, mais ne savent pas comment s'y prendre adéquatement. Ces besoins ressentis sont donc à la fois une conséquence de la situation actuelle et un catalyseur, puisqu'elles veulent que la situation change.

### **5.3 Discussion générale et questionnement**

Plusieurs stratégies ont été recensées permettant de mettre en place un système de supervision pédagogique efficace. Il est intéressant de noter que certaines stratégies ont été mentionnées lors des entrevues, mais que d'autres, qui semblent importantes, ont été négligées. Par exemple, la

majorité des directions valorisent un climat d'ouverture, de confiance, d'écoute et de reconnaissance. Pourtant, très peu de stratégies de collecte de données ont été notées chez les participants. Un participant mentionne demander aux enseignants de répondre à un questionnaire préalablement à la rencontre individuelle annuelle ayant lieu à la toute fin de l'année, alors qu'un autre mentionne faire des marches dans l'école pour visiter les classes. Les stratégies de collectes de données sont généralement centrées sur enseignants et sur leur pratique pédagogique, afin de vérifier quels sont leurs objectifs et non liées aux élèves, à leur façon d'apprendre, à leur succès. À l'ère de l'imputabilité, il aurait été logique de trouver plusieurs stratégies de collecte de données permettant d'analyser ce que les élèves apprennent et s'ils apprennent bien, tel que proposé par Emberger (2006).

La supervision pédagogique est considérée par plusieurs auteurs comme étant étroitement liée au développement professionnel des enseignants (Glatthorn, 1984; Nolan et Hoover, 2010; Oliva et Pawlas, 2004) dans le but ultime d'augmenter le succès des élèves (Bouchamma, 2004). De plus, les directions d'école du Québec sont mandatées par la Loi sur l'instruction publique (LIP) et par le Ministère de l'Éducation (MELS, 2008) d'encourager les enseignants dans leur développement professionnel. Il n'y a pas de doute que de telles pratiques sont en place. Cela étant dit, basé sur les entrevues réalisées dans le cadre de la présente étude, le développement professionnel des enseignants est rarement associé au processus de la supervision pédagogique du personnel enseignant.

## 5.4 Conclusion

En conclusion, la supervision pédagogique mise en place par la majorité des participants au moment des entrevues ne mentionne aucune autre finalité que celle d'établir les objectifs et les besoins des enseignants. Pour la plupart des directions, la supervision pédagogique semble donc vécue comme une tradition, comme une obligation ou comme un processus qui doit être mis en place, sans but précis sans finalité en soi puisqu'elle n'est pas associée au développement professionnel des enseignants, et n'est que rarement liée à la réussite des élèves.

# CHAPITRE 6

## CONCLUSION GÉNÉRALE

---

En conclusion, les besoins exprimés par les directions démontrent bien qu'ils ont conscience que le processus de supervision pédagogique du personnel enseignant qu'ils ont mis en place n'est pas tout à fait adéquat ou à jour. Ils sont aussi conscients que le ministère de l'Éducation demande qu'un programme de supervision et d'accompagnement pédagogique du personnel enseignant soit mis en place et soutenu dans les écoles (MELS, 2008). Ces besoins exprimés sont donc une conséquence de la situation actuelle. Ils sont aussi un catalyseur, puisque s'ils avaient la formation et le soutien nécessaire, la situation actuelle n'aurait pas lieu, c'est-à-dire qu'il n'y aurait pas un tel éclatement et une telle variation des processus de supervision présents sur le terrain.

### 6.1 Limites

Dans un premier temps, il est impossible de certifier que l'échantillon de la présente étude représente en tout point l'ensemble des directions de la commission scolaire des Découvreurs puisque 19 directions des 31 établissements scolaires de cette commission scolaire ont accepté de réaliser une entrevue. Cela dit, la démarche de l'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2012) a été clairement explicitée dans le chapitre 3 et respectée avec soin. De fait, nous estimons que notre échantillon n'entrave pas notre démarche scientifique.

Dans un deuxième temps, la durée des entrevues téléphoniques ont varié de 10 à 20 minutes dû au fait qu'il s'agit d'entrevues ayant pour objectif de dresser les besoins des directions d'école en formation dans le cadre de cette recherche-action formation.

Finalement, vu le fait que ce travail s'est réalisé dans un temps limité nous n'avons pu procéder lors de l'analyse des données au calcul de la fiabilité intercodeur et à la fiabilité intracodeur.

## 6.2 Recommandations et implications pour le projet de recherche global

Les résultats de l'analyse thématique du présent mémoire ont des implications intéressantes, particulièrement pour les membres de l'équipe de recherche travaillant sur le projet *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement scolaire en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) menée par madame Bouchamma.

Premièrement, les directions bénéficieraient grandement d'avoir une définition claire, précise, adoptée et soutenue par l'ensemble de la Commission scolaire des Découvreurs de ce qui est entendu par «supervision pédagogique et accompagnement du personnel enseignant». Cela aurait comme résultat de réduire de beaucoup la confusion liée au terme «supervision», de procurer un appui pour les directions voulant mettre en place des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant et de réduire la résistance de certains enseignants qui ne voient pas l'utilité de ces pratiques.

Deuxièmement, les directions bénéficieraient grandement d'avoir des balises et des lignes directrices claires, précises, adoptées et soutenues par l'ensemble de la Commission scolaire des Découvreurs par rapport aux pratiques attendues d'eux en lien avec la supervision pédagogique et l'accompagnement du personnel enseignant. Cela pourrait unifier les pratiques de supervision et d'accompagnement du personnel enseignant réalisées dans l'ensemble des établissements de la commission scolaire.

Finalement, les directions bénéficieraient grandement d'avoir un système d'échange et de partage collectif (présentiel ou en ligne) afin de leur permettre d'échanger et de partager au sujet de leurs pratiques, d'apprendre collectivement, de trouver des solutions en équipe, de briser leur isolement, etc.

### 6.3 Implication pour des recherches futures

À ce point-ci de l'étude, il serait important de considérer certaines recommandations pratiques et d'entrevoir quelques pistes de recherche. Premièrement, il serait pertinent de réaliser une étude semblable dans une autre commission scolaire afin de vérifier si les thèmes analysés dans le cadre de la présente étude s'appliquent à l'extérieur de la Commission scolaire des Découvreurs afin de pouvoir créer un arbre thématique illustrant les pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant dans l'ensemble de la ville de Québec actuellement. Il pourrait aussi être pertinent de vérifier la formation des directions afin de voir s'il y a une relation entre ce que vivent actuellement les directions d'école et leur formation initiale et continue en lien avec la supervision pédagogique.

### 6.4 Importance générale de l'apport de l'étude

Cette étude a permis de créer un portrait d'ensemble de la supervision pédagogique du point de vue des directions d'école. Elle a permis dégager des thèmes et sous-thèmes permettant de décrire les pratiques liées à la supervision pédagogique et à l'accompagnement du personnel enseignant, tel que vécu par 19 directions d'école. De plus, elle a permis de dégager les constats suivants :

- Il y a un éclatement important des modèles de supervision pédagogique présents sur le terrain;
- Tel que mentionné dans la littérature, le terme 'supervision' a une connotation négative liée à la surveillance et à l'évaluation;
- Les directions manquent de temps pour réaliser un modèle idéalisé de la supervision, modèle non soutenu par la littérature;
- Bien que les directions considèrent la supervision comme un aspect important, les tâches administratives ont priorité;
- Les directions font face à de la résistance de la part de certains enseignants, ce qui nuit grandement à la supervision pédagogique des enseignants;



- Les directions s'appuient sur des structures issues de la politique du système scolaire afin de faciliter la supervision pédagogique;
- Les directions ont besoin d'un standard, d'un guide ou d'une méthode standardisée de supervision pédagogique, de soutien externe, de partage entre collègues et d'un guide afin de pouvoir gérer la résistance des enseignants adéquatement.

Ce portrait un peu chaotique de la supervision pédagogique implique que le projet de recherche *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement scolaire en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)* appuyé par la Commission scolaire des Découvreurs aurait à gagner à adopter une définition de la supervision pédagogique, à en définir le processus, à définir des objectifs de supervision et d'accompagnement pédagogique et à adopter des modalités de contrôle de la qualité des services offerts par la direction. Il est d'autant plus important que ces nouvelles pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant soient créées en collaboration avec les diverses instances impliquées, et ce afin que le tout soit compris et partagé par des acteurs concernés. Pour ce faire, des paramètres précis sont essentiels non seulement pour garantir les efforts du système afin donner un soutien et un accompagnement approprié et adéquat aux enseignants, mais aussi pour fournir une base de contrôle qui permette d'apprécier si le travail des directions est bien réalisé.

Finalement, cette étude se veut une base pour des travaux ultérieurs et souligne des besoins importants dans le système éducatif en lien avec la supervision pédagogique, besoins qui gagneraient à être comblés rapidement.

## Annexe A : Formulaire d'approbation du comité d'éthique



Vice-rectorat à la recherche et à la création  
Comité d'éthique de la recherche

Québec, le 15 octobre 2014

Madame Yamina Bouchamma  
Faculté des sciences de l'éducation  
Département des Fondements et pratiques en éducation  
2320 rue des bibliothèques, local 412  
Université Laval  
Québec (Québec) G1V0A6

**Objet : Projet de recherche intitulé : Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissements scolaires en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP) (Numéro de dossier : 2014-155)**

---

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval a pris connaissance de votre correspondance du 26 septembre 2014 dans laquelle vous indiquez que votre projet est une activité de formation-recherche et qu'il nécessite, pour cette raison, une approbation éthique.

Le Comité maintient sa décision selon laquelle votre projet n'a pas à faire l'objet d'une approbation éthique en vertu de la règle 2.5 de l'Énoncé de politique des trois Conseils pour les raisons évoquées dans sa correspondance du 25 septembre 2014. En effet, votre projet porte sur des activités qui se dérouleront dans le cadre du fonctionnement normal des organisations au sein desquelles vous effectuerez votre collecte de données et les retombées immédiates du projet seront ciblées en priorité sur l'environnement de ces organisations. Le fait que le projet fasse l'objet de publications n'est pas considéré comme un critère décisif pour déterminer si un projet relève ou non de l'article 2.5; l'objet de la recherche et les conditions de sa réalisation sont considérés en priorité. Par ailleurs, le Comité tient à vous assurer que la présente lettre peut être présentée à toute instance qui souhaiterait vérifier que vous avez effectué les démarches nécessaires auprès du Comité d'éthique. Elle permettra également à vos étudiants qui travaillent sur ce projet d'être exemptés d'approbation. Il leur suffira pour cela de remplir le formulaire VRR-103 de demande d'exemption et de cocher le point 2 de la section A. Pour des renseignements complémentaires sur la démarche d'exemption, vous pouvez consulter le site Internet des CÉRUL au lien suivant : <https://www.cerul.ulaval.ca/cms/lang/fr/pid/88735>.

Métron Michael-John-Bruyry  
2241, chemin Sainte-Foy  
Québec (Québec) G1V 0A6  
CANADA

418 656-2131, poste 4506  
Télécopieur : 418 656-2840  
ce@vrr.ulaval.ca  
www.cerul.ulaval.ca

Le Comité tient à vous assurer qu'il sera heureux d'étudier tout nouveau projet que vous pourriez lui présenter. Il vous remercie d'avoir soumis votre demande à son attention et vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette étude.

Veillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

---

Marguerite Lavallée, **présidente**

Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation

## **Annexe Bi<sup>1</sup> : Grille semi-structurée *Analyse de besoins en supervision pédagogique* (Bouchamma, 2014)**

---

Après les salutations et les présentations d'usage, rappeler l'objet de la rencontre aux participants, soit celui de dresser un portrait de la supervision pédagogique du personnel enseignant en place dans leur école et leur dire que la conversation est confidentielle et enregistrée.

Les entrevues ont été réalisées par la grille semi-structurée *Analyse de besoins en supervision pédagogique* (Bouchamma, 2014) dont les questions principales se formulent comme suit :

1. À cette étape de l'année est-ce que vous pouvez me parler de l'accompagnement/la supervision de votre personnel enseignant que vous avez mis en marche (ou que vous comptez mettre en marche).
2. Quelles sont les pistes qui vous semblent favorables pour accompagner/superviser votre personnel enseignant?
3. Qu'est-ce qui pourrait entraver l'accompagnement/ la supervision de votre personnel enseignant?
4. Quelle aide pourrait vous être utile pour mieux instaurer votre programme de supervision?
5. À cette étape de l'année est-ce que vous entrevoyez de la collaboration avec d'autres directions? Avec d'autres personnes?

---

<sup>1</sup> © Bouchamma (2015). *Grille semi-structurée sur les analyses de besoins en supervision pédagogique*

# Références

---

- Acheson, K. A., & Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique, méthodes et secrets d'un superviseur clinicien (Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon)*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Acheson, K. A., & Gall, M. (2003). *Clinical supervision and teacher development: preservice and inservice applications*. New Jersey: Wiley.
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning : a performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bagnoud, D. P. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis : Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie, XXXVII(1)*, 51-68.
- Berube, B., & Dexter, R. (2006). Supervision, Evaluation and NCLB: Maintaining a Most Highly Qualified Staff. *Catalyst for Change, 34(2)*, 11-17.
- Betts, B. (2003). Setting standards for our school leaders. *International Educator, 18(2)*, 28.
- Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes scolaires*. Rédaction présenté au Biennale de l'éducation, Lyon, France.
- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education, 18(4)*, 289-308.
- Bouchamma, Y. (2014). Grille semi-structurée *Analyse de besoins en supervision* produite dans le cadre de l'étude *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement scolaire en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP)*, Québec, Québec.
- Brunelle, J., Drouin, D., Tousignant, M., & Godbout, P. (1988). *Supervision de l'intervention en activité physique*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Creswell, J. W. (2015). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dangel, J. R., & Tanguay, C. (2014). Don't Leave Us Out There Alone : A Framework for Supporting Supervisors. *Action in Teacher Education, 36(1)*, 3-19.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eaker, R. E., DuFour, R., & Dufour, R. (2002). *Getting started : reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, Ind: National Educational Service.
- Ediger, M. (2002). The supervisor of the school. *Education*, 122(3), 602-604.
- Emberger, M. (2006). Helping Teachers “Think Like Assessors”. *Principal*, 85(4), 38-40.
- Fédération des Commissions Scolaire du Québec. (2006). *Guide pratique de communication des commissions scolaires : reddition de compte des établissements*. Repéré à <http://www.fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/Reddition-Comptes-2006.pdf>
- Fenwick, T. J. (2001). Teacher supervision through professional growth plans: balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424. doi: 10.1177/00131610121969361
- Gall, M., & Acheson, M. (2011). *Clinical Supervision and Teacher Development: Preservice and Inservice Applications* (6 ed.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Glanz, J. (2005). Action Research as Instructional Supervision: Suggestions for Principals. *NASSP Bulletin*, 891(643), 17-27. doi: 10.1177/019263650508964303
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New Brunswick, N.J: Aldine Transaction.
- Glatthorn, A. (1984). *Differentiated Supervision*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professionnal Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2009). *The basic guide to supervision and instructional leadership* (2<sup>e</sup> éd.). Boston: Pearson.
- Gordon, S. P. (2005). *Standards for instructional supervision : enhancing teaching and learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Hannay, L. M., Manning, M., Earl, S., & Blair, D. (2006). Leaders Leading and Learning (2<sup>e</sup> partie). *Management in Education*, 20(3), 15-19.
- Holland, P. E. (2004). Principals as Supervisors: A Balancing Act. *NASSP Bulletin*, 88(639), 3-14.

- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities : voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jackson, R. R. (2009). Strategic Conversations. *Principal Leadership: High School Edition*, 9(6), 44-49.
- John, K. (2012). Achieving effectiveness. *Nursery World (Haymarket Business Publications Ltd)*, 112(4297), 32-33.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders: The Education Schools Project*. Princeton, NJ: The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.
- Levine, T. (2011). Features and Strategies of Supervisor Professional Community as a Means of Improving the Supervision of Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(5), 930-941.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 592-596.
- Marshall, K. (2005). It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- McKenzie, G. K. (2005). Working Together: Collaborative School Leadership Fosters a Climate of Success. *Montessori Life*, 17(4), 38-43.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement scolaire : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2010). *Teacher supervision & evaluation : theory into practice* (3<sup>e</sup> éd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. (2004). *Supervision for today's schools* (7<sup>e</sup> éd.). New York: Wiley.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: A. Colin.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles : a guide for supervisors*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Ribas, W. B. (2002). *Teacher evaluation that works!! The Educational, Legal, Public relations (political) & Social-Emotional (E.L.P.S.) Standards & Processes of Effective Supervision & Evaluation*. Westwood, MA: Ribas Publications.
- Ribas, W. B. (2011). *Teacher evaluation that works!! : the educational, legal, public relations [political] & social-emotional [E.L.P.S.] standards & processes of effective supervision & evaluation (2<sup>e</sup> éd.)*. Westwood, MA: Ribas Publications.
- Schachter, R. (2013). Priming Principal Pipelines. *District Administration*, 49(2), 54-57.
- Schmidt, L. (2003). Getting Smarter about Supervising Instruction. *Principal*, 82(4), 24-25.
- Schweikert, G. T. (2003). Who Made Me Boss? Eight Tips for Supervisors. *Child care Information Exchange*, (152), 7-10.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision : a redefinition (8<sup>e</sup> éd.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*(22), 63-75.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction (3<sup>e</sup> éd.)*. London: Sage Publications.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating Supervision-A Reflective Framework for Negotiating Tensions within Conceptual and Procedural Foci for Teacher Development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(6), 1502-1515.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2004). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques (2<sup>e</sup> éd.)*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tunison, S. D. (2001). Instructional Supervision: The Policy-Practice Rift. *Journal of Educational Thought/Revue de la Pensee Educative*, 35(1), 83-108.
- UNESCO. (2007). *Reforming school supervision for quality improvement*. Paris: UNESCO.
- Venables, D. (2014). *How teachers can turn data into action*. Virginia, USA: ASCD.



Williamson, R., & Blackburn, B. (2009). One Teacher at a Time. *Principal Leadership: Middle Level Edition*, 9(7), 44-47.

Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: we must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73. doi: 10.1080/13603120500448154

Zepeda, S. J. (2007). *The principal as instructional leader : a handbook for supervisors* (2<sup>e</sup> éd.). Larchmont, NY: Eye On Education.