

Mots clés : Supervision de l'enseignement; évaluation de l'enseignement; réformes; changements

## 1 Contexte

Bien que les changements dans les conditions de travail, les réformes et nouvelles politiques scolaires, la professionnalisation de l'enseignement au Canada indiquent des transformations de plus en plus importantes et profondes dans le monde scolaire, les enseignants n'adhèrent pas spontanément aux réformes, ils apparaissent *traditionalistes* et souvent méfiants envers les tentatives des transformations trop rapides (Tardif, 2002). En matière de supervision de l'enseignement, les études montrent que les enseignants ont des préférences diverses par rapport au type d'aide à recevoir en supervision pédagogique (Brunelle et al. 1991, Glickman, 1981, Copeland, 1980; Glattorn, (1984).

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'autosupervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique. Ce document a pour but de présenter les styles de supervision, qui serviront de cadre de référence pour discuter des résultats partiels d'une étude longitudinale menée auprès d'enseignants au Canada dans le cadre d'un projet pancanadien, mené par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) (Montréal).

Cette étude répond aux questions suivantes : les enseignants adhèrent-ils à des modèles classiques ou à des modèles innovateurs? Quel est le profil de ceux qui préfèrent l'un ou pour l'autre modèle? Leurs réponses s'articulent autour de quatre réponses : une évaluation qui se fait par les supérieurs, les collègues, les élèves ou par eux-mêmes (autoévaluation).

## 2 Les modèles de supervision de pédagogie

Dans le cadre de cette étude, nous définissons la supervision pédagogique comme toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement apprentissage. Il est pertinent de connaître les différents modèles de supervision au moins pour deux raisons. La supervision fait partie des trois tâches prioritaires des directions d'écoles performantes (Girard et al. 1992). Le superviseur doit trouver le modèle qui convient le mieux à son style de leadership. Importance de connaître les options qui s'offrent à lui.

Dans cette section nous allons définir six modèles de supervision pédagogique : le modèle de supervision pédagogique classique, le modèle de supervision clinique, le modèle de l'autosupervision, le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, la supervision par les pairs, l'évaluation par les élèves, la supervision par la recherche-action

### 2.1 Le modèle de supervision pédagogique classique

C'est le modèle le plus utilisé par 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. Dans ce modèle, l'acte de supervision en est d'enseignement : le superviseur enseigne à enseigner le contenu du programme et incite l'intervenant à appliquer celui-ci tel qu'il a été planifié. L'enseignant réalise son acte pédagogique selon un schéma de travail précis. Le superviseur est amené à jouer le rôle d'un expert dans la matière enseignée alors que le supervisé devient un appliquant. Le postulat qui sous

tend ce modèle est qu'un intervenant efficace devrait être en mesure de réaliser le programme qui lui est confié :

Le but poursuivi par le superviseur est d'amener l'intervenant à acquérir les connaissances et à maîtriser les habiletés qui lui permettront d'appliquer le programme.» (Brunelle et al., 1988 :17)

## **2.2 Le modèle de supervision clinique**

Ce modèle porte le nom *clinique* en raison de son lien avec les méthodes développées en relation d'aide et en thérapie. Le terme Clinique cherche à suggérer à la fois l'idée d'une relation individuelle entre l'enseignant et le superviseur et une intervention centrée sur le comportement actuel de l'enseignant en classe.

Goldhammer, 1969, Dussault, 1970 et Cagan, 1973 (cités par Brunelle et al. 1988 :19) sont les principaux tenants de ce modèle; ils ont grandement contribué à sa diffusion. La supervision clinique est le résultat de récents progrès et de remarquables dans le domaine de la supervision (Tardif, 1986) on parle dans ce domaine d'accompagnateur pour l'enseignant qui serait disponible au besoin : «L'enseignant au dire de plusieurs, a besoin aujourd'hui d'un accompagnateur qui, à l'occasion et à sa demande, lui offre le support et l'aide souhaités» (Acheson et Gall (1993 :27).

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. En effet, la supervision clinique sous sa forme la plus fondamentale : «consiste à tenir le miroir devant les enseignants de manière qu'ils puissent voir sur le champs ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent» (Acheson et Gall, 1993 :61). La supervision clinique s'appuie sur une relation de réciprocité entre le superviseur et l'enseignant qui travaillent ensemble comme collaborateurs.

Dans ce modèle, le superviseur est contraint de jouer un double rôle, un rôle de facilitateur et un rôle d'évaluateur. Acheson et Gall (1993) constatent à cet égard que ce problème n'est pas propre à la supervision des enseignants, qu'il est présent dans toutes les sphères d'emploi et dans toutes les professions. Cependant le superviseur, en associant l'enseignant à son processus peut minimiser «l'effet de l'écharde de son évaluation», selon la métaphore d'Acheson et al. (1993 :67)

Malgré ses points forts, le modèle n'est pas exempt de toute limite. Brunelle et al. (1988) formulent certaines réserves en ce qui a trait à l'impact de la supervision clinique sur l'autoperfectionnement des enseignants. En fait, aider l'intervenant à régler les problèmes qu'il identifie, devrait lui montrer à résoudre ses problèmes d'enseignement. Cependant, les problèmes identifiés par l'intervenant peuvent avoir peu d'influence sur l'apprentissage d'une part, d'autre part, l'assistance fournie par le superviseur n'engendre pas automatiquement la capacité chez l'intervenant à solutionner ses propres problèmes. Dans ce sens, il semble que la supervision clinique ne le prépare pas adéquatement à poursuivre lui-même son propre perfectionnement et ne lui propose pas une démarche pour se transformer

## **2.3 Le modèle de l'autosupervision**

Le modèle de l'autosupervision s'est développé à partir d'un courant de recherche qui adresse une critique au type de formation et de perfectionnement professionnel donné aux enseignants qui serait axé sur l'apprentissage de cadres de référence théoriques peu utiles aux enseignants dans leur acte pédagogique. Il 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. Certains auteurs suggèrent de «recourir aux conclusions d'études réalisées dans le contexte habituel d'enseignement pour offrir aux enseignants un ensemble de connaissances fonctionnelles susceptibles de leur offrir un support en situation d'intervention et de les aider à

maîtriser les habiletés rattachées à la notion d'autosupervision» (Brunelle et al, 1988 :23). À ce sujet, il s'est développé un courant de recherche sur le phénomène de la *réflexion* des enseignants dans les situations de leur enseignement.

### ***Quel est le but poursuivi par le recours au modèle de l'autosupervision?***

Brunelle et al. (1988 :21) limitent l'apport de l'autosupervision à deux points : celui de l'acquisition des connaissances sur les conclusions de la recherche et celui de la maîtrise des habiletés afin de les utiliser adéquatement dans son propre enseignement.

L'autosupervision a pour but d'améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins.

Pour être efficace l'autosupervision se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action.

En bref, il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte de l'autonomie de l'enseignant. Dans un tel processus, l'enseignant doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherche en enseignement. Il va sans dire que c'est un modèle qui exige de l'enseignant une bonne maîtrise de sa matière et une bonne collaboration des apprenants dans ce processus.

## **2.4 Modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive**

Bien que la supervision pédagogique vise à aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'autosupervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique, il convient de nuancer ce postulat puisque les enseignants ne sont pas tous au même niveau personnel et au niveau professionnel. Leurs besoins ne sont pas uniformes, ce qui revient à dire qu'ils ne peuvent se soumettre tous à la même supervision mais d'adapter la supervision à eux. Brunelle et al. (1991 :59) rapportent plusieurs études qui démontrent que les enseignants ont des préférences diverses par rapport au type d'aide à recevoir en supervision pédagogique. C'est dans cette perspective que Glickman (1981) invite les superviseurs à tenir compte des différences individuelles de leurs supervisés dans le choix d'un modèle de supervision. Dans le même ordre d'idée, Glatthorn (1984) souligne une contradiction dans les pratiques des administrateurs et des superviseurs qui incitent l'enseignant à individualiser leur enseignement alors que eux-mêmes ils individualisent rarement leur supervision.

Partant de cette limite, Brunelle et al. (1991) proposent un modèle de supervision pédagogique qui recourt à une approche inductive qui tient compte des différences manifestées par les supervisés en terme de besoins, de niveau d'habileté, de degré de motivation par rapport à la matière enseignée et d'expériences. Il est à signaler que dans un tel modèle, la supervision est considérée comme un tout auxquelles peuvent être liées plusieurs types d'assistance adaptée aux besoins de l'intervenant. Ils ont identifié quatre types d'intervenants : des intervenants qui souhaitent que le superviseur leur dise quoi faire et comment faire, des intervenants qui désirent participer de façon active avec le superviseur à la recherche d'une solution à un problème identifié, des intervenants qui ont recours au superviseur pour chercher de façon théorique une solution au problème identifié, des intervenants qui veulent améliorer la qualité de leur intervention par eux-mêmes en puisant dans leur expérience, en utilisant des conclusions de recherche, demandant au superviseur de les laisser évoluer de façon autonome, ils se réfèrent à lui comme une personne ressource.

## **2.5 La supervision par les pairs**

Il s'agit du travail ensemble pour mettre en oeuvre des stratégies par un processus systématique de formation de groupe. méthode pour l'amélioration, l'efficacité et le développement d'une atmosphère de collégialité. Le portfolio et les grilles d'observation de classe sont des outils importants dans ce processus (Santa 2001).

La démarche de la supervision par les pairs exige certaines pratiques : déterminer les buts de la supervision, avoir une vue d'ensemble, rédiger les indicateurs, élaborer ou adapter les instruments (avoir un langage commun), se former à l'évaluation (en tenant compte des instruments élaborés) assurer la validité, assurer la fidélité, participer à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies et planifier du perfectionnement (afin d'assurer le suivi et de cibler les actions)

## **2.6 L'évaluation par les élèves**

Malgré ses points forts, l'évaluation par les élèves comportent certaine limites. Les études menées au supérieur identifient plusieurs facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'évaluation par les étudiants. Il s'agit de facteurs liés aux étudiants (âge, sexe, année académique, capacité d'apprentissage, note espérée, attentes, besoins, intérêts et motivation) au cours (taille du groupe, caractère optionnel ou obligatoire) au professeur (âge, sexe, statut, expérience dans l'enseignement productivité en recherche, rang académique, expérience en enseignement) et à l'instrument de mesures (énoncés sur: organisation, clarté, enthousiasme, dynamisme, interactions, les énoncés: formulation négative, item objectif et subjectif, échelle de réponse...) et de la procédure d'évaluation (anonymat des répondants, but formulé de l'évaluation, présence du professeur au moment de l'évaluation, le moment de l'évaluation, le % de répondants) (Bernard, 1991)

## **2.7 Supervision par la recherche-action**

La supervision par la recherche-action vise l'amélioration des compétences des enseignants à coopérer avec le supérieur. Le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la connaissance ou l'amélioration d'une situation donnée (Lavoie et al. 1996)

Parmi les conséquences liées à la supervision de l'enseignement par la RS Améliorer leur compréhension du contenu et de la méthodologie : écarter les pratiques non productives, incorporer de meilleures procédures, évaluer toutes les phases du programme d'enseignement et ce, de façon plus attentive, donner et partager l'information avec les collègues, stimuler la croissance intellectuelle et revitaliser la pratique de l'ensemble des administrateurs et des enseignants.