

Gérard Ethier

LA GESTION DE L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION

11

LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

- La qualité de l'école est liée à la qualité de la supervision pédagogique.
- La supervision pédagogique nécessite l'intervention de plusieurs personnes dans l'organisation scolaire. Pourtant, le directeur d'école demeure au centre et le premier responsable de cette fonction.
- La réconciliation des enseignants avec la supervision pédagogique dépendra des avantages professionnels qu'ils en retireront.

Introduction

La supervision pédagogique n'a pas toujours suscité le même intérêt au fil des ans. À certains moments, son importance fut reconnue par les praticiens et les théoriciens ; à d'autres, surtout dans les années 1960 et 1970, on a douté de son utilité et de sa contribution à la vie scolaire. Les résistances face à la supervision, dont nous parlerons plus loin dans ce chapitre, se sont certainement renforcées durant cette période, ce qui pourrait expliquer pourquoi une telle fonction fut trop négligée.

Le concept de supervision est particulier au milieu scolaire ; en effet, ce concept revient rarement dans les ouvrages généraux de gestion à l'exception de ceux traitant spécifiquement de la gestion scolaire. Quelquefois, comme le fait Hampton (1986), on parlera du rôle du superviseur, mais uniquement dans le contexte d'un poste particulier qui n'existe que dans certaines entreprises. La fonction de ce type de superviseur concerne le plus souvent le contrôle, la vérification et même le soutien dans les différents départements d'une organisation. Mais la difficulté d'allier ces différentes facettes de leur travail en l'absence d'autorité correspondante est souvent soulignée. En ce sens, cette problématique se retrouve dans la supervision scolaire.

Cependant, si le concept de supervision est si souvent absent dans les livres de management, c'est parce que les théoriciens de la gestion l'intègrent dans un autre, plus large, du processus administratif : celui de la direction. En d'autres termes, selon ces auteurs, la fonction de direction et même de gestion en général, inclut celle de supervision. Ils ne donnent pas l'impression, comme le font les théoriciens de la gestion scolaire, qu'il y a d'un côté, la gestion de l'entreprise scolaire, et de l'autre, une fonction séparée ou parallèle, en l'occurrence la supervision. Il est donc normal pour eux de parler de gestion sans distinguer la supervision.

D'ailleurs, si on sépare ces deux concepts, on incite les directeurs d'école, par exemple, à se dire que leur rôle est de gérer l'école, tandis que d'autres spécialistes doivent s'occuper de la supervision. On dépouille ainsi leur rôle de son essence, car diriger une école n'est-ce pas surtout superviser l'activité pédagogique ? Si on intègre les fonctions de supervision et de gestion chez le directeur d'école, on évite ce désintéressement de la chose pédagogique. Le personnel reconnaît alors le directeur d'école comme une ressource professionnelle pouvant lui servir de conseiller et de support dans sa fonction d'enseignement.

Selon Thériault (1985), le désintéressement de la supervision résulte des nombreux conflits de travail durant les 15 dernières années alors qu'on se préoccupait beaucoup plus d'entretenir des confrontations que résoudre des problèmes d'enseignement. On assiste cepen-

dant, depuis tout récemment, à une nouvelle prise de conscience et à la mise en place d'une politique de supervision centrée sur la qualité de l'enseignement. Ainsi, la Commission des écoles catholiques de Montréal (1987) situe la supervision comme le moyen privilégié de centrer l'école sur l'apprentissage; la commission scolaire Beauport (1982) a produit un document de réflexions sur la supervision et l'évaluation du personnel enseignant précisant à la fois le rôle et les habiletés des superviseurs et des enseignants; huit commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue (1984) ont élaboré un guide sur la supervision pédagogique concernant bien la nature de la supervision et de son processus et suggérant des instruments de travail pour le superviseur.

Cet intérêt renouvelé pour la supervision pédagogique est aussi le lot des théoriciens. Jomphe et Royer (1987) intègrent l'analyse de la supervision scolaire, dans le processus de gestion; en effet, les concepts de planification, d'organisation, de direction et de contrôle s'y retrouvent sous une forme ou sous une autre. C'est probablement de cette façon qu'on devrait aborder la supervision scolaire, quoique nous ne pouvons éviter tout de même de la traiter séparément, influencé que nous sommes par la réalité scolaire et par les travaux sur la question.

Dans le présent chapitre, nous examinerons plus en détail le concept de supervision lui-même et ceux qui y sont reliés comme le contrôle, l'évaluation, l'aide professionnelle, le leadership et le climat organisationnel. Cependant, la définition des concepts et l'interprétation qu'on en fait sont deux choses différentes. Par exemple, si on dit que la supervision est d'abord un service d'aide professionnelle à l'enseignement et que, dans les faits, un gestionnaire s'en sert surtout comme moyen de contrôle coercitif, nous avons là un problème d'interprétation du concept et, par voie de conséquence, une utilisation différente de sa définition première. C'est pourquoi notre examen des concepts sera accompagné de réflexions sur les contraintes ou les limites d'application, afin que leur interprétation ne conduise pas à la confusion. Nous décrirons également les principes qui sous-tendent la supervision.

Le reste du chapitre traitera des étapes du processus de supervision, des résistances qui l'accompagnent très souvent et enfin des diverses facettes du rôle de superviseur.

1 LA NATURE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

Généralement, le concept de supervision fait référence au contrôle, à la vérification, à l'évaluation et à l'inspection. En effet, le superviseur observe le travail exécuté par d'autres et, ce faisant, réalise ces fonctions implicitement ou explicitement, formellement ou non. Mais, tout naturellement aussi, il corrige et modifie, et donc aide et

conseille pour améliorer la performance. Le rôle de supervision contient ainsi deux dimensions bien précises: le contrôle et l'aide.

La supervision pédagogique n'échappe pas à cette première compréhension du concept général: elle comprend aussi les aspects de contrôle et d'aide professionnelle. Cependant, l'insistance sur l'un ou sur l'autre aspect détermine souvent la position et l'interprétation de chacun sur le concept. D'ailleurs, certaines définitions sont assez explicites à ce sujet. Par exemple, Jomphe et Royer (1987) définissent la supervision scolaire comme « un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants scolaires dans l'exercice de leur travail » (p. 302). Ces auteurs insistent donc plutôt sur l'aide à donner aux professionnels de l'enseignement. Pour leur part, Eye, Krey et Netzer (1971) évoquent davantage la dimension gestion en vue de répondre aux exigences et aux attentes en matière de services éducatifs de qualité. Cette position est appuyée par Marks, Stoops et King-Stoops (1971) qui, en plus, y voient surtout les activités d'amélioration de l'enseignement dans la classe. Harris (1985) définit la supervision scolaire surtout par rapport à son impact sur le fonctionnement de l'école en vue de l'atteinte des buts majeurs d'enseignement, mais à partir de la maîtrise et de la gestion des changements. Pour lui, la place du changement est primordiale dans le travail du superviseur. Squires, Huitt et Segars (1983), en plus de définir la supervision à partir de la relation superviseur—supervisé estiment que le superviseur détient l'autorité pour estimer et évaluer la performance professionnelle des intervenants en éducation.

Ce sont quelquefois les définitions les plus courtes qui circonscrivent le mieux un concept. Tardif (1986) estime que « la supervision pédagogique est le processus visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 270). Cette définition est excellente en ce qu'elle contient les deux éléments cruciaux de la supervision: une démarche dynamique, le processus, et un objectif précis, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle permet également d'y greffer d'autres notions comme le changement (Harris, 1985), la gestion (Eye, Krey et Netzer, 1971), l'aide professionnelle (Jomphe et Royer, 1984), et le contrôle et l'évaluation (Squires, Huitt et Segars, 1983).

Que retenir de ces quelques définitions? En premier lieu, il est important de souligner que, dans certains milieux, on a écarté l'aspect contrôle ou évaluation du concept pour ne garder que son aspect plus attrayant: la fonction d'aide. Le monde de la gestion scolaire souffre de ce complexe du besoin de contrôle des activités pédagogiques. L'arrimage des deux dimensions ne se fait pas facilement surtout au moment de leur application. Nous précisons plus loin les résistances à l'endroit de la supervision.

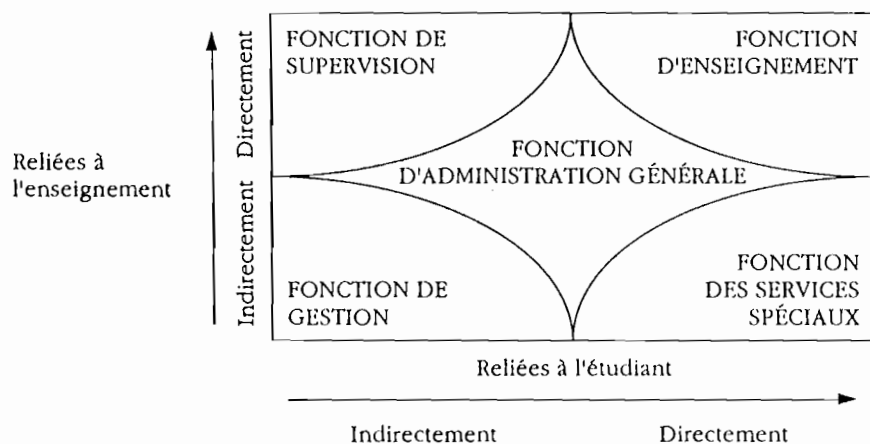
En second lieu, les auteurs s'entendent pour dire que la supervision scolaire a une cible bien déterminée qui est l'enseignement, et par

le fait même l'apprentissage des étudiants. Le centre de l'action est la relation maître – élève dans la dynamique éducative. Harris a été très explicite à ce sujet en isolant la fonction supervision des autres fonctions du système scolaire, en regard de l'objet propre à chacune. Il situe les activités sous deux dimensions distinctes: celle concernant les activités plus ou moins reliées à l'instruction et celle concernant les activités plus ou moins reliées à l'étudiant. Ainsi, les activités directement reliées à la fois à l'instruction et à l'étudiant sont les activités d'enseignement comme telles; celles qui sont directement reliées à l'étudiant mais indirectement à l'enseignement sont les services personnels aux étudiants, comme les services d'orientation, de pastorale, de psychologie et autres. D'autres activités sont directement reliées à l'instruction mais indirectement à l'étudiant comme le service de supervision qui, même s'il s'occupe de l'enseignement et de l'apprentissage, n'intervient directement qu'auprès des professionnels de l'enseignement, en l'occurrence surtout les enseignants. Certaines activités sont indirectement reliées à l'instruction et à l'étudiant: ce sont les activités proprement de gérance. Les activités de coordination de toutes ces activités spécifiques relèvent de l'administration générale du système scolaire. La figure I illustre bien ces différents groupes d'activités.

En troisième lieu, la notion de supervision concerne les responsables de l'instruction, donc de l'enseignement, faisant ainsi ressortir la

FIGURE I

PRINCIPALES FONCTIONS DE L'ÉCOLE



Source: Adapté de B. M. HARRIS (1985). *Supervising Behavior in Education*, 3^e éd., Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, p. 4.

relation entre le superviseur et le supervisé. C'est à ce niveau que les efforts doivent porter car c'est là que les résistances apparaissent. Le succès de la supervision sera assuré seulement si ce dilemme est résolu.

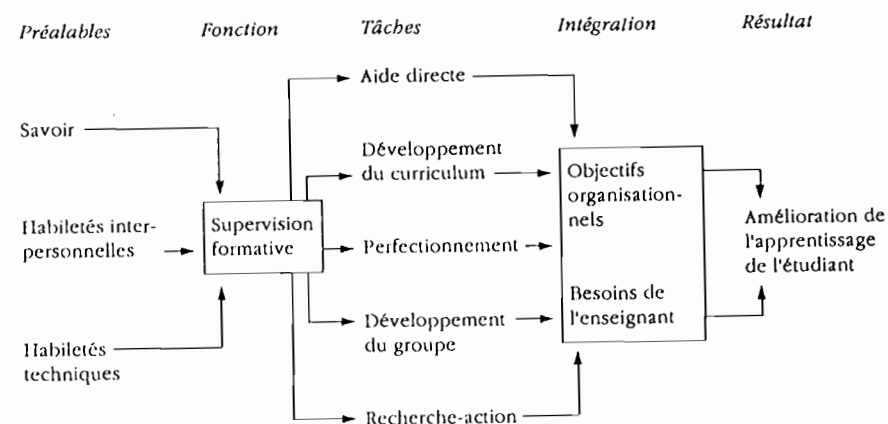
Le modèle de Glickman (1985) présenté dans la figure II contribue grandement à cerner les différents éléments de la supervision suivant sa contribution à assurer le succès de l'école.

La fonction de supervision, qui est le centre du modèle, n'est pas simplement perçue comme un moyen de contrer les difficultés qu'éprouvent les enseignants dans leur travail, mais aussi comme un outil de formation et de croissance dans leur profession. Pour réussir une telle mission, trois préalables sont nécessaires: 1) connaître les programmes, les méthodes, les outils et les processus d'apprentissage; 2) posséder les habiletés interpersonnelles nécessaires en raison des relations entre les différents intervenants; et 3) posséder les habiletés techniques pour planifier, organiser et évaluer les ressources et les processus.

Par la suite, Glickman recense les cinq principales tâches: 1) l'aide professionnelle directement accordée au supervisé; 2) les facettes du développement des programmes et du curriculum; 3) les besoins en matière de perfectionnement et les mesures pour l'assurer; 4) le développement ou la croissance des différents groupes d'enseignants appelés à collaborer, à se coordonner et à travailler ensemble dans un but

FIGURE II

LA SUPERVISION DES ÉCOLES À SUCCÈS



Source: Adapté de C. D. GLICKMAN (1985). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*, Newton, Allyn and Bacon Inc., p. 8.

commun; et 5) la recherche-action assurant les différents acteurs d'un appui pour l'action pédagogique. Ces éléments devraient contribuer à unifier les deux grandes dimensions de l'organisation scolaire que sont les objectifs institutionnels et les besoins personnels; ils ne prennent cependant leur véritable sens qu'en regard du résultat prioritaire à rechercher, à savoir l'amélioration de l'apprentissage chez l'étudiant.

Le modèle pose la question de l'efficacité et de la qualité ou encore, de façon plus générale, de l'excellence de l'organisation scolaire. La supervision, si elle est centrée sur l'instruction et l'apprentissage, ne se défend qu'en fonction du rendement de qualité des ressources concernées dans l'acte éducatif. Sa préoccupation, ses objectifs et son processus ne se justifient qu'en autant que l'éducation que reçoivent les étudiants s'améliore constamment. C'est à partir d'une telle exigence que les deux facettes de la supervision, en l'occurrence le contrôle et l'aide, peuvent se défendre.

Nous proposons ici une définition englobante de la supervision: superviser, c'est mettre en marche et gérer un ensemble d'activités contribuant à la recherche d'une plus grande qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à partir d'interventions de contrôle et d'évaluation et conduisant à l'aide professionnelle appropriée.

2 LE CONCEPT ET SES INTERPRÉTATIONS

Si nous pouvons mieux cerner les divers éléments de la supervision, nous n'avons toutefois pas l'assurance que toutes les personnes se l'approprient de la même façon. Certains font davantage valoir les aspects gestion et exercice de l'autorité qui associent la supervision à des relations formelles et hiérarchiques. La relation entre le superviseur et le supervisé devient plutôt une relation entre le supérieur et le subordonné; c'est un style de gestion surtout directif. D'autres insistent sur le contrôle et l'évaluation qui débordent sur tous les aspects de l'acte d'enseignement, sur l'apprentissage, sur la gestion du personnel et des situations. Dans ce cas, la supervision est surtout conçue à des fins administratives. D'autres encore s'attardent plutôt à l'autonomie professionnelle des enseignants. L'intervention de supervision ne se fait alors que sur demande: elle est non directive et n'existe que pour aider, sans contrôler, sans évaluer.

Poussés à l'excès, ces trois comportements peuvent conduire à des conceptions complètement différentes de la supervision, alors qu'on semblait se rallier autour d'une même définition sur le plan conceptuel. Ainsi, l'interprétation et l'utilisation d'un concept peuvent changer la nature suivant nos choix et nos priorités.

3 LE CONTRÔLE

Le contrôle est le concept qui effraie le plus, celui qu'on écarte le plus possible de son action ou dont on se défait le plus rapidement. Dans le domaine de l'éducation, non seulement est-il peu populaire, mais il est souvent perçu comme inutile. Dans le contexte de la supervision, il a encore plus mauvaise presse, car l'aide à l'enseignement semble s'opposer au contrôle. On prétend même qu'il est impossible d'associer les deux.

Mais contrôler, ce n'est pas autre chose que vérifier l'atteinte des objectifs et l'application des correctifs de circonstance (Bergeron, 1983). En d'autres termes, c'est comparer les résultats réels avec les résultats prévus. C'est une fonction nécessaire dans toute organisation, y compris l'école. Mais alors, pourquoi les gestionnaires sont-ils si réticents à l'utiliser et les subordonnés à en être l'objet? Les premiers redoutent les résistances des seconds et croient que les bonnes relations avec le personnel peuvent s'envenimer; les subordonnés, quant à eux, craignent surtout l'utilisation qu'on peut en faire et s'imaginent que leur compétence est mise en doute.

On peut toujours prétendre qu'il n'y a pas de contrôle dans la supervision, qu'il n'y a que de l'aide ou du support, mais ce serait une illusion. Il y a comme une relation causale entre le contrôle et l'aide. Pour procurer l'aide professionnelle adéquate, il faut s'appuyer sur des informations que procure le contrôle, comme le médecin ne peut prescrire un traitement sans avoir au préalable posé un diagnostic.

Ainsi conçu, le contrôle semble moins rébarbatif et permet de réconcilier les parties en présence. Il devient alors un moyen privilégié de cerner les vrais problèmes, de choisir les correctifs appropriés et de les appliquer avec les meilleures chances de succès. Par exemple, si vous voulez aider un enseignant de mathématiques parce que vous avez constaté, en passant un test standardisé, que les résultats observés sont loin de ce à quoi on peut s'attendre, vous pouvez de deux choses l'une: lui fournir les ressources pour l'aider à dispenser un meilleur enseignement ou lui monter un dossier d'incompétence. Vous aurez alors deux effets complètement différents du contrôle; le premier a des chances de réconcilier l'enseignant avec le contrôle parce qu'il en verra les avantages, le deuxième, surtout menaçant, ne peut se défendre que dans des cas plus exceptionnels.

Le contrôle doit se faire une réputation et ce n'est qu'à partir de règles précises et mutuellement acceptées qu'il sera perçu comme un moyen essentiel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

4 L'ÉVALUATION

L'évaluation est un autre concept peu populaire en éducation et peu pratiqué au Québec. Richard et Michaud (1982) l'ont bien démontré dans le cas de l'évaluation du personnel et le Conseil supérieur de l'éducation (1983) dans celui des apprentissages. Même le ministère de l'Éducation (1983) constate que :

Personne ne peut dire actuellement si, en fonction d'objectifs partagés collectivement, l'apprentissage des jeunes Québécois s'améliore ou se détériore avec le temps dans l'un ou l'autre des domaines du savoir et ce, au plan des connaissances, des habiletés et des attitudes. De temps à autre, un journaliste ou un pédagogue fait une enquête ou une recherche pour sonner l'alarme. Mais rien de systématique n'a été entrepris pour recueillir des données fiables et comparables sur l'évolution des apprentissages (p. 75 et 76).

Pour l'essentiel, évaluer c'est porter un jugement sur ce que le contrôle a donné comme informations sur les résultats obtenus. Le jugement, qui peut être porté sur la situation, sur les choses ou sur les personnes, permet aussi de reconnaître les causes d'un problème, ses conséquences et ses solutions. Ce jugement peut également se porter sur les programmes d'enseignement. Glickman (1985) a bien identifié les trois caractéristiques majeures d'une bonne évaluation en éducation à partir de trois questions sur le programme d'enseignement :

- 1) Le programme d'enseignement est-il en vigueur? Gestionnaires et enseignants ont-ils fait leur part à cette fin?
- 2) Le programme d'enseignement a-t-il atteint tous les objectifs en regard de l'apprentissage des étudiants?
- 3) Le programme a-t-il eu des conséquences imprévues pour les enseignants et les étudiants? Bénéfices ou inconvénients sont des sous-produits du programme.

Comme le contrôle, l'évaluation fait face au même type de résistances mais s'ajoute, avec plus d'intensité, la mise en doute de la compétence à évaluer. Au nom de l'autonomie professionnelle, de l'impossibilité de porter un jugement adéquat et de l'absence d'instruments éprouvés, on conteste le rôle du gestionnaire en cette matière.

Plusieurs articles de la revue *Dimension* donnent un bon aperçu des idées que certaines personnes ont développé en regard de l'évaluation comprise dans la fonction de supervision. Par exemple, Malano (1984) décrit les trois types d'évaluation les plus fréquentes : l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation diagnostique. Martineau (1984) décrit la politique de la Commission des écoles catholiques

de Montréal en matière d'évaluation et donne ses principales caractéristiques :

- 1) Elle est en concordance avec les finalités et les objectifs du ministère de l'Éducation du Québec.
- 2) Elle est cohérente et positive.
- 3) Elle fait appel à une diversité de moyens.
- 4) Elle est formative et sommative.

Laporte (1984), quant à lui, souligne la plus grande résistance à l'évaluation par le scepticisme entretenu envers son utilisation. C'est trop souvent un climat de méfiance qui prévaut. Gagnon et Marcotte (1984) favorisent deux cibles privilégiées de l'évaluation : le domaine du savoir ou des connaissances et le domaine des habiletés. Enfin, Hottlet (1984), en parlant de l'évaluation formative, insiste sur la nécessité d'une rétroaction rapide donnée au supervisé afin d'éviter la répétition des erreurs.

Évaluer les apprentissages et les personnes qui les assurent n'est pas chose facile en éducation, mais ce n'est pas une tâche impossible. La supervision a besoin de la fonction d'évaluation pour prendre toute sa mesure ; mais seules l'interprétation de ce concept et son utilisation détermineront si elle améliore la situation ou si, au contraire, elle braque les ressources professionnelles. Ce n'est pas en l'écartant comme inutile, indésirable ou impossible qu'on réussira la véritable supervision.

5 L'AIDE PROFESSIONNELLE ET LA SUPERVISION CLINIQUE

Ce concept souligne l'essence même de la supervision. Il réfère à la fonction de support, de conseil, d'expertise mise à la disposition des enseignants pour les aider dans leur travail professionnel. La meilleure façon de cerner ce concept est de le situer dans ce que certains auteurs ont appelé la supervision clinique. En effet, l'aide professionnelle peut prendre plusieurs formes, notamment de l'encadrement par un spécialiste, des conseils sur l'utilisation des ressources ou des outils pédagogiques, et du perfectionnement, mais le choix d'un ou plusieurs de ces moyens doit être éclairé par une intervention de type supervision clinique.

Dornbush et Scott (1985) et Natriello (1982) ont montré que les enseignants qui reçoivent de l'information rétroactive sur leur comportement dans une classe retirent une plus grande satisfaction dans leur travail. Lortie (1975) et Edmonds (1982) tiennent les mêmes propos. La supervision clinique répond donc à un besoin. Elle se base, d'après Goldhammer (1969), sur des observations faites en classe qui amènent

le superviseur et le supervisé à interagir et qui conduisent à l'analyse du comportement en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Plusieurs auteurs ont déterminé les étapes de la supervision clinique, mais ils ne s'entendent pas tous sur le nombre. Glickman en présente cinq: 1) une réunion préparatoire avec l'enseignant; 2) l'observation en classe; 3) l'analyse et l'interprétation des faits observés et la préparation à la réunion subséquente; 4) une réunion avec l'enseignant; et 5) une critique des quatre premières étapes.

La supervision clinique peut se faire par le directeur d'école, un spécialiste, un conseiller ou encore par des collègues enseignants. Certaines organisations scolaires, sous l'influence du modèle de Hunter (1981), incitent les enseignants eux-mêmes à jouer un rôle du superviseur auprès de leurs pairs. La commission scolaire Lakeshore a entrepris une telle expérience depuis quelques années.

6 L'AIDE PROFESSIONNELLE ET LE PERFECTIONNEMENT

Le perfectionnement des enseignants est un sujet régulièrement abordé en supervision pédagogique. Il est souvent vu comme le moyen privilégié de corriger une situation, un outil pour améliorer la performance ou encore un mécanisme de motivation. Certes, le perfectionnement est utile à plusieurs fins, mais on ne doit pas le voir comme une panacée, surtout que d'autres moyens, parfois plus appropriés, sont souvent négligés.

Encore une fois, nous allons parler d'une situation réelle vécue à la Commission des écoles catholiques de Montréal pour dégager des avis sur le perfectionnement et qui nous éclairent sur la place, l'importance et l'utilisation du perfectionnement dans le contexte de la supervision. Selon Guay (1986), les enseignants se rendent compte qu'ils sont peu outillés pour faire face aux problèmes d'apprentissage de leurs étudiants et à leurs problèmes socio-économiques; ils constatent aussi qu'ils ne sont pas suffisamment consultés en regard des meilleurs moyens de perfectionnement et de leur pertinence. L'auteur, cite l'étude de Cormier, Lessard, Toupin et Valois (1980) qui démontre l'insatisfaction des enseignants vis-à-vis le perfectionnement universitaire. Pourtant, comme le révèlent Robineault et Cantin (1982), les enseignants sont d'abord motivés par leur avancement professionnel. Le défi du perfectionnement se situe dans un tel contexte.

Trahan (1985) suggère de passer un questionnaire aux enseignants pour les aider à faire une analyse critique de leur perfectionnement et pour orienter celui à venir. Pour sa part, Noël (1985) défend le bien-fondé de l'auto-perfectionnement et rend compte de certaines expé-

riences positives qu'ont vécues des enseignants de la CECM. En résumé, ce qui ressort de ces études, c'est la capacité des enseignants de faire servir leur propre expertise professionnelle à leurs collègues dans le contexte de la prise en charge de chacun de son propre perfectionnement. En ce sens, la suggestion de Vigeant-Galley (1985) tombe à point: favoriser les centres d'enseignement qui se basent sur la prise en charge du perfectionnement par l'école.

Dans leur article, Paré, Dumas et Laferrière (1982) critiquent les interventions de perfectionnement surtout en milieu universitaire et proposent cinq principes pour lui donner des lettres de noblesse: 1) la réappropriation du perfectionnement par les enseignants; 2) la collaboration entre les institutions; 3) la constitution de réseaux de perfectionnement; 4) l'insistance sur la recherche appliquée; et 5) l'individualisation. Lefebvre (1987) dépasse le perfectionnement pour revenir à la formation des maîtres et estime qu'il faut intervenir à ce niveau, car il influence le perfectionnement futur. Il propose aussi un modèle plus progressiste de supervision: la supervision par les pairs.

7 LES CONCEPTS DE LEADERSHIP ET DE CLIMAT ORGANISATIONNEL

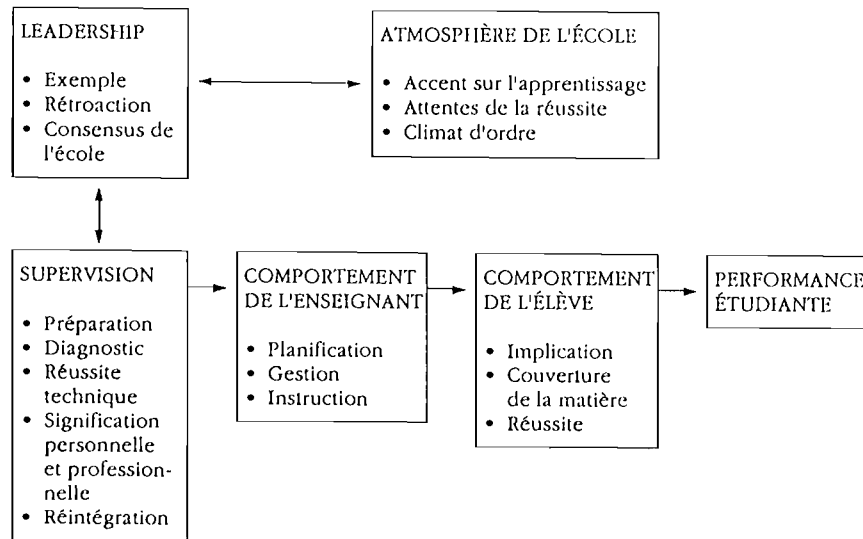
La supervision n'existe pas en vase clos; elle fait appel à d'autres concepts qui ont une énorme influence sur sa réussite. Squires, Huitt et Segars (1983) sont très explicites à cet égard: ils démontrent que le leadership et le climat organisationnel sont des concepts centraux directement reliés à la supervision.

Ce modèle situe la supervision par rapport à son objectif majeur: la plus grande efficacité de l'école et de la classe. Il révèle en outre que seule l'intervention d'un leadership véritable dans un climat organisationnel propice assure une supervision de qualité

Le leadership

Le directeur soucieux de bien jouer son rôle de superviseur doit être capable d'assurer un leadership efficace. D'ailleurs, le leadership pédagogique du directeur d'école est la première caractéristique de l'école de qualité que les recherches ont très souvent identifiée (Thériault, 1985). Nadeau (1981) a étudié toutes les définitions des auteurs et a recensé les éléments qui font consensus; 1) la supervision est une fonction de l'administration scolaire; et 2) elle inclut le leadership éducationnel.

FIGURE III
 MODÈLE POUR AMÉLIORER L'EFFICACITÉ
 DE L'ÉCOLE ET DE LA CLASSE



Source : Adapté de SQUIRES, D. A., W. G. HUITT, et J. K. SEGARS (1983). *Effective Schools and Classrooms: A Research Based Perspective*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, p. 4.

Baudoux (1987) a mené une recherche auprès des directeurs d'école afin de connaître leurs principaux champs d'activités: elle n'a pu établir que la supervision soit un champ spécifique, elle l'a plutôt vue comme étant intégrée à la gestion. La supervision se rencontre de façon plus explicite dans le leadership pédagogique.

On constate là aussi un problème de compréhension du concept. On s'entend assez facilement sur la définition du leadership de Bergeron (1979): « L'ensemble des activités et surtout des communications interpersonnelles par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe » (p. 233). Plusieurs définitions du leadership s'apparentent à celle de Bergeron. La difficulté conceptuelle ne réside pas à ce niveau; elle apparaît plutôt lorsqu'on parle d'une forme particulière de leadership: le leadership démocratique. Certes, il est difficile de concevoir, en éducation, une fonction de supervision basée sur autre chose que le leadership démocratique: la nouvelle culture de nos organisations scolaires l'exige. Mais

c'est précisément l'interprétation de ce type de leadership qui pose le problème d'avoir la même compréhension du concept. Le leadership pédagogique démocratique s'exerce par une intervention dynamique du leader, en ce sens qu'il doit influencer — mot dangereux dans sa perception — à partir de son implication personnelle. Il a des idées et les fait valoir. Il a des positions et les défend. Il est chargé de dossiers, de projets, de changements à implanter, il ne craint pas de les défendre et de hâter leur réalisation. Le tout par une gestion participative où chacun est partie prenante aux décisions et est ouvert aux suggestions des autres. Cet équilibre entre l'influence exercée par un directeur d'école et l'implication du personnel constitue le noeud du problème de la conception du leadership démocratique. Si le directeur d'école exerce son droit d'influence sur le travail professionnel et pédagogique des enseignants et que ceux-ci le lui refusent, ils le qualifieront d'autocrate même s'il prend toutes les précautions pour respecter leur besoin de participation. En conséquence, on fait face ici à un problème conceptuel où, pour certains, le style démocratique s'assimile au style du laisser-faire. Ou encore, le leadership démocratique est peu comme s'opposant à la capacité de faire valoir son dynamisme personnel et de vouloir faire avancer des choses. Le besoin d'échanger sur ce sujet et de clarifier les positions et les perceptions apparaît donc essentiel à un bon exercice de la supervision.

Le climat organisationnel

Le climat organisationnel est un concept très souvent utilisé par les auteurs qui ont étudié les organisations scolaires. Il n'est pas facile à définir, car il réfère à beaucoup de facteurs. On le désigne parfois par l'environnement interne d'une organisation, le moral des employés, l'atmosphère de l'organisation, la satisfaction du personnel face à leurs besoins, à leurs attentes et à leur motivation.

Brunet (1987) présente une excellente synthèse des études sur le climat organisationnel et cite la définition de Fox (1973):

Le climat d'une école résulte du type de programme, des processus utilisés, des conditions de l'environnement qui caractérisent l'école comme une institution et un regroupement d'élèves, d'unités, de personnel et de membres de la direction. Chaque école possède son propre climat. Le climat détermine la qualité de vie et la productivité des enseignants et des élèves. Le climat est un facteur critique pour la santé d'une école et aussi pour l'efficacité de cette dernière auprès de sa population étudiante. Le climat peut être un facteur de développement chez tout humain (p. 241).

Il n'est donc pas surprenant de situer l'importance d'un tel concept en regard de la fonction de supervision. C'est affirmer qu'elle ne pourra avoir vraiment un effet que si le climat organisationnel le permet. Dès lors, il ne reste plus au directeur d'école qu'à instaurer un climat propice à une supervision pédagogique de premier ordre. Autrement dit, que ce soit en séquence ou en parallèle, il se doit d'intervenir à la fois sur la supervision et le climat organisationnel.

La recherche de Brunet, Goupil et Archambault (1984), menée dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal, a indiqué que les directeurs d'école avaient tendance à percevoir le climat de leur école comme plus ouvert, donc plus participatif, que ne le voyaient les enseignants, lesquels ne le caractérisaient que comme consultatif. Ces différentes perceptions influencent souvent les relations entre le superviseur et les supervisés.

8 LES PRINCIPES DE SUPERVISION

Pour mieux comprendre encore le concept de supervision, il est utile de dégager les 11 principes élaborés par divers auteurs tel que Marks, Stoops et King-Stoops (1971), Harris (1985), Sergiovanni et Starrat (1979), et Eye, Krey et Netzer (1971). Ces principes reposent sur les buts poursuivis par la supervision. L'Association des institutions d'enseignement secondaire (1986) précise d'ailleurs les principaux buts :

- 1) Assurer le respect des objectifs de l'école et favoriser la cohésion des interventions pédagogiques.
- 2) Permettre à l'école de rendre compte de ses responsabilités vis-à-vis les parents.
- 3) Assurer l'amélioration de l'enseignement et la qualité des apprentissages.
- 4) Prendre des décisions éclairées quant à l'orientation et à l'organisation de l'enseignement.
- 5) Aider les enseignants dans leur enseignement et leur développement professionnel.
- 6) Répondre aux besoins de motivation des enseignants et aux exigences de changement.

Le premier principe, la coopération, sous-tend la relation entre les diverses ressources professionnelles. Nous avons souligné les différentes facettes de la supervision, les résistances qu'elle suscite et ses difficultés de réalisation. Le principe de coopération permet de contourner ces problèmes. Ce n'est qu'à cette condition que la supervision peut réussir, car elle conditionne à la fois le climat des relations et l'orientation des efforts de chacun.

Le deuxième principe établit que la supervision est utile à tous les intervenants et que chacun y a droit. Elle ne sert pas que les cas désespérés ou les situations pénibles; elle peut également aider les personnes en difficulté, stimuler celles qui fournissent une bonne performance mais qui pourraient faire mieux, motiver ou conserver la motivation de celles qui offrent un bon rendement et veulent maintenir un niveau d'excellence. Ce principe sous-tend un service généralisé aux personnes et à leurs activités pédagogiques.

Le troisième principe, complémentaire au deuxième, tout en reconnaissant que la supervision doit s'appliquer à tous, souligne la nécessité de l'adapter aux besoins individuels. Ce n'est pas seulement une question d'adaptation aux problèmes particuliers. Par exemple, certaines personnes présentant une performance comparable peuvent vouloir améliorer leur rendement, ce qui ne veut pas dire que les interventions doivent être de même nature: l'une sera invitée à se perfectionner, une autre, à recevoir de l'aide individuelle, une autre encore, à revoir ses attitudes, et ainsi de suite. La supervision ne doit pas être basée sur des interventions standardisées. À des diagnostics différents correspondent des correctifs différents.

Le quatrième principe se base sur le besoin de clarifier les objectifs et leurs implications. Objectifs personnels, professionnels et institutionnels doivent être précisés, compris et acceptés par chaque intervenant à partir de leur nature et de leurs conséquences. La supervision ne peut aller loin si elle se fait à partir de l'ignorance ou de l'incompréhension.

Le cinquième principe va au cœur du problème de la gestion scolaire. En effet, l'essence même du bien-fondé de la supervision réside dans la nécessité d'améliorer le système éducatif. Que ce soit par son aspect contrôle, vérification et évaluation ou par son aspect support, aide et conseil, la supervision vise à faire progresser le fonctionnement des individus et des organisations. Cette amélioration porte sur plusieurs points: 1) la performance des enseignants dans leur travail professionnel d'éducation des étudiants; 2) les programmes d'activités directement reliés à l'apprentissage scolaire des étudiants et ceux qui leur sont complémentaires et répondent à une conception plus élargie de l'éducation; 3) les services éducatifs fournis par des personnes autres que les enseignants et qui ont une influence sur le travail des enseignants ou sur la vie étudiante; et 4) la relation du personnel scolaire avec le milieu, constitué en particulier des parents et de tout intervenant dans le processus éducatif.

Le sixième principe se réfère à la détermination des rôles de supervision dépendant des postes de certaines personnes dans l'organisation. Le directeur général, le directeur des services pédagogiques, le directeur d'école, le professionnel non enseignant, pour n'en nommer

que quelques-uns, ont tous une responsabilité de supervision mais de nature et d'intensité différentes. La supervision repose donc sur la précision des rôles, de leur interdépendance et de leur complémentarité.

Le septième principe fait de la supervision une opération à la fois de court terme et de moyen terme. Ce n'est pas une intervention uniquement pour régler des problèmes immédiats, elle doit se situer dans une action continue et intégrée à des objectifs de développement.

Le huitième principe pose la question névralgique de la relation entre le service éducatif et la direction de l'école. Le service éducatif est la source privilégiée d'expertise sur les programmes, le curriculum, les méthodes d'enseignement, en somme sur tout ce qui soutient l'acte professionnel d'enseignement et, par ricochet, la situation d'apprentissage. Par ailleurs, les activités d'enseignement et d'apprentissage se déroulent à l'école dans un lieu bien précis, une classe la plupart du temps, ou dans d'autres locaux de la même école. Le directeur et ses adjoints, quand il y en a, sont les figures d'autorité, et la tâche de supervision leur incombe en tout premier lieu. Nous avons donc d'une part un service d'experts pour aider à la supervision, et d'autre part une autorité formelle pour réaliser la supervision. Cet arrimage entre ces deux entités repose donc sur le principe de coordination, d'entente et de complémentarité, essentiel à la bonne réalisation du mandat de supervision.

Le neuvième principe soulève la nécessité d'effectuer de la recherche à des fins de supervision. On peut déplorer le fait qu'il ne se fasse pas suffisamment de recherche pour orienter le travail des professionnels de l'enseignement, mais au moins, tâchons de mieux utiliser celle qui est faite. La recherche et les expériences analysées en ce domaine deviennent des sources privilégiées d'informations pour éviter les erreurs, sécuriser le personnel et évaluer les outils et les processus de travail, en somme, pour mieux accompagner le travail éducatif.

Le dixième principe établit la nécessité de fixer un programme de supervision bien élaboré, de l'appliquer et de l'évaluer régulièrement. Le processus de supervision vise à aider, à évaluer et à améliorer le travail des autres, mais il sera efficace aussi s'il peut faire son autocritique, c'est-à-dire l'évaluation de sa propre performance.

Le onzième principe de la supervision vise tout le phénomène du changement. L'école se situe dans un environnement qui presse vers la maîtrise du changement. Superviser veut donc dire intervenir à différents niveaux et de différentes façons pour que les changements soient intégrés et utilisés comme source d'amélioration et non comme occasion de conflit.

9 LE PROCESSUS DE SUPERVISION

Réaliser la supervision signifie que le gestionnaire doit entreprendre une série d'étapes afin de satisfaire les principales exigences d'une aide professionnelle adéquate. La précision d'un tel processus peut lui servir de référence dans l'opérationnalisation de cette responsabilité.

L'Association des institutions d'enseignement secondaire (1986) a déterminé quatre étapes du processus de supervision: observer, analyser, interpréter et décider. Pour notre part, nous en suggérons cinq en nous inspirant à la fois de Squires, Iluitt et Segars (1983) et de Bye, Krey et Netzer (1971). Ce processus suppose l'intervention du superviseur dans la classe de l'enseignant. Nous savons bien que beaucoup de travail de supervision peut être réalisé à l'extérieur de la classe et constituer une aide de premier plan, mais son couronnement exige la visite de la classe où on observe l'enseignant en fonction. La supervision pédagogique de qualité ne peut se soustraire à une telle obligation même si elle est la partie la plus délicate. Elle constitue quand même le moyen privilégié de collecte de données les plus significatives. Les cinq étapes sont: la réunion préparatoire, la période d'observation, l'analyse critique, la rétroaction et le suivi.

La réunion préparatoire

Toute intervention de supervision exige qu'elle soit bien préparée par le superviseur et le supervisé au cours d'une réunion préparatoire où ils pourront échanger et s'entendre sur le processus. Cette opération est délicate et difficile, car apparaîtront rapidement des conflits de perception sur la supervision elle-même et sur la tâche d'enseignement, le rôle du superviseur pouvant même être contesté. Les objectifs et les moyens font aussi l'objet d'une confrontation possible.

La réunion préparatoire est donc le moment crucial pour affronter toutes ces difficultés et tenter de les aplanir. Les objectifs doivent d'abord être précisés et faire consensus de manière à atténuer les résistances, à motiver les individus en cause et à orienter le reste du processus. Par la suite, les rôles respectifs seront déterminés quant aux attentes de chacun, sur ce qu'il doit faire et comment il doit le faire. Les techniques ou les outils de collecte des données utilisés dans le processus de supervision ainsi que les règles régissant le comportement des personnes en cause seront également précisés de même que les aspects techniques comme le temps de l'observation, la durée, le lieu.

La période d'observation

La période d'observation est aussi une question délicate, car elle se situe dans la dynamique observateur—observé. C'est une relation difficile pour les deux parties. Comme on l'a mentionné plus haut, le superviseur recueille toutes les informations nécessaires pour donner une image au supervisé qui soit le plus fidèle possible de la situation d'apprentissage. Cette tâche exige beaucoup d'objectivité et de perspicacité de la part du directeur d'école qui doit se concentrer surtout sur les comportements des étudiants, la plus importante source d'informations. En outre, c'est à ce niveau que les enseignants préfèrent que l'observation ait lieu.

L'observation est adéquate lorsque les outils dont dispose le superviseur sont appropriés et utilisés à bon escient. Ces outils servent à recueillir des faits et non à poser des jugements de valeur.

L'analyse critique

Le superviseur et l'enseignant, chacun de leur côté, font une analyse critique à partir des informations recueillies: ils étudient les divers comportements observés, essayent de les comprendre, font ressortir les éléments positifs et négatifs, les expliquent, y réfléchissent et envisagent les actions ou les moyens pour améliorer la situation ou la corriger. À toute donnée informative pertinente doit correspondre une compréhension que le superviseur et l'enseignant doivent faire ressortir, ce qui les prépare à la quatrième étape, la rétroaction.

La rétroaction

Les trois étapes précédentes ont contribué à rendre valable l'échange entre le superviseur et l'enseignant. Chacun pourra exprimer ses perceptions de la situation, ses explications par rapport au comportement et les façons d'envisager les actions à entreprendre. Personne ne possède toutes les réponses, mais le partage des idées et des réflexions basées sur les faits recueillis favorisera l'atteinte d'un consensus.

Le suivi

Les deux intervenants sont maintenant en meilleure position pour prendre les décisions et passer à l'action. Sera-ce du « coaching », du

perfectionnement, des lectures appropriées? Tout dépend du but visé. Il ne s'agit pas tant de mettre en branle un correctif que de vérifier s'il donne les résultats escomptés. Cela aussi fait partie de cette dernière étape.

10 LES RÉSISTANCES À LA SUPERVISION

Le phénomène de résistance qui apparaît dans toute forme de changement prend aussi une couleur particulière pour ce qui est de la supervision. Pourquoi insister sur les résistances face à la supervision? La principale raison en est la relation difficile entre une figure d'autorité et un subordonné quant à la responsabilité à la fois de contrôler et de conseiller. La difficulté est plus ou moins intense suivant les personnes, la situation et la nature du travail; elle prend une dimension particulière dans le cas de la supervision pédagogique, car elle met en cause un type d'activité professionnelle dont la nature d'intervention soulève plusieurs interrogations.

Au cours d'un colloque, l'Association canadienne d'éducation (1978) a établi qu'il existe plusieurs différences dans le service de supervision que procurent les systèmes scolaires des provinces du Canada et qu'il se dégage, entre les enseignants et les responsables de la supervision, des perceptions souvent disparates: les premiers manifestant plusieurs résistances, les seconds défendant sa nécessité pour la vie pédagogique de l'école.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1986) a fait une vaste revue des recherches sur la supervision pédagogique et a constaté que, bien qu'il soit facile de faire l'unanimité sur la finalité de la supervision, trois problèmes subsistent:

- 1) Il n'y a pas de consensus sur les méthodes.
- 2) Les rôles des différents intervenants sont imprécis.
- 3) Il n'y a pas de structure formelle établissant clairement la responsabilité de la supervision.

Il nous semble que les résistances peuvent se regrouper en trois thèmes principaux: l'autonomie professionnelle, le rôle de l'autorité et la peur du contrôle.

L'autonomie professionnelle

Les résistances face à la supervision pédagogique se caractérisent souvent par la mise en cause de l'autonomie professionnelle. En effet, le subordonné, en l'occurrence un enseignant, peut se réclamer du besoin

de protéger son autonomie en tant que professionnel de l'enseignement. Il se dit formé à cet effet et reconnu comme tel par un diplôme officiel. Il prétend de plus que, au moins après la période de probation, il a fait ses preuves de compétence. Avec de tels arguments, à l'exemple de ce que font d'autres professionnels, il se voit comme la personne la plus à même de juger de la qualité des actions pédagogiques dont il a la charge. Ainsi, il peut lui-même poser le meilleur diagnostic et établir les remèdes s'il juge que sa performance a besoin d'être améliorée.

Une telle résistance est sérieuse et l'intervention de supervision doit non seulement en tenir compte mais aussi la respecter. L'autonomie professionnelle correspond, pour l'enseignant, à l'expression de sa valorisation sur le plan personnel et à une forme d'auto-réalisation. Elle est de plus une condition de travail où on lui reconnaît la faculté d'exprimer ses compétences. Superviser se ramène donc à un équilibre entre le besoin institutionnel d'intervenir auprès des enseignants pour assurer un travail de qualité et celui de permettre à ces mêmes enseignants de jouir de conditions propres à satisfaire leurs besoins professionnels.

La reconnaissance de l'autorité

La difficulté de reconnaître l'autorité formelle du superviseur se pose surtout dans le cas du directeur d'école. À la rigueur, on accepte plus facilement une intervention de supervision venant d'un expert ou d'un spécialiste, comme un conseiller pédagogique ou un professionnel non enseignant. L'autorité de compétence intervient donc dans ce cas. Quand il s'agit du directeur d'école, la résistance est souvent plus forte parce qu'on a tendance à lui reconnaître une compétence administrative, mais moins une compétence pédagogique, même si on sait qu'il est un ancien pédagogue. Cette résistance a même été de nature idéologique où l'opposition se basait sur la négation de l'autorité d'un patron d'intervenir dans le travail professionnel d'un enseignant. C'est une autre forme de crise d'autorité.

Le directeur d'école a un énorme travail à accomplir pour briser cette forme de résistance: il tient dans sa capacité à garder et à améliorer sa compétence sur tous les aspects qu'exige une supervision pédagogique de qualité. Ce n'est qu'en assurant sa compétence sur les programmes, les méthodes, les techniques d'apprentissage et les outils d'évaluation et surtout sur le processus même de supervision qu'il pourra atténuer les résistances. Il a ainsi plus de chance d'être perçu et utilisé comme compétence professionnelle plutôt que comme juge autoritaire. Sa compétence peut aussi s'exprimer dans sa capacité à trouver d'autres bonnes ressources pour aider l'enseignant. La supervision pédagogique est l'affaire de plusieurs ressources qui peuvent toutes contri-

buer à sa réussite. Un rôle bien assuré par le directeur en ce domaine aidera aussi à affronter les résistances.

La peur du contrôle et de l'évaluation

Nous avons déjà expliqué que la supervision pédagogique comprend le contrôle et l'évaluation, ce qui veut dire qu'un jugement est porté sur la valeur du travail d'une autre personne. Dès lors, il n'est pas surprenant qu'on observe de la résistance à ce niveau. Cependant, ce n'est pas surtout pour cette raison que la résistance est parfois si forte, c'est plutôt à cause de la façon dont on utilisera les résultats du contrôle et de l'évaluation. En d'autres termes, l'utilisation qu'on fait du contrôle et de l'évaluation est plus inquiétante que le contrôle et l'évaluation eux-mêmes. C'est lorsque la supervision est vue comme une inspection et un processus possible de coercition qu'elle suscite les plus fortes résistances.

La supervision comprend une part de contrôle et d'évaluation, lesquels sont conçus comme moyens spécifiques de vérifier si les objectifs d'apprentissage sont atteints et quels correctifs il est nécessaire d'apporter: ils ne sont en soi ni punitifs ni coercitifs. C'est la mauvaise utilisation qu'en ont fait certains gestionnaires qui n'avaient pas compris la véritable raison d'être du contrôle et de l'évaluation qui a envenimé la situation. C'est donc sur ce plan que le directeur d'école doit travailler pour refaire la réputation de la supervision et accomplir un travail utile. Utiliser les résultats de la supervision pour fournir l'aide appropriée aux enseignants sous forme d'intervention, de support ou de conseil venant du directeur lui-même ou d'autres personnes compétentes est encore le meilleur moyen de contrer la peur du contrôle et de l'évaluation. Par ailleurs, si l'enseignant réalise que le contrôle et l'évaluation peuvent améliorer les outils pédagogiques dont il dispose, ou que l'organisation de l'école peut ainsi lui procurer encore plus de moyens pour l'aider dans son travail, il aura plus de chance de se réconcilier avec elle. La supervision doit franchir plusieurs obstacles avant d'être perçue positivement; c'est l'utilisation qui en sera faite qui déterminera sa réussite ou son échec permanent.

Les hypothèses suivantes soulevées par le ministère de l'Éducation du Québec, en regard de la supervision contribuent à faire tomber les résistances:

- Les agents d'éducation peuvent contribuer à leur propre développement professionnel et concilier les objectifs personnels et institutionnels en autant qu'on accentue leurs connaissances et leurs habiletés.
- Un modèle de supervision précis et détaillé se défend bien dans un contexte de renouveau pédagogique.

- Le rôle primordial du superviseur se définit surtout par rapport à l'animation, à la motivation, à l'information et à l'aide à accorder au supervisé.
- Le processus de planification de la supervision doit faire place à la participation des enseignants sous plusieurs aspects.
- Les techniques de modeling, les principes de renforcement et la répétition des activités propres à développer les habiletés sont des stratégies efficaces.
- Le titre de superviseur et le rôle correspondant peuvent être attribués aux postes de travail déjà existant (adjoints, conseillers pédagogiques et chefs de groupe).

Les articles de Foucault et Laporte (1986) et de Latulippe, Désilets-Legros et Lanteigne (1986), les observations dans des écoles de la CECM rapportées par Guay (1986) et Robitaille (1986) et les propos recueillis auprès des enseignants par Valiquette (1986) nous amènent à cerner les points névralgiques pour faire tomber les résistances et familiariser le personnel avec la supervision.

- La crédibilité du superviseur est cruciale.
- Les attitudes des superviseurs et des supervisés sont à la base de toute intervention.
- L'enseignement et l'apprentissage sont les cibles centrales à conserver.
- Les bienfaits de la supervision doivent être réels.
- L'amélioration de la qualité du travail, et non l'augmentation de la tâche, est l'objectif à atteindre.
- La supervision est une opération longue, lente, continue, respectueuse de chacun et en même temps prioritaire.

11 LE SUPERVISEUR

Le personnage clé en supervision est sans l'ombre d'un doute le superviseur lui-même. C'est à partir de lui et de son comportement que cette fonction pourra être efficace. Sa compétence à bien spécifier le service de supervision, à le mettre en œuvre, à régler les problèmes de résistances et surtout à faire participer les subordonnés dans la démarche, détermine au plus haut point son niveau de réussite. Plusieurs auteurs ont précisé les principales caractéristiques d'un superviseur efficace et compétent. Kyte (1952), en parlant du directeur d'école dans son rôle de superviseur, précise qu'il peut être efficace s'il peut bien définir et organiser un plan d'action de supervision; procurer un programme d'activités de supervision coopératif et démocratique; préciser

l'autorité et la responsabilité des personnes en cause afin d'assurer le leadership nécessaire à une organisation professionnelle; utiliser les connaissances scientifiques, les habiletés et les attitudes nécessaires à son travail professionnel; et démontrer compréhension et empathie.

Reeder (1951), pour sa part, a traité surtout des attitudes que devrait adopter le superviseur, à savoir garder l'esprit ouvert; éviter les biais et les préjugés; éviter d'être dogmatique; être toujours en recherche pour évoluer avec la science de l'éducation et sa pratique; entretenir une approche d'aide; et faire preuve de démocratie.

Pfieffner (1955) est allé plus loin dans la précision de l'efficacité du superviseur appliquée au directeur d'école ou à tout autre intervenant en supervision.

- Il cultive chez le personnel, en tant que groupe, le sens de la fierté, le goût de travailler à partir de consensus et le sentiment d'appartenance à un groupe stimulant. La supervision n'est pas seulement une opération entre un superviseur et un supervisé; elle déborde cette relation pour entretenir et enrichir la compétence de petits groupes professionnels. Le superviseur a donc une obligation spécifique dans cette facette de la fonction.
- Il démontre toutes les aptitudes du véritable conseiller. Il se perçoit d'abord et avant tout dans un rôle d'aide et de support. Il n'est pas directif et il est capable d'écoute. Ses conseils se fondent sur des faits et des connaissances liés à la discipline d'enseignement, à la pédagogie et à l'apprentissage.
- Les nombreuses relations supérieur – superviseur – subordonné constituent souvent un réseau inextricable de difficultés. Le superviseur est habilité à régler ce type de conflits potentiels en précisant les règles du jeu, en établissant les différents rôles et en recherchant les supports nécessaires pour éviter les ambiguïtés. Il est capable de s'affirmer à partir de sa compétence, de sa persuasion et de son sens du travail bien fait sans que le climat des relations ne s'appauvrisse. L'exercice de l'autorité dans une organisation, c'est-à-dire les relations des divers supérieurs et des nombreux subordonnés, doit s'accommoder de la nécessité de l'exercice de la supervision.
- La fonction du superviseur exige qu'il prenne charge de la précision et de la correspondance entre autorité et responsabilité. C'est souvent un domaine qui reste vague parce que trop difficile à cerner ou trop compromettant. Le superviseur compétent peut donc préciser les niveaux de compétence, la partie de l'autorité de chacun, le fardeau de responsabilité à assumer, les procédures, les règles de fonctionnement et les méthodes régissant le processus de travail.
- Le superviseur démontre aussi sa capacité à prendre des décisions. Basées sur toutes les informations pertinentes, sur un diagnostic le

plus complet possible et sur le respect de tous les avis et des différentes compétences, ses décisions possèdent alors la base solide pour être mise en vigueur. Le superviseur est là pour régler les problèmes d'enseignement et d'apprentissage et c'est son courage à prendre les décisions à ce propos qui le démontre. Retarder ou éviter la prise de décision qui améliorerait la situation d'apprentissage sous des prétextes fallacieux ou craintifs est l'ennemi de la supervision.

- Enfin, le superviseur accorde beaucoup de temps et d'importance à la planification des activités. Il est capable de percevoir les besoins et d'ajuster les objectifs et les moyens pour qu'ils soient atteints. Les besoins personnels et organisationnels sont respectés, ce qui signifie que les différentes parties en cause ont l'occasion de participer à cette opération.

Il ressort des nombreuses recherches entreprises sur le rôle du superviseur en éducation qu'il doit exercer un leadership démocratique dans son domaine de compétence professionnelle où sa maîtrise de la pédagogie ne doit faire aucun doute. Son leadership repose sur sa compétence de gestionnaire, donc son aptitude à planifier, à organiser, à diriger et à contrôler l'unité organisationnelle dont il est responsable. Les habiletés que commande le rôle de superviseur sont nombreuses; Paré, Dumas et Laferrière (1982) en ont décelé quatre majeures:

- 1) La sensibilité ou l'empathie aide le superviseur à sentir les besoins ou les difficultés d'un supervisé; il est donc ouvert aux autres pour agir en conséquence.
- 2) L'analyse le rend apte à décortiquer des problèmes, à en saisir la configuration, à en faire la synthèse et à clarifier les éléments essentiels pouvant servir à une intervention.
- 3) La communication l'habilite à donner, recevoir et rechercher les informations utiles pour lui et pour les supervisés. Il est capable de clarifier, de préciser et d'expliquer les directives, les actions et les processus.
- 4) L'expertise qu'il détient s'étend aussi bien aux programmes qu'au processus d'apprentissage et peut servir de première source de référence professionnelle.

12 LES PRINCIPALES QUESTIONS SUR LE SUJET

Quels sont les points forts qui ressortent du rôle du directeur d'école vis-à-vis la supervision pédagogique ?

Quelques lignes de force peuvent être soulignées et constituer la pierre angulaire du rôle de directeur d'école:

- 1) Il est et demeure le premier responsable de cette fonction qui constitue l'essentiel de sa gestion.
- 2) Il est de première importance qu'il assure le leadership pédagogique auquel on peut s'attendre dans une telle situation. De fait, il devient plus un leader qu'un gestionnaire.
- 3) Le support de l'organisation du système scolaire doit lui être assuré, surtout de la part de la direction de la commission scolaire.
- 4) En plus de sa propre implication comme superviseur pédagogique, il identifie, réunit et fournit les ressources nécessaires pour l'assurer. La supervision pédagogique est l'œuvre commune de plusieurs intervenants.
- 5) La compétence du directeur d'école dans la vie pédagogique et professionnelle de son école est au cœur de sa crédibilité.

La supervision assure-t-elle l'excellence ?

La supervision n'est pas une fin en soi: elle n'est qu'un moyen parmi d'autres pour contribuer à l'excellence en éducation. Elle est certes un moyen de première importance. D'ailleurs, on peut affirmer que son absence explique en bonne partie la baisse de la qualité de l'éducation.

La force de la supervision à assurer l'excellence se défend parce qu'elle agit sur les trois éléments d'une approche systémique. En effet, bien comprise et bien exercée, elle a un impact positif sur les ressources de l'organisation, sur le processus de transformation qui, en l'occurrence, est celui de l'enseignement et de l'apprentissage, et sur les résultats que cherche à atteindre l'organisation. Intervenant ainsi sur les intrants, les processus et les extrants, la supervision influence toutes les parties du système et peut contribuer à assurer la qualité à tous les niveaux.

Le professionnalisme et la supervision peuvent-ils faire bon ménage ?

C'est le dilemme majeur de l'exercice de la supervision. Comment respecter le professionnalisme des enseignants tout en les supervisant? Voilà un équilibre qu'il n'est pas toujours facile de garder. Il est certain que si on conçoit la supervision comme une tâche d'inspection et de contrôle bureaucratique, il y a peu de place pour le respect du professionnalisme. En ce cas, la supervision est l'exercice tout simple de l'autorité hiérarchique, c'est la relation formelle supérieur - subordonné.

Par ailleurs, le professionnalisme s'accommode très bien de la supervision qui contribue au développement de la compétence professionnelle. Dans ce cas, elle se fait dans une relation entre professionnels. L'intervention contient des éléments de contrôle et d'évaluation, mais seulement pour diriger le type d'aide à procurer. C'est à ce prix que le professionnalisme et la supervision peuvent s'accorder.

Quelle condition organisationnelle représente le plus grave handicap pour la supervision ?

La supervision est basée sur un climat de confiance entre des personnes qui ont à cœur d'améliorer le service éducatif procuré aux étudiants. Pour ce faire, les règles doivent être souples, flexibles et évolutives, et s'adapter aux personnes et aux situations. Chaque établissement doit adapter le processus selon ses besoins.

Pour toutes ces raisons, la trop grande bureaucratisation du système scolaire apparaît comme la donnée organisationnelle la plus nuisible à l'efficacité du système scolaire. La réglementation du système scolaire accompagnée de celle issue des conventions collectives nuit au travail de supervision, du moins dans les termes définis jusqu'à présent : elle ne peut qu'appliquer la supervision dans un cadre rigide où chacun se sent paralysé. La supervision, comme nous l'avons définie, exige une organisation organique, un système ouvert et une très grande décentralisation des décisions.

La supervision par les pairs offre-t-elle des espoirs de réussite ?

La supervision par les pairs bouleverse plusieurs habitudes et met en cause nombre de conceptions du travail de superviseur. D'un côté, elle n'a pas encore subi l'épreuve du temps qui garantirait sa valeur et son bien-fondé ; de l'autre, elle s'appuie sur des arguments sérieux et valables. Son point le plus fort est la contribution entre professionnels. En effet, qui d'autre peut mieux comprendre le travail d'une personne qu'une autre qui exerce la même profession ? Le collègue de travail occupe souvent la meilleure position pour aider.

Cependant, on émet plus de réserves à l'égard de la poursuite des objectifs institutionnels. Les pairs peuvent favoriser les objectifs et les besoins personnels et professionnels au détriment des objectifs institutionnels ; or il est essentiel de respecter cet équilibre. La poursuite de ce type d'expérience de supervision devrait nous aider à mieux détecter ses avantages et ses faiblesses et à parfaire son processus.

Existe-t-il un lien entre la supervision et les attentes des parents ?

Dans quelques écrits, nous retrouvons cette observation comme un objectif de la supervision : la CECM, dans son document intitulé *Une école centrée sur l'apprentissage*, le mentionne explicitement. D'une certaine façon, l'organisation scolaire se sensibilise de plus en plus à la qualité de la relation avec le public, et pour l'école, le premier public, ce sont les parents. Cette responsabilité de l'école de rendre compte de son action vis-à-vis les parents a pris de l'ampleur en raison des plaintes formulées envers la qualité de l'école publique. Plus la population sera sensible et critique face à l'école, plus celle-ci deviendra responsable de ses actions et devra les défendre.

La défense que l'école peut présenter aux parents n'a de valeur qu'en autant qu'elle se base sur l'excellence de son travail d'éducation. Et l'excellence de son travail se réalisera par la contribution que la supervision peut apporter.

Conclusion

Nous avons suffisamment insisté sur l'importance de la supervision pédagogique pour assurer l'excellence de l'enseignement ; nous avons également souligné les difficultés à bien la réaliser. Une telle opération exige une compréhension très claire des concepts fondamentaux, de leur interprétation et de leur utilisation. L'aspect délicat de la supervision donne la mesure de sa fragilité et commande une prise en charge éliminant toute confusion.

Parce qu'elle est difficile à réussir, la supervision a aussi besoin de s'appuyer sur des principes solides. Le processus de supervision nous a également permis de préciser un cadre de référence pour aider le gestionnaire à opérationnaliser son action de superviseur.

Le plus grand problème auquel fait face la supervision réside dans les résistances des supervisés. C'est là que se situe le défi de l'organisation scolaire et par le fait même du directeur d'école.

La réussite de la supervision pédagogique dépend de plusieurs conditions où les différents intervenants doivent contribuer et cultiver les attitudes nécessaires mais aussi développer des habiletés de haut niveau proportionnelles aux exigences de la fonction.