

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

En association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE
DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES
DE CÔTE D'IVOIRE :
UNE EXPÉRIENCE DE MODÉLISATION**

**THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**PAR
GBONGUÉ**

JUIN 2000



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une recherche est une démarche à la fois longue et exigeante. Pour y parvenir, le doctorant a besoin d'assistance, d'encouragement; en un mot de supervision pour poursuivre son autodéveloppement au cours de cet exercice. Or, tout au long de notre cheminement doctoral, nous avons eu la chance de vivre une véritable relation de supervision avec M. Gilles A. Bonneau, Ph.D., professeur au département des sciences de l'Éducation et de psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi, agissant en qualité de superviseur principal et avec M. Luc Girard, Ph.D., professeur au département de Loisir et Communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières, agissant en qualité de cosuperviseur.

Nous avons trouvé en eux les bases d'une supervision efficace parce que s'appuyant sur une relation authentique dans le respect et la tolérance, lesquels ouvrent la voie à la libération du potentiel créateur et, par conséquent à l'autonomie. En effet, l'apprentissage dépend des facteurs cognitifs et rationnels certes, mais aussi des facteurs émotionnels et relationnels. Et la qualité propulsive de cette relation passe également par la personnalité du superviseur. La disponibilité de ces superviseurs lors de rencontres qui nécessitaient souvent de longs déplacements, leur ouverture, leur qualité d'écoute et la compréhension dont ils ont fait preuve, constituent pour moi une source inestimable à laquelle puiser pour la supervision des enseignants.

Nous soulignons également la collaboration de M. Louis-Philippe Boucher, Ph.D., professeur au département des sciences de l'Éducation et de Psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi. Depuis sa présence à l'atelier de recherche, M. Boucher a participé

aux étapes subséquentes de l'évolution de cette thèse. Qu'ils soient tous vivement remerciés.

En effet, c'est grâce à leur soutien, à leurs critiques, à leurs conseils et à leur patience, qu'elle a pu être achevée.

Entreprendre des études doctorales très loin de sa famille représente un défi psychologique de taille. Le doctorant est alors partagé entre l'accomplissement d'un travail chronovore, accaparant et les responsabilités de chef de famille : quels bouleversements ! Il nous est impossible de nommer tous ceux qui ont ressenti notre absence prolongée de la grande famille, mais nous pensons particulièrement à Marie-Dominique Gbongué que nous avons quittée cinq mois après sa naissance.

Nous remercions nos collègues de doctorat qui nous ont prêté une écoute attentive : nous pensons à Hippolyte Tollah et à Roberto Gauthier.

Par-dessus tout il nous faut remercier tous les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire qui ont bien voulu partager avec nous leur vécu parce qu'ils croient en l'amélioration de la pédagogie. Leur collaboration a été un précieux soutien.

À toutes les personnes qui ont contribué par leurs informations ou leur expérience de la vie universitaire à soutenir ce cheminement doctoral, nos remerciements les plus sincères.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I – CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1.1 Contexte.....	5
1.1.1 La supervision pédagogique ou encadrement des enseignants au Ministère de l’enseignement technique et professionnel de Côte d’Ivoire.....	6
1.1.2 Les problèmes de supervision pédagogique identifiés dans la littérature	10
1.1.3 Solutions aux problèmes de supervision pédagogique dans la littérature	13
1.1.4 La supervision pédagogique des enseignants : un levier majeur pour relever le défi de la qualité en éducation.....	16
1.1.5 Problème, objectifs et questions de recherche.....	22
1.2 Portée de la recherche.....	26
1.3 Définition des termes.....	28
CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	31
2.1 Concepts associés à la problématique de complexité et de l’émergence	31
2.2 Modèles de supervision pédagogique.....	34
2.3 Cadre d’analyse.....	63
2.3.1 Orientations philosophiques.....	64
2.3.2 Concepts fondamentaux de la supervision pédagogique	71
CHAPITRE III – CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	79
3.1 Choix de la méthode qualitative et de la recherche-action.....	79
3.2 Méthodologie des systèmes souples.....	82

3.3	Population cible.....	89
3.4	Échantillon	90
3.5	Méthode de collecte des données.....	91
3.6	Instruments de collecte des données	95
3.7	Déroulement du recueil des données.....	100
3.8	Stratégies d'analyse et d'interprétation prévues	105
3.9	Validité et fiabilité des résultats.....	108
3.10	Élaboration du/des modèle(s)	109
3.11	Constitution du corpus des données	111
CHAPITRE IV – AU SUJET DES TROIS QUESTIONS DE RECHERCHE : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTÉGRATION DES RÉSULTATS.....		120
4.1	Résultats des questionnaires de recueil des perceptions.....	123
4.2	Résultats des <i>focus groups</i>	147
4.3	Résultats du questionnaire de validation des perceptions	165
4.4	Intégration des résultats	170
4.5	Présentation générale des éléments essentiels du modèle émergent pour la supervision.....	176
4.6	Caractéristiques du mouvement d'émergence	187
CHAPITRE V - DISCUSSION.....		201
5.1	Modèles existants et modèle émergent pour la supervision	201
5.2	Portée et limites du modèle pour la supervision	204
5.3	Retour sur la démarche globale de la recherche	209
5.4	Retour sur la méthodologie.....	213
CONCLUSION.....		219
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		225
ANNEXES		
I-	Modèles de supervision pédagogique.....	238
II-	Questionnaires de recueil des perceptions	263
III-	Thèmes de focus groups	281

IV- Système catégoriel.....	283
V- Systèmes pertinents d'activités humaines.....	285
VI- Diagrammes de construction d'un modèle conceptuel.....	287
VII- Grille d'analyse d'un modèle conceptuel	290
VIII- Questionnaire de validation des perceptions.....	292

LISTE DES TABLEAUX

1.1	État global de la situation du système éducatif ivoirien	9
2.1	Modèles de supervision pédagogique dits traditionnels	37
2.2	Modèles de supervision pédagogique d'inspiration clinique	44
2.3	Modèles de supervision en regard des étapes de supervision	70
2.4	Modèles de supervision en regard des concepts fondamentaux de supervision	73
3.1	Synthèse de la démarche de modélisation.....	117
4.1	Années d'expérience en regard des trois catégories d'acteurs participant à la recherche.....	122
4.2	Années d'expérience en regard du nombre d'observations (visites) de classe reçues par les enseignants	125
4.3	Perception des pratiques actuelles d'activités d'encadrement pédagogique des enseignants selon les trois catégories d'acteurs participant à la recherche	129
4.4	Aspects déficitaires de la dynamique relationnelle d'encadrement pédagogique identifiés par les trois catégories d'acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire participant à la recherche	131
4.5	Perception des pratiques souhaitées d'activités d'encadrement pédagogique des enseignants en regard des pratiques actuelles selon les trois catégories d'acteurs participant à la recherche	137
4.6	Aspects de la dynamique relationnelle d'encadrement pédagogique souhaités par les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire participant à la recherche	138
4.7	Validation du modèle conceptuel quant à sa cohérence systémique	146
4.8	Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les enseignants	147
4.9	Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les directions d'école	148
4.10	Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les encadreurs pédagogiques.....	149

4.11	Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les trois catégories d'acteurs participant à la recherche.....	150
4.12	Comparaison entre les activités du modèle avec celles du monde réel ...	156
4.13	Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les encadreurs et les enseignants aux <i>focus groups</i>	157
4.14	Autres souhaits reliés à l'encadrement pédagogique des enseignants	164
4.15	Validation de la synthèse des perceptions des acteurs.....	166
4.16	Souhaits des trois groupes d'acteurs rencontrés pour les pratiques de supervision	167
4.17	Attitudes des acteurs face aux activités d'encadrement en regard du futur modèle pour la supervision pédagogique.....	169
4.18	Intégration des résultats issus des trois instruments de collecte des données.....	171

LISTE DES FIGURES

3.1	Méthodologie des systèmes souples	87
3.2	Méthodologie des systèmes souples : application.....	96
4.1	Image enrichie du processus d'encadrement pédagogique actuel des enseignants dans des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire.....	142
4.2	Modèle conceptuel d'encadrement pédagogique des enseignants au METP.....	145
4.3	Position des répondants relativement au degré d'intégration des comportements de supervision dans le modèle émergent pour la supervision	152
4.4	Relation entre les encadreurs pédagogiques, pourvoyeurs de ressources et les enseignants, demandeurs et consommateurs de ressources	172
4.4bis	Relation entre les encadreurs pédagogiques, pourvoyeurs de ressources et les enseignants, demandeurs et consommateurs de ressources	174
4.5	Construction du modèle émergent pour la supervision	175
4.6	Modèle pour la supervision pédagogique au METP de Côte d'Ivoire ...	177

LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET SIGLES

AP	:	Animateur pédagogique
CP	:	Conseiller pédagogique
CNEI	:	Concertation nationale sur l'école ivoirienne
DE	:	Directeur d'école
IP	:	Inspecteur pédagogique
IPNETP	:	Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel
METP	:	Ministère de l'enseignement technique et professionnel
MSS	:	Méthodologie des systèmes souples
PNDEF	:	Plan national de développement éducation-formation
UP	:	Unité pédagogique
ens	:	Enseignant
BP	:	Brevet professionnel

RÉSUMÉ

L'étude vise l'élaboration d'un modèle pour la supervision des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. Elle s'inscrit dans une démarche d'amélioration de l'encadrement pédagogique des professeurs, elle-même intégrée au processus de recherche de la qualité de l'éducation en général. C'est dans la perspective d'apporter une contribution à cette quête de la qualité que nous nous sommes engagé dans l'étude de la supervision des enseignants au secondaire technique et professionnel.

Au regard de ces préoccupations, la recherche s'interroge sur les perceptions de la réalité actuelle et des aspirations des acteurs à l'école sur l'encadrement pédagogique des enseignants. Elle se demande également quel modèle pour la supervision pourrait émerger de ces perceptions et quelles seraient les caractéristiques de ce mouvement d'émergence.

A cet effet, cette recherche veut comprendre la dynamique relationnelle souhaitable entre les enseignants et les encadreurs pédagogiques, via un processus de modélisation. Ainsi, le cadre de référence de cette étude se fonde à la fois sur les concepts associés à une démarche d'émergence et de résolution de problématique complexe, puis sur les modèles de supervision pédagogique identifiés dans la littérature. A ce propos, il est nécessaire de noter que les travaux sur les modèles de supervision pédagogique sont nombreux. Cependant, ils portent davantage sur la mise en œuvre, l'expérimentation et la comparaison de ces modèles, élaborés majoritairement en Amérique du Nord avec des enseignants stagiaires le plus souvent. L'Afrique en général et la Côte d'Ivoire en particulier, ont produit pas ou peu de réflexion sur le sujet. D'où notre intention de mieux connaître et comprendre la dynamique relationnelle suscitée par l'encadrement pédagogique des professeur(e)s d'expérience du secondaire.

Pour répondre aux interrogations formulées au début de la recherche, notre approche méthodologique épouse le paradigme qualitatif et s'appuie sur la méthodologie des systèmes souples élaborée par Checkland (1981). Celle-ci a été choisie par ce qu'elle est congruente avec l'étude des phénomènes complexes perçus différemment par les acteurs qui les vivent comme l'encadrement pédagogique des enseignants. De plus, la méthodologie des systèmes souples rejoint une recherche de type recherche-action émergente à cause, entre autres, de la flexibilité qu'elle autorise. La collecte des données a été effectuée auprès de quatre-vingt-un enseignants, de neuf directeurs d'école et de dix-sept encadreurs pédagogiques officiels. A ce stade, nos interrogations de départ furent alors confrontées aux problèmes concrets dans un mouvement itératif entre le terrain de la recherche et la théorie. Les données recueillies essentiellement à l'aide de deux

questionnaires et dix *focus groups* ont été enregistrées et analysées de telle sorte que les résultats du premier questionnaire servent d'intrants aux *focus groups* dont les résultats ont servi à leur tour d'intrants au questionnaire de validation des perceptions. Un dernier niveau d'analyse a conduit à l'identification des composantes du modèle pour la supervision pédagogique en Côte d'Ivoire.

D'une manière générale, les résultats obtenus confirment le malaise exprimé au début de la recherche. En effet, ils indiquent le caractère déficitaire de l'encadrement pédagogique actuel des enseignants, le peu d'outillage des encadreurs pédagogiques et l'absence de participation des professeurs du secondaire au processus de prise de décision les concernant. De fait, les décisions relèvent de la haute hiérarchie. Il en résulte un désir d'améliorer la situation déficitaire via l'émergence d'un modèle pour la supervision, reflétant les perceptions des acteurs scolaires. Le modèle émergé est un modèle cadre pour le terrain de la recherche, systémique, qui privilégie la collégialité, la participation et met l'enseignant au centre de la relation de supervision. Ce faisant, nous pensons contribuer non seulement à l'approfondissement des connaissances en supervision pédagogique, mais aussi à la mise en lumière d'une expérience authentique en milieu scolaire ivoirien avec les professeurs en exercice. En effet, le modèle émergé met davantage l'accent sur les relations entre les interactants, l'auto-développement assisté des enseignants que sur un transfert de contenu observé souvent en supervision des enseignants stagiaires.

Quant au mouvement d'émergence, il est parti de réserves, de suspicion, de méfiance entre les participants et à l'égard du chercheur, aux propositions ayant conduit aux composantes du modèle ivoirien pour la supervision pédagogique. Ces résultats ont révélé enfin, un grand écart entre les rôles prescrits et les rôles exercés des encadreurs pédagogiques officiels.

INTRODUCTION

La présente recherche se centre sur l'amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants qui préoccupe les gestionnaires des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire depuis plusieurs années, via l'élaboration d'un modèle pour la supervision. En effet, à l'heure actuelle, il semble que l'évolution du milieu scolaire puisse être caractérisée par un phénomène non négligeable, à savoir la redéfinition du soutien pédagogique consenti aux enseignants dans l'exercice de leur métier. La littérature consultée à ce sujet regroupe l'inspection, l'évaluation, le leadership, la supervision pédagogique, mais ces pratiques au secondaire engendrent des tensions qui inhibent leur efficacité un peu partout. Cette situation est alors préjudiciable au succès de l'éducation qui coûte cher aux gouvernements.

À ce propos, en Côte d'Ivoire par exemple, l'éducation représente environ 43 % du budget national. Il conviendrait alors que cet investissement considérable soit rentabilisé au maximum. De ce point de vue, l'encadrement des enseignants, les personnes majeures de la situation pédagogique (Portelance, 1993; Laurin, 1999) et susceptibles de répondre aux besoins de la qualité de l'éducation, devient l'un des plus grands défis.

À ce sujet, soulignons que depuis près de trois décennies, les responsables ivoiriens de l'éducation ont créé plusieurs instances de régulation pédagogiques, organisé des états généraux de l'éducation et des concertations nationales comme des avenues à explorer pour relever ces défis.

Cependant, les résultats espérés sont toujours attendus. Cette permanence de difficultés conduit à un certain malaise chez les acteurs scolaires en général et en particulier chez ceux des écoles secondaires techniques et professionnelles. Ce malaise tient certes au faible nombre d'encadreurs et de moyens matériels, mais il renvoie fondamentalement à un outillage insuffisant des encadreurs, à un manque de représentation (modèle) cohérente partagée par tous les acteurs-en-relation dans ces écoles. Or, il semble que les praticiens qui partagent une démarche peuvent dégager des thèmes majeurs des problèmes qu'ils vivent et des manières de les solutionner. Ceci est vrai tant pour leurs conditions de travail que pour les réflexions sur leurs propres pratiques.

Sur le plan de la recherche, il s'avère donc utile et pertinent d'accorder une attention soutenue à l'encadrement et à la supervision des enseignants. De façon plus spécifique, il semble indiqué d'orienter la recherche vers l'émergence d'une démarche ou d'un modèle d'encadrement pédagogique partagé par la majorité des acteurs à l'école. En d'autres termes, il apparaît pertinent d'outiller les encadreurs pédagogiques et les enseignants, notamment en élaborant *avec eux* une représentation de leur encadrement issue de leurs perceptions.

En considérant ce qui précède, cette recherche s'intéresse spécifiquement à l'émergence d'un modèle pour la supervision pédagogique dans une perspective d'aide et de support aux enseignants et ce, auprès des acteurs scolaires *d'expérience*. Pour atteindre ces objectifs, une démarche systémique s'appuyant sur la méthodologie des systèmes souples (MSS) de Checkland(1981) a été réalisée avec les acteurs concernés. Le rapport de la recherche effectuée s'articule essentiellement autour de cinq chapitres.

Le premier chapitre décrit la problématique de l'encadrement pédagogique et la supervision des enseignants dans le contexte international et dans celui plus spécifique de la Côte d'Ivoire. Il présente également les objectifs, les questions de recherche tout en

soulignant l'importance de la supervision en tant que support à la qualité de l'éducation et à l'encadrement pédagogique des professeurs. Enfin, il définit les termes essentiels et la portée de la recherche.

Le chapitre suivant, après avoir élucidé les concepts essentiels reliés à une problématique de type complexe, dresse un inventaire de modèles de supervision pédagogique identifiés dans la littérature et en dégage les caractéristiques essentielles. À la fin, une présentation sommaire des modèles en éducation permet de situer notre position de principe au cours de cette recherche.

Le troisième chapitre décrit en détail la méthodologie utilisée. Il expose les instruments de collecte de données, les stratégies de leur cueillette et de leur traitement, de leur analyse et de leur interprétation. Les justifications de tous ces choix s'y trouvent également exposées.

Le quatrième chapitre présente les résultats générés par les outils de recueil des données. On y trouve les positions des différents groupes d'acteurs impliqués dans l'étude. Les pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement des professeurs en exercice sont également présentes, de même que les attitudes et comportements privilégiés par les acteurs à l'école comme composantes du modèle ivoirien pour la supervision des enseignants. Il s'agit d'un modèle cadre pour le terrain de la recherche qui émerge des perceptions des participants.

Le cinquième chapitre est relatif à la discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Il est le lieu d'un retour sur l'ensemble de la démarche de recherche en confrontant le modèle émergent aux modèles existants consignés dans le deuxième

chapitre. Enfin, il dégage la portée et les limites du modèle émergent pour la supervision pédagogique des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles.

La conclusion reprend sous forme synthétique les résultats de la recherche, en révèle l'originalité, la contribution à la compréhension du phénomène d'encadrement pédagogique des enseignants et propose d'autres avenues à explorer en vue d'implanter et de parfaire le modèle émergé. Quelques réflexions portent sur la méthodologie des systèmes souples dont nous avons fait l'expérience.

CHAPITRE I

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'étude en cours vise le développement d'un/des modèle(s) pour une supervision pédagogique viable pour les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. Elle s'inscrit dans un contexte de vives préoccupations à l'égard de l'encadrement pédagogique des enseignants et de l'amélioration de leur performance.

1.1. Contexte

La lutte contre le déficit d'encadrement du personnel enseignant préoccupe les responsables de l'enseignement technique et professionnel surtout avec l'arrivée massive et rapide des enseignants depuis la création des lycées professionnels autour des années 1975.

Les états généraux (1985) et les concertations nationales (1994) sur l'éducation ont révélé le consensus des acteurs praticiens et des décideurs quant à l'amélioration du système scolaire et particulièrement quant à celle de l'encadrement pédagogique des enseignants. À ce propos, la formation de 80 % du personnel d'encadrement à la supervision pédagogique d'ici la fin de l'année 2001 constitue l'un des éléments positifs qui se sont dégagés du séminaire de Yamoussokro sur l'enseignement technique et professionnel en 1999. À cet effet, il apparaît avant tout opportun de faire l'état de cet

encadrement au sein des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. La section qui suit présente donc cette situation de fait.

1.1.1 La supervision pédagogique et l'encadrement des enseignants au ministère de l'Enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire

Depuis plus de deux décennies, l'amélioration de la qualité de l'enseignement au secondaire est au centre des préoccupations des autorités de l'éducation et des acteurs praticiens du système éducatif de Côte d'Ivoire. Les problèmes sont nombreux et de plusieurs ordres. À cet égard, il est essentiel de souligner les difficultés financières et matérielles qui ont comme conséquences d'entraîner la réduction de moitié du salaire des enseignants du primaire au cycle supérieur en 1991*. L'inefficacité de l'encadrement pédagogique des enseignants, et partant de l'enseignement, constitue un autre point majeur. Le rapport d'un séminaire des directions régionales d'éducation d'octobre 1995 en trace un portrait.

*Le séminaire relève comme insuffisances, entre autres, la faiblesse de communication et de collaboration entre les structures du ministère de l'Éducation d'une part, et entre les structures du ministère et les autres partenaires d'autre part. Ainsi, les séminaristes déplorent l'insuffisance de l'encadrement pédagogique des enseignants, le désintérêt des chefs d'établissement et des professeurs pour les activités des unités pédagogiques (U.P.) : la conséquence de tout cet état est la démotivation des jeunes enseignants, victimes de la nouvelle grille salariale.***

En plus des directions d'école, la collaboration entre les professeurs et les encadreurs pédagogiques officiels demeure déficitaire et les enseignants ne sont pas consultés lors de la prise de décisions dont l'application exige leur contribution. En effet,

* Décret n° 91-918 du 11 décembre 1991 portant sur le raccrochage du salaire du personnel enseignant publié au journal officiel de Côte d'Ivoire.

** Rapport du séminaire des directions régionales de l'éducation nationale. In Ivoire éducation, mensuel de l'éducation, octobre 1995, n° 13.

ceux-ci constatent que tous les programmes sont établis à priori sans y intégrer leurs questions et suggestions (Sidibé, 1981), puisque, en règle générale, « *l'objet de l'enseignement en Côte d'Ivoire n'est pas le fait des enseignants. Le programme officiel est élaboré au niveau de l'administration centrale et imposé à tous les niveaux, en fonction des matières prévues aux programmes des examens d'État* » (Any-Gbayéré, 1990). Il résulte des situations que nous venons de présenter, qu'un encadreur pédagogique peut faire irruption dans une salle de classe sans l'accord préalable de l'enseignant.

En plus des problèmes évoqués ci-dessus, les acteurs et les autres observateurs de l'école soutiennent que les encadreurs pédagogiques sont peu outillés pour les tâches d'encadrement qui leur sont dévolues. À ce sujet, il conviendrait de souligner que l'enseignement technique et professionnel se caractérise, entre autres, par un encadrement technico-pédagogique dont la qualité laisse à désirer (Assises Yamoussoukro, 1999). Les participants à ces assises réclament, du fait que les animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques et les directeurs d'école sont peu formés, l'instauration systématique du management de l'éducation. En effet, ce manque de formation conduit au déficit d'encadrement et de suivi pédagogique des professeurs. Bien qu'amorcées, ces activités de formation demeurent encore très timides (Bah, 1990)*.

Par ailleurs, la distance fonctionnelle (éloignement des lycées) et psychologique empêche les encadreurs d'être en contact avec les réalités que vivent les enseignants dans les écoles. De ce point de vue, le personnel d'encadrement se considère comme une classe de privilégiés et exige des enseignants un respect strict de la hiérarchie, de même qu'une soumission absolue (Sidibé, 1981). Sous ce rapport, il lui devient difficile d'organiser des interventions adaptées aux problèmes qui se posent dans les établissements scolaires. De fait, cet encadrement est caractérisé par une telle verticalité que le *superviseur* se présente davantage comme une autorité administrative que comme un facilitateur des activités

* Conférence de la rentrée au personnel de l'IPNETP.

d'enseignement. Un inspecteur soutient cet état d'esprit : *« si un enseignant veut que son chef (entendu inspecteur) ait une bonne impression de lui, il doit savoir ce qui lui plaît et ce qui lui déplaît également »* **.

Dans cette expression, ce sont moins les critères professionnels qui sont la référence que la personne de l'inspecteur, mieux ses humeurs. Cette hiérarchisation angoissante ne permet pas la gestion souple des activités pédagogiques et crée des tensions entre les acteurs à l'école. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'un tel climat ne favorise pas la collaboration et la participation à la prise de décision.

Ainsi la dispensation de l'assistance suit parfois un rythme sporadique et son existence même semble liée aux aléas du hasard. Celle qui est fournie dans les écoles ne s'appuie actuellement que sur le bénévolat de confrères qui ne peuvent offrir que des conseils, quelquefois issus d'improvisation.

On pourrait penser qu'alors que les enseignants ont besoin d'être assistés, les administrateurs scolaires actuels font un luxe d'une aide véritable. Par conséquent, la supervision pédagogique, telle qu'elle est vécue actuellement dans les structures scolaires de Côte d'Ivoire, ne semble pas aider les enseignants à s'épanouir dans leur profession et cet état s'avère une source de conflits (Sidibé, 1981). Les observations actuelles confirment ces constats (C.N.E.I., 1994; Kouassi et al., 1996).

Par rapport à l'actualité de ce problème d'encadrement pédagogique des enseignants, bien que cette recherche soit centrée sur l'enseignement technique secondaire, nous présentons brièvement le système éducatif ivoirien dans son ensemble. Le secteur de

** Rapport du séminaire des directions régionales de l'éducation nationale. In Ivoire éducation, mensuel de l'éducation, octobre 1995, n° 13.

l'éducation et de la formation de Côte d'Ivoire se répartit actuellement entre trois ministères. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de base intègre l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire général et les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP). C'est dans ces centres que sont formés les enseignants du primaire. Celui de l'enseignement technique et professionnel a en charge tous les centres de formation, les lycées professionnels et techniques de même que toutes les écoles qui forment aux différents métiers. L'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) qui lui est associé s'occupe de la formation de tous les enseignants de ce ministère. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Technologique regroupe toutes les universités, les instituts de recherche, les autres grandes écoles de l'enseignement technique et l'École Normale Supérieure (ENS) qui forme les enseignants du secondaire général. Le tableau ci-dessus donne quelques caractéristiques de ce système éducatif par ordre d'enseignement, relativement au nombre d'écoles, d'enseignants, d'encadreurs pédagogiques et d'élèves pour la période couvrant la recherche sur le terrain.

Tableau 1.1
État global de la situation du système éducatif ivoirien

Ordre d'enseignement	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre d'encadreurs pédagogiques	Nombre d'élèves
Préscolaire*	207	829	-	30 885
Primaire*	7 401	40 529	≅343	1 662 265
Secondaire général*	428	15 959	≅208	489 740
Secondaire technique*	68	1 268	37	11 000
Supérieur**	10	1 000	-	51 354

Sources : * http://www.ci.refer.org/ivoir_ct/educ_nation/stats/deps/effect/htm2000

** Schéma directeur des formations d'enseignement de Côte d'Ivoire, 1996 (livre blanc)

N.B. Les données de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur pourraient être actualisées davantage.

De plus, une enquête exploratoire effectuée par l'auteur de la présente recherche auprès d'enseignants, de directions d'école, d'animateurs pédagogiques, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs du second degré donne les résultats suivants : 98,5 % des enseignants, 93 % des directions d'école, 80 % des animateurs pédagogiques, 100 % des conseillers pédagogiques et 100% des inspecteurs du second degré estiment que la non participation des enseignants à la prise de décision et à la conception des modèles d'encadrement pédagogique qui les concerne, constitue l'un des plus importants problèmes présents dans les établissements scolaires et dans le système en général. Il engendre des frustrations et de la démotivation, préjudiciables au climat de travail.

Bref, la description de la situation qui précède semble indiquer un dysfonctionnement dans la pratique de la supervision pédagogique au ministère de l'Enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire. La majorité des acteurs rencontrés décèlent des lacunes majeures dans le système actuel d'encadrement pédagogique. Cependant, ils confirment que le manque de collaboration, de coopération, de consultation entre les encadreurs et les enseignants constitue l'un des plus importants problèmes dont la solution permettra de circonscrire celle des autres.

1.1.2 Les problèmes de supervision pédagogique identifiés dans la littérature

La supervision pédagogique implique nécessairement une communication entre une ou plusieurs personnes. Cette interaction est de nature à susciter des problèmes quand deux ou plusieurs individus se réunissent ou doivent travailler ensemble. Ainsi la supervision pédagogique peut rencontrer les mêmes difficultés liées aux canaux de communication et à la personnalité des interlocuteurs et ce, pour les raisons suivantes : a) l'incompatibilité des traits de personnalité des personnes qui s'y trouvent engagées ; b) la divergence des objectifs poursuivis par les intervenants considérés individuellement ou en tant que groupe

et c) la diversité des buts poursuivis par le superviseur et l'enseignant (Drouin et Tousignant, 1988).

De tels problèmes se posent dans plusieurs aires culturelles et leur importance est fonction de la sensibilité des acteurs oeuvrant dans ces cultures. En effet, on constate que depuis environ deux décennies, la supervision pédagogique et l'encadrement des enseignants restent déficitaires un peu partout en Amérique (Éthier, 1989; Dussault, 1993; Barnabé, 1996, 1997), en Europe (Pepel, 1996), en Afrique (Institut Gamma, 1987; Sikounmo, 1992 ; Delors, 1996).

En Amérique du Nord, par exemple, plusieurs résultats d'études et de réflexions montrent que l'état de la supervision des enseignants demeure problématique surtout au secondaire et que les professeurs ne sont pas supervisés ou le sont mal (A.C.E., 1979 ; Drouin et Tousignant, 1988; Smith, 1989 ; Morissette et al, 1990). De même, le ministère de l'Éducation du Québec (1986) confirme le caractère autoritaire de la supervision pédagogique telle que perçue par les enseignants québécois. Ceux-ci se sentent dévalorisés par les superviseurs qui ne considèrent pas l'autonomie professionnelle des enseignants (Éthier, 1989).

Dans la même perspective, les résultats d'une étude entreprise par Rodriguez (1991) en Californie révèlent que les superviseurs classiques effectuaient des visites sporadiques suivies de quelques commentaires peu profonds et un feed-back directif. Par ailleurs, ces visites avaient lieu sans préavis, sans outils objectifs d'observation de classe et l'enseignant n'avait pas l'opportunité d'accéder aux données d'observation (Cianfarano, 1990). De plus, perçus comme inspecteurs et agissant comme tels, les superviseurs n'avaient pas de compétences réelles pour un encadrement de qualité. Dans un tel contexte, leurs fonctions se limitaient à administrer des tests standardisés aux professeurs, à jeter un regard global

sur les écoles sans s'impliquer dans les activités concrètes d'enseignement. Cogan (1973) indique que cette démarche met davantage l'accent sur la perception du superviseur que sur les problèmes réels des enseignants. Cette attitude conduit à une perception négative de l'activité de supervision d'autant plus que les professeurs vivent avec les superviseurs des relations infantilisantes. Ce type de rapport ne permet pas la collaboration et ne laisse pas aux enseignants la possibilité de rechercher les solutions alternatives, ni individuellement, ni en groupe. Aussi, les enseignants qui ont participé à une recherche de Krickovich (1988) à New York considèrent la supervision pédagogique comme une activité punitive et ancrée dans un système odieux de sanctions administratives. L'auteure conclut que la pratique de la supervision de cet état est basée sur :

- a) la règle autocratique et l'autorité du superviseur;
- b) la mise en exergue de l'inspection classique pour éliminer les enseignants moins performants, et
- c) la conformité aux standards prescrits par la loi.

Par conséquent, les professeurs ne recevaient pas des superviseurs les services dont ils avaient besoin pour améliorer leur performance technique.

Le caractère superficiel, arbitraire, directif, bureaucratique, contrôleur et la toute puissance du superviseur ont été observés dans certaines universités et écoles techniques des Etats-Unis (Smith, 1989) et en Bolivie (Smith, 1986; Torbet III, 1988 ; Jones, 1990; Anderson et Snyder, 1993).

Au Canada et au Québec, il n'existe pas de consensus sur les objectifs et les pratiques de la supervision pédagogique (Henry, 1986; A.C.E., 1989; Éthier, 1989).

Par rapport aux ressources humaines qui animent la supervision, la littérature indique le difficile équilibre à établir entre le respect de l'autonomie des enseignants et le besoin institutionnel d'intervenir auprès d'eux (Éthier, 1989), la reconnaissance des compétences administratives mais non pédagogiques du directeur pour la supervision (Éthier, 1989) et l'inefficacité des visites courtes et isolées (McCaul, 1991) des superviseurs qui se considèrent comme des « experts » et non des partenaires, des collègues. Une telle démarche, quelquefois compatible avec les débutants (Gervais, 1993), ne l'est pas avec les enseignants d'expérience.

Des études nord-américaines semblent indiquer que la supervision des enseignants est problématique. Cette situation se rencontre aussi en Europe et en Afrique. En effet, Pelpel (1996) signale qu'en France, l'habitude montre que, le plus souvent, les superviseurs (conseillers pédagogiques) identifient mal le processus d'observation, soit par excès, soit par défaut. Ils jouent le rôle de juges. En Afrique, les inspecteurs-superviseurs sont appelés des « gendarmes » de la pédagogie (Sikounmo, 1992). Bref, la pratique de la supervision pédagogique vise à la fois l'aide aux enseignants, l'évaluation, le contrôle et la prescription des comportements. Les problèmes reliés à cette pratique se rencontrent dans plusieurs aires culturelles en mettant un accent sur les particularités de ces cultures. À ce stade du développement de la recherche, on pourrait s'interroger sur le processus de résolution de ces problèmes un peu partout où ils se posent. Pour répondre à cette interrogation, il est opportun de tracer un tableau de diverses solutions utilisées ou proposées dans la littérature.

1.1.3 Solutions aux problèmes de supervision pédagogique identifiés dans la littérature

Nous avons dit précédemment que la supervision pédagogique doit se révéler un processus d'interaction et de communication interpersonnelle. Par conséquent, les solutions aux problèmes issus de cette pratique passent d'abord et avant tout par

l'amélioration du processus de communication interpersonnelle. Mais de façon précise, par rapport à la supervision classique ou conventionnelle, les chercheurs croient que l'alternative consiste en la mise en œuvre de la supervision pédagogique d'inspiration clinique. Celle-ci met en valeur davantage des perceptions positives et de haut niveau de satisfaction du professeur. Ce serait donc un modèle de supervision bénéfique pour les enseignants (Goldhammer, 1969 ;Cogan, 1973; Glickman, 1985).

Dans l'optique de découvrir des solutions congruentes avec l'esprit de partage souhaité par tous, ces auteurs estiment qu'il faudrait mettre l'accent sur la recherche de l'autonomie des professeurs dans l'exercice de leur fonction et susciter chez eux l'auto-développement.

Par rapport aux compétences à maîtriser, il est suggéré de former les superviseurs à un éventail de styles de supervision leur permettant de s'adapter aux différents niveaux de maturité professionnelle des enseignants. Cette facilité d'adaptation constitue un support au développement d'un climat positif et d'une atmosphère qui encouragent l'engagement de bon gré à la fois de l'enseignant et du superviseur.

Rodriguez (1991) préconise la restructuration de l'école de telle sorte qu'elle responsabilise les enseignants, les associe à la prise de décision et brise aussi l'isolement par l'établissement des liens de coopération et de collégialité. En effet, la coopération entre des groupes adultes offre l'occasion d'apprendre au contact des collègues, favorise une bonne estime de soi et un partage de la vision. À ces solutions, s'ajoute celle qui consiste à valoriser la supervision par les pairs (Goldhammer, 1969).

Au plan de la gestion quotidienne des enseignants, il semble qu'il serait souhaitable de dissocier supervision pédagogique et évaluation. Ainsi, la supervision pédagogique,

selon Krickovich (1988), basculerait de la position autocratique, autoritaire, vers une autre forme considérée comme guidage, processus de groupe et de développement personnel. Car cette auteure estime que les enseignants désirent une supervision qui les aide à résoudre leurs problèmes pédagogiques. Pour toutes ces raisons, l'objectif que devrait poursuivre à l'avenir la supervision pédagogique est de développer plus de connaissances nouvelles chez l'enseignant afin que ce dernier soit sûr de lui-même en tant que tel. Avec le soutien professionnel qu'il recevrait, il pourrait persévérer dans l'effort en vue d'améliorer son enseignement (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973).

En regard de ces solutions, nous pouvons dire que la supervision pédagogique, en tant que processus d'aide et de support, pourrait devenir un levier majeur permettant de relever les défis de la qualité de l'éducation. Même un enseignant d'expérience a besoin de compter sur un tel support (Desfossés, 1993). De plus, plusieurs résultats de recherches empiriques révèlent la capacité de la supervision pédagogique à relever les défis de la qualité de l'éducation (Putnal, 1981; Brûlé, 1983 ; Steinhass, 1987 ; Krickovich, 1988; Smith, 1989; Cooper, 1991 ; Long, 1997).

Enfin, la philosophie de la supervision pédagogique qui invite tout encadreur pédagogique à considérer les enseignants comme des collègues et non comme des subordonnés conduit les professeurs à découvrir leur propre style d'enseignement. Ils contribuent ainsi à rehausser la qualité des apprentissages dans la mesure où le pouvoir du rapport se substitue au rapport du pouvoir (Haramain, 1994).

Les solutions ainsi identifiées dans la littérature ont eu leur portée en réduisant l'ampleur de certains problèmes relationnels. Cependant, certaines ont pu également avoir des limites. Par exemple, Hunter (1984) signalait déjà que les utilisateurs de son modèle ne maîtrisent pas la philosophie qui sous-tend les démarches d'encadrement des enseignants,

car ils s'empressent de les évaluer avant de les former et de renforcer leurs acquis. Cette difficulté résulterait en partie ou en totalité de la non participation à la conceptualisation de ce modèle.

1.1.4 La supervision pédagogique des enseignants : un levier majeur pour relever le défi de la qualité en éducation

La présentation des problèmes de supervision pédagogique et d'encadrement des enseignants au ministère de l'Enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire permet d'identifier d'importantes difficultés techniques et relationnelles dans les écoles relevant de ce ministère entre les superviseurs et les enseignants. Un tableau des premières réponses apportées par les Ivoiriens eux-mêmes à ces questions vient illustrer ce constat.

En Côte d'Ivoire, pour rendre l'encadrement pédagogique efficace, plusieurs instances assignées à cette tâche ont été successivement créées : les conseillers et commissions pédagogiques (1968 et 1971), l'inspection générale du second degré (1972), les unités pédagogiques pour intégrer les nouveaux enseignants (1973), des groupes pédagogiques (1973) et l'inspection pédagogique du second degré (1975). Ces instances ont pour rôle de renforcer la fonction d'encadrement dans les établissements d'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire (Any Gbayéré, 1990).

Suivront la réforme de l'enseignement de 1977, les états généraux de l'éducation de 1985, la concertation nationale sur l'école ivoirienne (C.N.E.I.) de 1994 et la réforme de l'enseignement de 1996. Or, ces solutions n'ont pas éradiqué les problèmes. À cet effet, il importe de souligner que malgré l'existence de toutes les instances d'encadrement pédagogique précédemment énumérées, le déficit de supervision demeure (Kouassi et al, 1996). De plus, quelque précieux que soient les modèles importés (Siefer, 1973) ou existants mais déficitaires (Sidibé, 1981; Bah, 1992), ils ne coïncident plus avec les réalités

pédagogiques et socioéconomiques des ministères chargés de l'éducation. Pour ces raisons, un besoin de nouvelles façons de faire ou de nouveaux modèles se manifeste. Dans de telles circonstances, quelles pourraient être les solutions existantes ou possibles à explorer pour combler ce besoin ?

Une revue de littérature présente certaines solutions : observations des classes, séminaires, journées pédagogiques. Mais on constate que ces activités ne répondent pas aux besoins réels des enseignants. Elles relèvent davantage du consensus général et des objectifs de la direction. De plus, leur caractère n'est guère sérieux et très peu pédagogique. Tout cela crée des insatisfactions sans résoudre les problèmes réels des professeurs et sans améliorer leurs pratiques d'enseignement (Dussault, 1992).

Au regard des limites reliées à ces activités, les programmes de formation continue, de perfectionnement et de formation universitaire en cours d'emploi apparaissent comme des alternatives possibles (La Rue et Whyte, 1987; Demailly, 1991; Gauthier, 1995; Bélair et al, 1998; OCDE, 1998). Toutefois, les résultats d'analyses faites dans neuf pays européens (OCDE, 1998) et en Amérique du Nord (Dussault,1992; Gélinas et Fortin, 1997) portant sur la performance des enseignants ayant fréquenté ces programmes poussent à l'interrogation. Non seulement ces activités sont inadéquates par rapport aux réalités quotidiennes des enseignants, mais elles ne leur permettent pas de faire des apprentissages significatifs. Les motifs invoqués pour expliquer cet insuccès se réfèrent, entre autres, au contexte et au lieu de cette formation (université en général) qui la rend très scolaire avec un rapport de maître à l'élève (Demailly,1991), au caractère peu négociable des programmes (Dussault,1992), à un apprentissage artificiel du contexte universitaire (Bonneau, 1980) et faisant peu appel à l'activité de l'étudiant.

À l'opposé de ce qui précède, les formations qui paraissent être plus innovantes sur le plan collectif parce qu'elles sont capables d'aider les participants à se remobiliser sont de type interactif réflexif et expérientiel (Demailly, 1991; St-Arnaud, 1992; Boucher, 1997; Bourassa et al, 1999). Au demeurant, Demailly met en garde ceux qui seraient tentés de s'engager dans ce type de démarche, sans formation et expérience préalable, à cause, entre autres, de sa complexité. Cependant, notre expérience en tant que professionnel de l'enseignement au ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP) et celle de Gervais (1993) permettent de considérer la démarche réflexive comme une métacompétence de la supervision pédagogique.

À la recherche de solutions adaptées au problème de déficit d'encadrement pédagogique des enseignants au METP, nous avons jusqu'ici présenté celles qui relèvent de la littérature, notamment européenne et nord-américaine, avec leurs portée et leurs limites. À présent, il nous apparaît essentiel d'interroger à nouveau le terrain de la recherche, c'est-à-dire le contexte ivoirien lui-même.

Dans cet ordre d'idées, les perceptions des acteurs praticiens, des groupes de réflexion en Côte d'Ivoire représentent une contribution nécessaire à la recherche de solutions actuelles ou possibles au déficit d'encadrement pédagogique des enseignants. À ce propos, pour le directeur de l'Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel (IPNETP), établissement assigné à la formation de tous les enseignants du METP, outiller le personnel d'encadrement constituerait un début de solution. À cet effet, il indiquait déjà en 1990 :

Nous aurons à développer la formation de l'encadrement, c'est-à-dire la formation des inspecteurs, chefs d'établissement et de manière générale, de toutes les catégories de personnels ayant une responsabilité pédagogique dans le système.*

* Conférence de la rentrée au personnel de l'IPNETP.

Dans la même optique de recherche de solutions, pour certains praticiens ivoiriens, *« le dialogue, le travail en collaboration s'appuyant sur une culture partagée sont incontestablement une solution »* (Siaka, 1997; actes San-Pédro, 1997). Pour d'autres, à défaut de construire une façon locale de faire, il conviendrait d'identifier dans la littérature des modèles de supervision pédagogique et de les intégrer aux activités de formation professionnelle continue de même qu'à celles des U.P. (Siaka, 1997; Aka, 1997; Koffi Koffi, 1997). Ces propositions individuelles s'organisent autour des idées de formation, de collaboration, d'expérimentation ou d'élaboration de modèles ou manières de faire appropriées. À l'échelle institutionnelle, bien que les propositions soient relativement semblables aux premières, elles deviennent de plus en plus précises. Ainsi, le plan national de développement éducation formation (PNDEF, 1997) et les actes du séminaire national sur l'enseignement technique et professionnel tenu à Yamoussoukro en 1999, s'accordent sur un plan quinquennal de formation (1997-2001) de 80 % des animateurs pédagogiques (AP), conseillers pédagogiques (CP) et inspecteurs pédagogiques (IP) à la supervision pédagogique des enseignants. L'objectif visé est d'augmenter le taux d'encadrement technico-pédagogique des professeurs et d'accroître l'efficacité et la fiabilité du système d'éducation dans son ensemble. Or, de l'avis des participants à ces séminaires et tables rondes, il n'existe pas pour le moment un seul projet concret dans ce domaine prioritaire.

Sur le plan historique, la supervision pédagogique de type synergique* s'est avérée une réponse intéressante pour corriger les faiblesses ressenties dans l'enseignement en Amérique (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; Mc Caul, 1991). En Côte d'Ivoire, les acteurs ivoiriens considèrent la supervision pédagogique comme une avenue prometteuse pour l'encadrement pédagogique des professeurs au METP.

* Ce type de supervision est appelé aussi supervision clinique.

Jusqu'ici, nous avons présenté la portée et les limites de quelques solutions au stade de leur développement actuel. Il importe maintenant de cerner les arguments en faveur de la supervision pédagogique des enseignants en tant que solution optimale ou satisfaisante, susceptibles de relever le défi de l'encadrement pédagogique des professeurs en général et en particulier dans le contexte ivoirien.

À ce stade de son développement, il est essentiel de rappeler que la supervision pédagogique des enseignants est un processus d'aide et de support qui vise à favoriser leur développement en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe (Morissette et al, 1990 ; Acheson et Gall, 1993; Desfossés, 1993). Sous ce rapport, elle apparaît d'emblée comme un outil de soutien pour l'enseignant dans l'exercice de son métier. Puis, sur le plan historique, rappelons-le, elle a été motivée pour corriger les faiblesses dans l'encadrement des professeurs. La capacité de la supervision à soutenir l'enseignement et les enseignants est toujours réaffirmée dans des expressions telles que celle qui suit :

Nous sommes fondamentalement convaincus que beaucoup de faiblesses de l'école américaine d'aujourd'hui peuvent être corrigées par l'application d'une supervision efficace, à travers laquelle les enseignants pourraient être aidés vers une meilleure performance et une vision claire de ce que les améliorations sont possibles (Goldhammer, Anderson et Krajewski, 1993).

Au Canada, Barnabé (1995) partage une vision semblable.

Par ailleurs, la supervision pédagogique peut développer et soutenir une philosophie humaniste en s'appuyant sur les principes de coconstruction, de collaboration et d'engagement collectif. Ces principes amènent alors le superviseur à considérer les enseignants comme des collègues et non comme des subordonnés. Une telle attitude encourage les professeurs à découvrir leur propre style d'enseignement. L'expérimentation

de nouvelles techniques acquises dans ces interactions contribue à rehausser la qualité des apprentissages et de l'encadrement des enseignants. Les recherches empiriques conduites par Putnal (1981); Long (1997), l'application du modèle de Hunter par Krickovich (1988), de celui d'Acheson et Gall par William (1990) en Bolivie et les réflexions de Snyder (1988) soutiennent que la supervision pédagogique améliore l'enseignement et la pédagogie, encourage la collégialité et exerce une influence positive sur le rendement des élèves. À cet effet, il conviendrait de souligner que les styles expérientiels pour le développement personnel de l'enseignant, démocratique pour la recherche des solutions partagées et didactique qui vise l'amélioration des habiletés d'enseignement sont souvent cités (Brulé, 1983). L'intégration de ces habiletés pourrait aider les professeurs à formuler des objectifs d'autodéveloppement et partant, contribuer à l'amélioration de l'encadrement du personnel enseignant. De surcroît, à travers la démarche réflexive qu'elle autorise, la supervision pédagogique aide les enseignants à développer un savoir pratique en tant que professionnels. Ils peuvent alors expliciter, articuler leurs théories personnelles de l'action pour les aider à gérer des changements nécessaires (Gervais, 1993). En outre, convenablement conduite, la supervision pédagogique améliore la traditionnelle relation de pouvoir entre les enseignants en exercice et les administrateurs-superviseurs (Smith, 1986; Steinhass, 1987; Cooper, 1991). Ainsi, ces professionnels de l'enseignement peuvent-ils promouvoir leur propre processus pédagogique. Une telle démarche contribue au développement des conditions démocratiques dans l'enseignement de sorte que le pouvoir du rapport se substitue à l'ancien rapport de pouvoir (Haramain, 1994).

Enfin, la supervision pédagogique perçue sous l'angle de remplacement des observations classiques superficielles par des visites qui apportent des réponses attendues d'une part, et sous celui de l'offre d'un support différencié en lien avec la maturité professionnelle des enseignants d'autre part, constitue une piste prometteuse en éducation (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; Alfonso, 1976; Mulholand, 1989; William, 1990; Cianfarano, 1990; O'Neil et Willis, 1993).

Bref, il ressort des résultats des études et réflexions que nous venons de présenter que la pratique de la supervision pédagogique influence positivement la qualité de l'enseignement et des apprentissages . Par conséquent, au regard de sa capacité à soutenir les enseignants et des souhaits des acteurs scolaires et décideurs ivoiriens, la supervision pédagogique peut constituer une avenue prometteuse pour l'encadrement des enseignants au METP de Côte d'Ivoire, plus précisément dans les écoles secondaires techniques et professionnelles.

1.1.5 Problème, objectifs et questions de recherche

Le problème majeur soulevé par les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire est, entre autres, celui de leur non participation à la conceptualisation des modèles d'encadrement pédagogique qui les régissent. Par rapport à ce vécu peu motivant, certains praticiens ivoiriens souhaitent qu'à défaut de construire un modèle local, il conviendrait d'en identifier un dans la littérature et de l'appliquer. À ce sujet, il est nécessaire de souligner l'inefficacité des stratégies d'amélioration ou de changement lorsqu'elles sont imposées (Salifou,1983; Collerette et Delisle, 1986; Collerette et Schneider, 1996). L'échec des transferts de technologies est valable en pédagogie et les mêmes résultats sont à craindre. Cette vision rejoint celle selon laquelle dans un contexte d'énovation ou de changement émergent (Gélinas, 1997), une démarche partant des acteurs a un impact certain sur la responsabilisation et l'engagement de ceux-ci (Glickman, 1985; Tessier, 1991; Williams, 1993 ; Barnabé, 1997). De plus, l'époque des activités ou modèles parachutés ou imposés est révolue (William, 1993; Garant et Lavoie, 1997). En outre, le professionnel de l'éducation ne peut être considéré comme un simple utilisateur d'outils construits par d'autres (chercheurs, formateurs), souvent sans son implication, lui permettant d'apporter des solutions toutes faites à des problèmes prévisibles (Boucher et l'Hostie, 1997; Boucher et Bouchard, 1997).

Mais la sensibilisation entreprise par la direction de l'IPNETP en faveur de la supervision pédagogique en 1992 dans les lycées a abouti à des résultats peu concluants. Par ailleurs, pour comprendre un phénomène complexe, il faut le modéliser (Lacroux, 1996). Car le modèle en tant qu'outil peut favoriser la coordination, fournir un terrain d'échanges entre les participants surtout si ceux-ci exercent leur métier dans des zones très éloignées les unes des autres. La modélisation conviendrait alors à notre recherche du fait de l'interaction de plusieurs groupes d'acteurs (complexité) et de son étendue sur tout le territoire ivoirien selon l'implantation des lycées techniques et professionnels participant à cette étude.

Cependant, force est de constater que la littérature sur la modélisation de la supervision pédagogique, bien qu'abondante, est plus centrée sur des démarches mathématiques ou algorythmiques, analytiques. On remarque qu'en général aucun des modèles ne semble avoir été élaboré de manière complète avec l'implication ou la participation des acteurs scolaires praticiens qui les mettent en œuvre. Les perceptions de ces derniers sont souvent ignorées au cours d'une telle démarche. Les difficultés rencontrées par les utilisateurs du modèle de Hunter (1984) et rapportées par celle-ci en sont une illustration.

En effet, les travaux sur la supervision pédagogique aborde le plus souvent les relations entre les pratiques de supervision (Steinhauss, 1988), l'expérimentation de modèles existants (Krickovich, 1988), l'implantation de modèles (Torbet III, 1988). De plus, une revue de littérature américaine réalisée par Rich (1993) et portant sur vingt-sept études se limite aux caractéristiques et aux fonctions de la supervision pédagogique.

Or, les modèles de supervision pédagogique conçus dans les laboratoires sans l'apport des praticiens ont souvent montré leurs limites au cours de leur implantation, comme dans l'exemple de Hunter (1984) évoqué précédemment.

De cette même littérature, il ressort que les enseignants désirent une supervision pédagogique coopérative et démocratique. Enfin, les tendances actuelles révèlent que la supervision du futur sera une supervision pédagogique collaborative, collégiale, de partage d'expériences dans tous les secteurs de l'école, de manière démocratique et dans la confiance mutuelle. Or, sur cet aspect, les démarches de modélisation sont muettes. Une initiative de Smith (1989) dans ce domaine est restée partielle. Par conséquent, en regard de ces affirmations et des démarches utilisées à ce jour, notre étude rompt avec l'approche classique ou conventionnelle du processus de modélisation (mathématique) et se place dans un courant résolument systémique. Car selon nous, dans plusieurs contextes, la solution pertinente n'est que peu ou pas employée actuellement. Elle consisterait à amener les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire, à développer ou élaborer un/des modèle(s) original(aux) de supervision pédagogique selon une démarche que nous appelons «d'émergence». Ce(s) modèle(s) qui partirai(en)t des perceptions et du vécu des praticiens outilleraient les superviseurs et leur permettraient d'adopter des comportements d'approche ou de supervision de proximité.

Les acteurs scolaires ivoiriens sollicitent la collaboration, la collégialité, la construction commune (ou en commun) de nouvelles manières de faire ou de nouveaux modèles. Mais comment ces nouveaux comportements et attitudes vont-ils émerger dans un contexte scolaire marqué par plusieurs décennies de relations assez tendues, verticales, bureaucratiques et basées davantage sur la méfiance, la suspicion et le pouvoir d'influence ? À quelles conditions un modèle, fruit des perceptions ou points de vue des acteurs à l'école peut-il émerger pour améliorer le modèle d'encadrement existant de telle

sorte que tout le système d'éducation, propriétaire du problème à l'étude, puisse en être aussi raisonnablement bénéficiaire ?

Les préoccupations des acteurs scolaires évoquées jusqu'à présent conduisent à l'interrogation générale suivante :

À partir du moment où des acteurs scolaires sont préoccupés par un même projet d'amélioration de la qualité de leur vécu professionnel au sein d'une même institution, qu'ils souhaitent une démarche interactive (absente dans le milieu pendant longtemps), comment parviendront-ils à transformer l'existant ancré dans des pratiques cristallisées depuis des décennies ?

Les considérations qui précèdent sont en lien avec l'importance des problèmes et des défis à relever pour qui s'intéresse au processus d'amélioration des relations qui s'appuie sur une démarche collégiale et collective. La complexité d'une telle entreprise conduit à élucider le but, les objectifs et les questions spécifiques de recherche.

Dans le cadre de la problématique de la supervision des enseignants, la présente recherche vise ultimement un **but** d'amélioration de la qualité de l'encadrement des professeurs dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. Elle s'inscrit dans une démarche de résolution de problème. Aussi, en considérant que l'encadrement pédagogique s'inscrit dans une dynamique relationnelle, l'étude se centrera sur les phénomènes interpersonnels identifiés à travers les différentes formes de communication, des perceptions qu'a chaque acteur scolaire de ce type d'encadrement.

En outre, en vue d'une compréhension profonde et fine du problème d'encadrement pédagogique des professeurs dans les écoles secondaires techniques et professionnelles, l'étude se propose d'atteindre les **objectifs opérationnels** suivants :

- **Identifier et décrire les perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire.**
- **Élaborer un ou des modèles émergent(s) de supervision privilégiée par les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire.**
- **Décrire de manière phénoménologique le mouvement d'émergence.**

Pour atteindre ces objectifs, la recherche se propose de répondre aux trois **questions spécifiques** ci-dessous énoncées :

- **Quelles sont les perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire?**
- **Quel(s) modèle(s) élaboré(s) par ces acteurs peut-on dégager de leurs perceptions?**
- **Quelles sont les caractéristiques du mouvement d'émergence vécu?**

1.2 Portée de la recherche : pertinence pratique et théorique

Cette recherche porte sur l'émergence d'un modèle pour la supervision en Côte d'Ivoire. La modélisation s'opère à la fois à partir d'une représentation descriptive et compréhensive (Boucher, 1990). Le processus de conceptualisation est certes en émergence. Toutefois, on peut déjà anticiper des retombées possibles pour les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles participant ou non à cette étude. Celles-ci

se situent à la fois au plan de la résolution de problème, en regard de la compréhension de la dynamique d'émergence et au plan théorique.

Sur le plan de la résolution de problème et de la dynamique d'émergence, il apparaît nécessaire de noter qu'en principe, aucun système scolaire ne peut se passer de supervision (Dussault, 1973 ; Hopper, 1998). Ensuite, dans l'enseignement, on constate qu'il y a peu de personnel dont les compétences s'étendent à la relation d'aide et à l'amélioration de la pédagogie, en vue de faciliter les apprentissages significatifs. Ce déficit pourrait s'atténuer avec l'intégration aux équipes d'enseignants d'un superviseur qui favoriserait la collaboration en créant le lien entre la théorie et la pratique*. La supervision pédagogique étant utile à tous les niveaux (Éthier, 1989), elle soutiendrait tous les acteurs en renforçant leur motivation.

Par ailleurs, un modèle fournit un cadre de référence et aide à la prise de décision (Albou, 1984). Or, en règle générale, les observations actuelles montrent qu'il existe dans la plupart des structures d'encadrement pédagogique, peu de documents écrits sur ce que font les acteurs, sur le fonctionnement de leur structure (Boucher, 1990). En Côte d'Ivoire, ces informations se transmettent davantage par tradition orale. Ainsi, la représentation descriptive du processus d'encadrement pédagogique des professeurs aidera les acteurs de l'école à acquérir une meilleure connaissance de leur système, de son mode de fonctionnement, de ses objectifs et de ses rapports avec l'environnement.

En outre, les résultats de la recherche pourraient fournir une compréhension de la dynamique du sous-système encadrement pédagogique au sein du système éducatif. Une telle compréhension aiderait aussi à la prise de décision. Enfin, dans la mesure où

* Une telle démarche a fait l'objet de réflexion au récent colloque sur « Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement » tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières les 30 et 31 mai 2000.

différentes catégories d'acteurs participeraient à l'émergence de ce type d'encadrement, il serait possible d'anticiper un rapprochement et une collaboration plus importante entre les superviseurs et les enseignants.

Sur le plan théorique, notons avant tout que la modélisation est un mode d'élaboration des connaissances qui rend intelligibles les faits naturels difficilement compréhensibles parce que complexes (Albou,1984; Boucher, 1990; Lacroux, 1996). Celles de la supervision pédagogique pourraient bonifier les données existantes dans la mesure où des chercheurs recommandent la reprise de leurs recherches sur la supervision dans des aires culturelles différentes en vue de la généralisation (Steinhauss, 1988; Krickovich, 1988; Smith, 1989; William, 1990). Car la notion de supervision pédagogique n'est pas univoque et subit l'influence de la culture pendant son application (Long, 1994). Ainsi, en prenant en compte la culture du terrain de recherche, il est probable d'arriver au développement d'un/des modèle(s) pour la supervision enrichi(s) des éléments propres au contexte ivoirien. Enfin, la connaissance de la dynamique d'émergence pourrait favoriser l'implantation du/des modèle(s) émergé(s).

Dans la perspective d'une meilleure compréhension des étapes suivantes de ce rapport de recherche, nous procédons à présent à l'élucidation des concepts de base de cette étude.

1.3 Définition des termes

La **supervision pédagogique** englobe l'ensemble des activités orientées directement vers un aménagement de l'enseignement et des actes pédagogiques en conformité avec les orientations de l'école. Elle inclut la supervision de l'enseignement, l'évaluation de la performance des enseignants et le développement des programmes

(Morissette et al, 1990). C'est surtout un processus d'aide et de support qui vise à favoriser le développement des enseignants en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe (Acheson et Gall, 1993). Au cours de cette recherche, nous retenons la définition d'Acheson et Gall qui intègre celles de plusieurs auteurs tels que Goldhammer, Cogan, Krickovich, etc.

Le concept **modèle**, considéré comme l'extrait de cette recherche, recouvre plusieurs sens dans la littérature. Un modèle d'un phénomène ou d'un processus est essentiellement un mode de représentation tel qu'il permette, d'une part, de rendre compte de toutes les observations faites et, d'autre part, de prévoir le comportement de système considéré dans des conditions plus variées que celles qui ont donné naissance aux observations (Le Moigne, 1977, 1994). Ce modèle est aussi une représentation simplifiée d'objets ou d'événements (L'Écuyer, 1990; Lacroux, 1996; Thiétart et al, 1999), mentale ou physique (Albou, 1984; Mialaret, 1990). Mais de manière opérationnelle, c'est une création d'un « *chercheur / communauté* » et de ce fait, assujettie aux circonstances qui influencent l'orientation de la recherche. Il serait alors le reflet d'une certaine vision du monde (Ouellette, 1990). Pris dans son sens le plus large, le concept de modèle recouvre toute représentation d'un système réel, quelle que soit la forme de cette représentation, mentale ou physique, graphique ou mathématique (Massie, 1984). Au cours de cette étude, la vision de Ouellette pourrait être indiquée. Quant à **modéliser**, il recouvre le sens de décider, concevoir, construire, apprendre à utiliser les instruments dont on dispose pour modéliser : c'est instrumenter (Le Moigne, 1994). Il s'agit en fait, de saisir le sens de la réalité et de tenter de la communiquer. De plus, cette recherche se déroule dans *l'univers effectif*, c'est-à-dire le monde réel, la situation d'ici et maintenant. Il s'agit alors d'une décision chercheur-communauté.

Dans le contexte ivoirien, **l'école secondaire** (générale ou technique) comporte deux niveaux ou cycles de formation. Le premier cycle s'achève avec la complétion du

brevet d'études du premier cycle (pour l'enseignement général) et le brevet professionnel (pour l'enseignement technique et professionnel). Le second cycle technique et professionnel conduit les élèves ayant complété trois années de scolarité, soit à l'université, soit dans les grandes écoles de formation professionnelle ou à la vie active. Ce sont les écoles secondaires de ce second cycle qui constituent le champ de cette recherche.

Le présent chapitre a décrit la problématique de l'encadrement pédagogique et supervision des enseignants dans le contexte international et spécifique de la Côte d'Ivoire. Il a également présenté les objectifs et les questions de recherche, puis, souligné l'importance de la supervision pédagogique en tant que soutien à la qualité en éducation et à l'encadrement. Dans ce chapitre, la revue de littérature a fait écho plusieurs fois à l'inadéquation des formes actuelles d'encadrement des professeurs en exercice. Elles ne permettent pas de faire des apprentissages significatifs et créent davantage d'insatisfaction et de tensions. Dans la perspective d'apporter une amélioration à cette situation, l'étude se propose de développer un modèle pour la supervision des enseignants au METP. Le chapitre suivant présente les modèles de supervision identifiés dans la littérature et leurs caractéristiques essentielles.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Le premier chapitre a présenté un portrait de l'état d'encadrement pédagogique au METP : déficit de l'encadrement, caractère vertical et autoritaire, tensions qui en résultent et niveau élevé d'insatisfaction. Par ailleurs, des responsables d'institutions de formation d'enseignants et des praticiens ont manifesté le souhait de voir changer cet état. Au regard de tous ces problèmes et fort de cette volonté d'améliorer la relation d'encadrement, un modèle émergent pour la supervision a été perçu comme une alternative prometteuse. Aussi, le présent chapitre s'attache-t-il d'abord à définir les concepts majeurs associés à cette démarche d'émergence, puis à présenter les modèles de supervision pédagogique et à en dégager un cadre d'analyse s'appuyant sur les tendances lourdes et les orientations philosophiques. Enfin, toute cette analyse en cascade permet d'identifier les éléments constitutifs ou concepts fondamentaux propres aux modèles de supervision pédagogique (tableau 2.4).

2.1 Concepts associés à la problématique de la complexité et de l'émergence

La démarche d'émergence considère les participants comme créateurs et porteurs de sens. Leurs perceptions en tant qu'experts de contenu sont importantes dans cette construction de modèle(s). Ainsi, les termes généralement associés à ce type de démarche qui accorde une place importante aux acteurs sont ceux de *diversité*, de *problématique*

complexe, d'émergence, de méthodologie flexible et d'univers effectif. Ils constituent un premier niveau de cadre conceptuel de cette étude.

Le concept *diversité* se réfère à ce qui est différent, divers (Grand Larousse encyclopédique, 1961), à disparité, dissemblance et variété (Bertrand du Chazaud, 1996). Il serait issu des différences perçues par des acteurs des organisations. Son sens courant est celui de variété et d'hétérogénéité (Toussaint et Brunet, 1997). Perçue comme telle, la diversité se présente comme un problème à résoudre. Dans ce cas, l'objectif visé est-il d'uniformiser, de tendre vers le respect des normes établies afin d'éliminer ou de réduire les différences. Contrairement à ce qui précède, cette recherche conçoit la diversité comme une richesse à exploiter, une vision congruente avec la multirationalité, encourageant ou favorisant l'émergence de différentes perceptions des acteurs d'une problématique donnée dans un contexte déterminé.

La seconde notion est celle de *problématique complexe*, ayant des liens avec la diversité. Pour saisir la profondeur de cette notion, Gélinas (1996) propose le partage des caractéristiques essentielles suivantes : d'abord, par rapport à ce qui fait problème, on observe une diversité de vision. Ensuite, la situation problématique se présente comme floue ou peu structurée avec une impossibilité de faire consensus autour du sens qu'elle véhicule. De plus, la dimension axiologique, par la prise en compte des valeurs et croyances dans la compréhension de cette situation en cause, conduit au concept de problématique. En outre, au regard de la diversité de vision, de la complexité des relations et de l'intégration des valeurs et croyances, la compréhension de la situation qualifiée de problématique exige une approche multidimensionnelle. Enfin, la dernière caractéristique se réfère à la dimension contextuelle de la situation ainsi considérée par l'implication de plusieurs acteurs. La présence de tous ces indicateurs conduit à identifier de problématique complexe la situation qui fait problème. Rappelons brièvement que la supervision pédagogique des enseignants, dynamique relationnelle par excellence, appréhendée par

chaque acteur en fonction de son système d'appréciation de la réalité, revêt le caractère d'une problématique complexe.

Quant au concept *émerger*, il signifie, sortir de (dictionnaire encyclopédique et historique, 1961), apparaître, surgir, se distinguer (Bertrand du Chazaud, 1996), se manifester plus clairement (Grand Larousse encyclopédique, 1961), s'imposer à l'attention ou retenir l'attention (Pluridictionnaire Larousse, 1975). Appliquée aux processus de changement, d'intervention ou de recherche, l'action d'émerger représente le produit ou constitue la résultante des interactions entre les acteurs-en-relation dans un contexte donné. Cette action dépend des intentions et des enjeux portés par ces acteurs. Ce qui émerge (changement, modèle, etc.) se produit dans et par la dynamique entre ces derniers, en relation avec leur propre façon de gérer les contraintes et les ressources de leur environnement (Gélinas, 1996). Dans cette perspective, le processus d'interaction est privilégié au contenu qui, lui, émerge de la dynamique relationnelle entre les participants, non déterminé à l'avance. Dans un tel contexte, la diversité est perçue comme une richesse et cette approche s'apparente à un paradigme constructiviste du rapport au réel (Fortin et Letendre, 1997).

Enfin, la *méthodologie* envisagée dans cette recherche s'inspire de *celle des systèmes souples* élaborée par Peter B. Checkland (1981) pour la résolution des problèmes complexes relatifs aux activités humaines. Elle consiste à tenir compte dès le départ, de la diversité des représentations des acteurs impliqués dans une situation (Checkland, 1981; Claux et Gélinas, 1983; Massie, 1984; Gélinas, 1984; Bédard, 1986; Bordeleau, 1987; Fortin et Letendre, 1997; Fillion, 1988, 1991). Cette *démarche flexible*, qui constitue la base du processus de modélisation dans cette recherche, sera détaillée dans le chapitre consacré au cadre méthodologique. Bref, les définitions ci-dessus constituent un premier niveau de cadre de référence. Le deuxième niveau est relatif à l'inventaire et à l'analyse des modèles de supervision pédagogique.

2.2 Modèles de supervision pédagogique

Rappelons que le modèle est une création d'un « chercheur/communauté » et de ce fait, assujettie aux circonstances qui influencent l'orientation de la recherche. Quant à la supervision pédagogique, elle est un processus d'aide et de support qui vise à favoriser le développement des enseignants en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe.

L'identification des modèles de supervision pédagogique s'est réalisée en interrogeant quelques grandes banques de données informatisées à l'aide des mots clés suivants : supervision – supervision et pédagogie et enseignant – supervision et pédagogie et modèle et enseignant – système et souple et encadrement et enseignant – supervision et pédagogie et modèle et système et souple – système et souple et enseignant et supervision. Les mêmes concepts ont été utilisés en anglais pour les banques de données qui utilisent cette langue.

Dix banques de données informatisées ont été consultées à l'aide de ces mots clés, soit par leur croisement, soit par leur association. En langue française, BADADUQ, banque de données à accès direct répertoriant tous les documents des bibliothèques de l'Université du Québec et FRANCIS, en lien avec le centre de recherche scientifique en France. En langue anglaise, nous avons consulté ÉRIC l'une des plus grandes banques de données en éducation aux Etats-Unis et ABI INFORM, en administration. Concernant cette banque, il nous apparaît opportun de souligner que la méthodologie des systèmes souples(MSS) a fait ses preuves dans l'industrie avant d'être utilisée en éducation. Nous avons également consulté **DISSERTATIONS ABSTRACTS**, répertoire de recherches doctorales réalisées dans les universités américaines, **PSYCLIT** à cause de l'utilisation fréquente de la supervision en psychologie et en counseling et **CURRENTS CONTENTS** pour les données très récentes.

À ces banques de données s'ajoutent Science Citation Index, Social Science Citation Index et Arts and Humanities Citation Index.

Lorsque l'interrogation porte sur l'association de système souple et supervision et pédagogie et enseignant et modèle, nous ne trouvons aucun document dans chacune des banques de données. En élargissant à système souple et supervision et modèle, nous obtenons le même résultat que précédemment. Nous arrivons ainsi à la conclusion partielle selon laquelle la méthodologie des systèmes souples (MSS) ne semble pas avoir été appliquée à un processus de modélisation en supervision pédagogique des enseignants.

Quant à Science Citation Index, Social Science Citation Index et Arts and Humanities Citation Index, le résultat de l'interrogation se présente comme suit : vingt-deux auteurs citent Checkland dans leurs travaux dans Science Citation Index. Social Science Index révèle sept cent trente-quatre citations éparpillées dans plusieurs travaux ayant trait à l'esprit qui gouverne la démarche de Checkland. Arts and Humanities Citation Index identifie trente-trois auteurs qui sont au courant de Checkland. Les travaux qui se réfèrent à la M.S.S. se rencontrent majoritairement en management, en administration, en économie, en psychologie clinique et en psychopathologie. On ne note pas de référence directe à la supervision pédagogique des enseignants en rapport avec cette méthodologie.

Bref, à la suite de l'interrogation des banques de données susmentionnées, on peut retenir qu'il n'y a pas, dans l'état actuel de notre connaissance, de résultats de recherches empiriques qui mettent en perspective à la fois la modélisation, la supervision pédagogique et la M.S.S. telle qu'élaborée par Checkland. En effet, une mise à jour bibliographique due à Fillion (1986), portant sur cent cinquante-six études couvrant des domaines aussi variés que le management, l'information, l'organisation d'entreprise, l'éducation, etc., ne rapporte aucune référence mettant en relation la supervision pédagogique et la méthodologie des systèmes souples. Ces différents résultats amènent le chercheur à explorer des études à un niveau plus général des modèles en supervision pédagogique. Arriver à une telle situation

ne surprendra pas, car pour le *chercheur qualitatif* la recension des écrits évolue tout le long de la recherche. C'est un outil auquel le chercheur ne se subordonne pas mais auquel il recourt pour construire son objet et éclairer l'analyse des données tout en conservant un équilibre entre le travail empirique et le travail théorique (Deslauriers et Kérésit, 1997). N'est-ce pas une belle illustration des vers d'Antonio Machado : « Marcheur, il n'y a point de chemin : le chemin se construit en marchant ». Sur la base d'une telle idée, le chercheur a identifié les dimensions et les caractéristiques essentielles des modèles de supervision présentés dans les tableaux qui suivent (les dimensions émergent de l'analyse de contenu des modèles).

À l'opposé d'un texte littéraire long et parfois chronovore, nous optons pour une présentation visuelle qui facilite la lecture en faisant apparaître aisément les caractéristiques essentielles de l'objet présenté. Cette recherche de la clarté sous forme de tableau répond également au souci d'économie de temps. Cependant nous présentons, au terme de ce raccourci* d'une vingtaine de pages, un cadre d'analyse davantage global.

Mais il conviendrait d'indiquer au départ que la littérature révèle deux grandes tendances de supervision pédagogique. La tendance dite traditionnelle, classique ou conventionnelle est représentée par les modèles suivants : supervision administrative (Burns, 1981), supervision prescriptive (Goldsberry, 1988), supervision modèle (Goldsberry, 1985), micro-supervision (Diamond, 1980), supervision de soutien (Reikoff, 1981), système global de supervision, supervision nominale, le modèle intégré de supervision (Goldsberry, 1988), de même que la supervision de développement (Glickmann, 1981-1985). Leurs caractéristiques essentielles sont consignées dans le tableau 2.1 ci-dessous.

* Il nous a semblé indiqué d'inclure ce résumé malgré son étendue, dans le texte même de la thèse ; c'est la première fois, à notre connaissance, qu'un tableau aussi exhaustif est présenté dans un rapport de recherche. Les détails figurent en annexe I. Leur mode de présentation reste très large afin de ne pas pondérer fortement les uns ou les autres.

Tableau 2.1
Modèles de supervision pédagogique dits traditionnels

Auteurs- Chercheurs	Diamond 1980	Burns 1981
Dimensions		
Nom	Expérience de micro-supervision.	Supervision administrative.
Définition	Brève séquence de supervision de contenu qui améliore la performance des enseignants, l'image de soi et contribue à l'amélioration de la pédagogie.	Ensemble d'activités orientées vers l'aménagement de l'environnement éducatif et l'appui aux agents d'éducation.
But/objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la performance des enseignants. - Améliorer la pédagogie et l'image de soi. 	Obtenir des informations de premières mains reliées aux problèmes et aux besoins des étudiants.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interaction superviseur-enseignant. <ul style="list-style-type: none"> - Négocier les objectifs de supervision avec l'enseignant. 2. Conclure un partenariat. <ul style="list-style-type: none"> - Conclure un partenariat sur l'objectif consensuel. 3. Apport de soutien et ressources. <ul style="list-style-type: none"> - Soutenir l'enseignant en lui apportant des ressources nécessaires. 4. Animation. <ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant anime une leçon. 5. Rétroaction. <ul style="list-style-type: none"> - Donner un feed-back à l'enseignant pour intégrer les nouvelles habiletés. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observation de classe. <ul style="list-style-type: none"> - Observer les étudiants en classe. - Collecter les informations reliées aux besoins et problèmes des étudiants. 2. Changement. <ul style="list-style-type: none"> - Changer les activités si nécessaire. - Changer des stratégies.
Accent mis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant. - Contenu de la leçon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiant. - Informations de premières mains.
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer le contenu. - Pourvoir des ressources. - Indiquer de nouvelles habiletés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observer. - Susciter le changement.
Appui/support	Maîtrise du contenu.	Processus de gestion

Conditions/ Exigences	Engagement personnel	Maîtrise du système scolaire et de l'environnement éducatif.
--------------------------	----------------------	---

Auteurs- Chercheurs	Reikoff 1981	Goldsberry 1985
Dimensions		
Nom	Supervision de soutien	Modèle intégré de supervision
Définition	Système dans lequel professeur et superviseur travaillent pour évaluer et améliorer la performance de l'étudiant.	Processus de supervision qui adapte la supervision aux besoins spécifiques des enseignants en exercice.
But/objectifs	Assister l'enseignant dans l'amélioration de l'apprentissage de l'étudiant.	- Améliorer les pratiques d'enseignement.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observation no 1. <ul style="list-style-type: none"> - Observer des comportements et attitudes des étudiants. 2. Observation no 2. <ul style="list-style-type: none"> - Observer les résultats des apprentissages des étudiants. 3. Entretien. <ul style="list-style-type: none"> - Écouter les suggestions d'action de l'enseignant. - Aider l'enseignant à élaborer des solutions alternatives. 4. Référence aux ressources. <ul style="list-style-type: none"> - Se référer aux ressources humaines et non humaines si nécessaire. 5. Mise en œuvre des solutions. <ul style="list-style-type: none"> - Aider l'enseignant à mettre en œuvre les solutions alternatives. 6. Évaluation. <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le processus de supervision. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observation. 2. Entretien.
Accent mis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiant. - Processus d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Environnement scolaire
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostiquer les problèmes. - Observer les étudiants. - Collecter les données de la classe. 	Peu explicite.

Appui/support	Instruments d'évaluation fiables.	Non perçu.
Conditions/ Exigences	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité. - Professionnalisme. - Collaboration. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu utilisée au secondaire. - Utile à date au primaire.

Auteurs- Chercheurs	Gliekman 1981-1985	Goldsberry 1988
Dimensions		
Nom	Supervision de développement	Supervision prescriptive
Définition	Processus de développement permettant aux écoles d'être efficaces.	Processus d'encadrement dont la mission consiste à identifier les aspects de l'enseignement à améliorer et diriger l'amélioration.
But/objectifs	Aider les directions d'école à vivre la supervision dans une perspective de développement et d'efficacité.	Promouvoir des pratiques uniformes et maximiser les bénéfices des compétences des experts.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> Diagnostic. <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostiquer le niveau de fonctionnement des enseignants et le type de pédagogie utilisée. - Diagnostiquer le niveau d'abstraction des enseignants. Tactique. <ul style="list-style-type: none"> - Aider les enseignants à résoudre les problèmes pédagogiques immédiats. - Adopter une attitude directive avec les enseignants à faible niveau d'abstraction. - Adopter une attitude collaborative avec les enseignants à niveau d'abstraction élevé. Stratégie. <ul style="list-style-type: none"> - Aider les enseignants à accélérer le développement de leur niveau d'abstraction. - Stimuler et renforcer l'aptitude des enseignants à résoudre les problèmes. 	<p>Étape 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les faiblesses de l'enseignant. - Rechercher les normes existantes. <p>Étape 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prescrire des changements aux enseignants. - Renforcer le respect des normes dans la pratique. - Reconnaître le succès. <p>Étape 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diffuser l'utilisation des normes. - Contrôler le respect des normes.
Accent mis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants. - Processus de résolution de problème. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants. - Procédures.
Rôles	Entraîner les enseignants à la maîtrise du processus de résolution de problème.	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostiquer. - Prescrire. - Contrôler.
Appui/support	<ul style="list-style-type: none"> - Approche des situations (situationnelle). - Styles d'encadrement non figée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concept-esprit médical. - Expertise dans la matière. - Règlements.

Conditions/	- Écoute.	Existence de lois et règlements.
Exigences	- Clarification.	
	- Renforcement.	

Auteurs- Chercheurs	Goldsberry 1988	Goldsberry 1988
Dimensions		
Nom	Supervision nominale (non approfondie).	Supervision modèle.
Définition	Processus superficiel d'encadrement des enseignants offrant plus la façade que la profondeur.	Système d'observation et de communication.
But/objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Protéger les enseignants mieux initiés à l'enseignement. - Accéder aux renseignements légaux sur les enseignants et les consignes dans des rapports. 	Aider les enseignants à améliorer leur enseignement.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observation. <ul style="list-style-type: none"> - Observer les étudiants à intervalles très irréguliers. 2. Rencontre feed-back. <ul style="list-style-type: none"> - Demander des renseignements sur les enseignants. - Consigner ces renseignements dans un rapport final. 	Diagnostiquer les faiblesses des enseignants.
Accent mis sur	Éléments superficiels (habits, décor).	Faiblesses de l'enseignant.
Rôles	Maintenir le statut quo.	Diagnosticien des faiblesses des enseignants.
Appui/support	Autorité du chef.	<ul style="list-style-type: none"> - Instruments de diagnostic ou d'évaluation. - Approche transactionnelle.
Conditions/ Exigences	Existence de règlements et lois.	Maîtrise de l'approche transactionnelle.

La deuxième tendance lourde est celle de la supervision pédagogique d'inspiration clinique ou clinico-pédagogique (Acheson et Gall, 1993). Au sein de cette tendance, certains titres contiennent explicitement le terme «supervision clinique». C'est le cas des modèles de supervision clinique de Bellon et Jones (1964), Goldhammer (1969), Cogan (1973), Sullivan (1980), Berg (1981), Ehrgott (1983), Krajewski (1983), Hunter (1984), Glatthorn (1984), Drouin et Tousignant (1988), Acheson et Gall (1993) et du Study District (1993). D'autres modèles réfèrent directement aux caractéristiques de la population cible, comme c'est le cas de la supervision clinique de groupe (Buttery et Weller, 1988). D'autres encore, sans mentionner explicitement le concept clinique dans le titre, rejoignent cette tendance par la philosophie et la pratique. Au titre de ceux-ci figurent la supervision réflexive (Goldsberry, 1988), le modèle de collaboration de Brotcke (1991), le modèle métacognitif de coaching (Fitzgerald, 1993) et la supervision expérientielle (Villeneuve, 1994). Le tableau 2.2 donnent les caractéristiques essentielles de ces modèles. Les orientations philosophiques qui sous-tendent ces tendances font l'objet de la section suivante.

Tableau 2.2
Modèles de supervision pédagogique d'inspiration clinique

Auteurs- Chercheurs	Bellon et Jones 1964	Goldhammer 1969
Dimensions		
Nom	Supervision clinique	Supervision clinique
Définition	Processus appelé supervision synergique et capable de plus de productivité et d'attitudes positives.	Interaction de face à face entre superviseur et enseignant. Supervision de proximité permettant d'améliorer l'enseignement.
But/objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Changer des comportements pédagogiques. - Améliorer la performance de l'enseignant. 	Vise le changement de comportements et de conduites de l'enseignant en classe.

Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pré-observation. <ul style="list-style-type: none"> - Développer la confiance. - Discuter des objectifs de l'observation. 2. Observation de classe. <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer objectivement les événements de la classe, sans jugement de valeur. 3. Rencontre post-observation. <ul style="list-style-type: none"> - Discuter, analyser les données de l'observation. - Examiner les stratégies d'amélioration des prestations. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre de pré-observation. <ul style="list-style-type: none"> - Permettre une familiarisation réciproque. - Offrir une structure mentale et procédurielle de supervision. - Réduire le stress et s'entendre sur les raisons et les procédures explicites d'observation. 2. Observation. <ul style="list-style-type: none"> - Observer une animation de classe. - Enregistrer les données avec techniques appropriées. 3. Analyse et stratégie. <ul style="list-style-type: none"> - Ressortir les données collectées. - Planifier la gestion de l'entretien de supervision. 4. Entretien de supervision. <ul style="list-style-type: none"> - Réviser les données d'observation. - Préparer la séance suivante. - Définir un nouveau contrat de supervision. 5. Analyse de l'entretien de supervision. <ul style="list-style-type: none"> - Analyser avec rigueur la pratique du superviseur.
Accent mis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant. - Interaction superviseur-enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant. - Interaction enseignant-superviseur.
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Programmer des visites de classe. - Observer l'enseignant en classe. - Encourager l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'enseignant à construire un plan pour améliorer la qualité de son enseignement. - Créer un environnement dans lequel le changement est possible. - Conduire l'enseignant à l'auto-évaluation.
Appui/support	Instruments d'observation objective.	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse qualitative des données. - Collaboration.

Conditions/ Exigences	<ul style="list-style-type: none">- Avoir un caractère humain.- Maîtrise du processus de supervision.	<ul style="list-style-type: none">- Reconnaissance de la dignité et de la valeur du professeur.- Respect pour l'autonomie humaine individuelle.
----------------------------------	--	--

Auteurs- Chercheurs	Cogan 1973	Sullivan 1980
Dimensions		
Nom	Supervision clinique	Supervision clinique
Définition	Cycle de supervision mettant en exergue l'engagement du superviseur et de l'enseignant, la collaboration, pour améliorer la pédagogie	Cycle de supervision permettant d'améliorer la pédagogie.
But/Objectifs	Aider l'enseignant à devenir plus efficace dans la classe	Améliorer la pédagogie.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établissement de la relation superviseur-enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - Assister l'enseignant dans la compréhension des séquences de supervision ; - Confier à l'enseignant de nouvelles fonctions dans la relation de supervision. 2. Planification consensuelle : <ul style="list-style-type: none"> - Organiser le processus de supervision ; - Planifier les ressources matérielles. 3. Planification de la stratégie de l'observation : <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des dispositions pour l'observation ; - Intégrer les objectifs de l'enseignant ; - Spécifier clairement les fonctions de la supervision à l'enseignant ; - Intégrer les procédures de collecte des données en classe. 4. Observation : <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'enseignant en classe ; - Enregistrer les données observées. 5. Analyse du processus d'apprentissage de l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - Analyser individuellement les données ; - Analyser ensemble le 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établissement de relation de proximité avec l'enseignant. <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer l'objectif et les séquences de la supervision à l'enseignant. 2. Planification de l'observation de la leçon (1 et 2). <ul style="list-style-type: none"> - Prévoir les activités et le rythme d'exécution. 4. Observation. <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'enseignant en classe. - Enregistrer les données appropriées. 5. Analyse. <ul style="list-style-type: none"> - Analyser collégialement le processus enseignement-apprentissage. - Analyser les incidents critiques et modèles d'analyse. 6. Planification et conduite de l'entretien feed-back (627). <ul style="list-style-type: none"> - Superviseur et enseignant s'entretiennent. - L'enseignant prend des décisions relatives à son comportement, aux apprenants et à l'apprentissage. 8. Changement. <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les changements souhaités dans le comportement de l'enseignant.

	processus d'apprentissage de l'enseignant ; - Viser la croissance professionnelle de l'enseignant.	
	6. Planification de la stratégie de l'entretien feed-back : - Coorganiser le déroulement de l'entretien feed-back.	
	7. Entretien feed-back : - Réviser ensemble les données et décider du changement à effectuer .	
	8. Renouvellement de la planification : - Intégrer les changements. - Organiser le cycle suivant de supervision.	
Accent mis sur	Interaction professeur-superviseur	- Enseignant. - Étudiant.
Rôles	Réunir les conditions qui améliorent la croissance, encourager l'enseignant à travailler et lui indiquer la «bonne» direction.	Aider à identifier les éléments à l'amélioration de la pédagogie.
Appui/support	- Analyse standardisée des données - Instruments objectifs d'observation	Contrôle de certaines conduites pour améliorer la pédagogie.
Conditions/Exigences	- Collégialité, réciprocité entre superviseurs et enseignants - Donner à l'enseignant le soutien nécessaire pour analyser les données de l'observation.	Collégialité, collaboration.

Auteurs- Chercheurs	Berg 1981	Ehrgott 1983
Dimensions		
Nom	Supervision clinique	Supervision clinique
Définition	Processus qui consiste à observer les enseignants à travers cinq étapes essentielles.	Processus systématique qui, à la fois, améliore la qualité de l'enseignement et l'évalue de manière sûre et efficace.
But/Objectifs	Assurer la croissance professionnelle des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la qualité de l'enseignement. - Évaluer l'enseignement.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre de renforcement. <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et expliquer les comportements efficaces d'un enseignants. 2. Observation de la leçon. <ul style="list-style-type: none"> - Collecter les données avec les techniques appropriées. 3. La rencontre de transition. <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer un comportement efficace d'un autre qui l'est moins. Analyser. 4. Rencontre de facilitation. <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ensemble les stratégies les plus efficaces. - Éliminer ou réduire les résultats insatisfaisants. - Identifier les solutions alternatives. 5. Rencontre finale. <ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir la croissance des enseignants excellents. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre de préparation. <ul style="list-style-type: none"> - Discuter des objectifs et des procédures de la supervision avec l'enseignant. 2. Observation de la leçon. <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrement des données collectées en classe. 3. Analyse. <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les comportements déficitaires de l'enseignant. 4. Entretien avec le professeur. <ul style="list-style-type: none"> - Discuter des aspects variés de l'acte enseignement-apprentissage. - Établir un cadre de référence pour l'amélioration des futures activités pédagogiques. 5. Critique de l'entretien. <ul style="list-style-type: none"> - Mettre l'accent sur les compétences du superviseur. (efficacité de la rétroaction avec l'enseignant).
Accent mis sur	Enseignants excellents	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences du professeur. - Compétences du superviseur. - Interaction des deux.
Rôles	Accompagner l'enseignant dans la recherche des comportements efficaces.	Aider, apporter à la conscience du professeur des aspects variés de l'enseignement-apprentissage.

Appui/support	Éléments essentiels des modèles de Cogan (1973) et de Goldhammer (1969).	<ul style="list-style-type: none">- Collaboration.- Collégialité.
Conditions/ Exigences	<ul style="list-style-type: none">- Écoute.- Empathie.- Congruence.	<ul style="list-style-type: none">- Confiance.- Congruence

Auteurs- Chercheurs	Krajewski 1983	Glatthorn 1984
Dimensions		
Nom	Supervision clinique	Supervision clinique
Définition	Processus coopératif, compréhensif, continu et outil de développement professionnel de l'enseignant.	Processus synergique d'aide et de support à l'enseignant
But/Objectifs	Assister l'enseignant dans l'exercice de son travail.	Améliorer les compétences professionnelles de l'enseignant
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre de préparation. <ul style="list-style-type: none"> - S'entendre sur les intentions et centre d'intérêt de l'observation. - S'entendre sur les plans, procédures et outils d'observation. - Prendre en compte le temps, l'espace et les dispositions prises par l'enseignant. 2. Observation de classe. <ul style="list-style-type: none"> - Observer et collecter des données de classe. - Considérer les objectifs de départ et ne pas créer de surprises à l'enseignant. 3. Analyse et stratégie. <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les données collectées en rapport avec les objectifs de départ. - Choisir une démarche d'amélioration. - Décider des objectifs à réaliser et de l'amélioration de la pédagogie. 4. Entretien feed-back. <ul style="list-style-type: none"> - S'entretenir à propos de la leçon observée. - Planifier une stratégie qui améliore l'enseignement. 5. Modèle d'amélioration. <ul style="list-style-type: none"> - Viser l'amélioration et le développement personnel de l'enseignant. - Prévoir un recyclage constant du plan d'amélioration. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conférence d'ouverture : <ul style="list-style-type: none"> - Établir une atmosphère confortable ; - Négocier les problèmes existants ; - Expliquer le processus et discuter du contrat de supervision. 2. Rencontre de préparation : <ul style="list-style-type: none"> - Discuter des caractéristiques de la classe et de celles des étudiants ; - Discuter des méthodes d'enseignement et du plan de l'observation. 3. Observation primaire (non approfondie) : <ul style="list-style-type: none"> - Observer et noter les comportements significatifs du professeur pendant une séance entière. 4. Analyse des données : <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les situations facilitatrices ou inhibitrices de l'apprentissage ; - Identifier les problèmes importants et les atouts pour les résoudre. 5. Rencontre feed-back de résolution de problème : <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les données de l'observation; identifier un problème important et planifier sa solution.

		6. Observation approfondie : - Recueillir les données se rapportant uniquement au problème identifié en (5). 7. Analyse des données : - Élaborer des plans pour la rencontre de résolution de problème. 8. Rencontre feed-back de résolution de problème : - Planifier la solution du problème identifié en (5). 9. Rencontre d'évaluation formative : - Centrer la rencontre sur la relation de supervision, sur la croissance professionnelle des deux partenaires.
Accent mis sur	- Enseignant. - Amélioration des compétences de l'enseignant.	Croissance professionnelle du professeur.
Rôles	- Guider l'enseignant. - Établir les objectifs et suggérer des méthodes pour un changement. - Déterminer collégalement les besoins de l'enseignant.	Le superviseur analyse le processus d'enseignement. Aide l'enseignant à trouver des solutions alternatives. Le professeur apprend à mieux planifier son travail.
Appui/support	- Collégialité. - Confiance mutuelle. - Ouverture d'esprit.	Instruments objectifs
Conditions/Exigences	- Congruence, empathie, acceptation inconditionnelle de l'enseignant.	- Collégialité - Réciprocité

Auteurs- Chercheurs	Hunter 1984	Drouin et Tousignant 1988
Dimensions		
Nom	Supervision clinique	Supervision clinique
Définition	Le rationnel et la pratique schématisés pour améliorer la performance de l'enseignant en classe.	Moyen essentiel de formation et de perfectionnement professionnels pour améliorer la qualité de l'enseignement.
But/objectif	Améliorer la qualité de l'enseignement pour assurer la qualité des apprentissages.	Améliorer la qualité de l'enseignement par le perfectionnement de l'enseignement.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre observateur-enseignant. <ul style="list-style-type: none"> - Développer un vocabulaire commun. - Fournir des opportunités d'enseignement apprentissage. 2. Observation et enregistrement de la leçon. <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer les événements de la classe. - Révéler les faits saillants. 3. Analyse des faits d'observation. <ul style="list-style-type: none"> - Identifier chez l'enseignant des modèles de conduite qui améliorent l'enseignement. - Développer un plan d'entretien qui peut améliorer la prestation suivante. 4. Entretien feed-back. <ul style="list-style-type: none"> - Interaction collaborative observateur-enseignant. - Viser l'apprentissage professionnel pour les deux partenaires dans ce lien. 5. Suivi au cours de l'année. <ul style="list-style-type: none"> - Continuer à donner un feed-back à l'enseignant. - Stimuler et accélérer la croissance professionnelle de l'enseignant. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussion pré-classe. <ul style="list-style-type: none"> - Identifier collégialement l'objet de supervision. - Décider des objectifs à atteindre. - Choisir ou construire des techniques d'enregistrement des données. 2. Enseignement. <ul style="list-style-type: none"> - Observer et enregistrer des données. 3. Évaluation. <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les résultats. - Apprécier l'atteinte des objectifs (le superviseur). 4. Discussion post-classe. <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les résultats. - Apprécier l'atteinte des objectifs (l'enseignant). 5. Conclusion. <ul style="list-style-type: none"> - Faire le bilan de la supervision (enseignant et superviseur). 6. Développement. <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir de nouvelles connaissances et d'habiletés supplémentaires.
Accent mis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Relation enseignant-superviseur. - Apprentissage des étudiants. 	Soutien à l'enseignant dans son acte professionnel.

Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir l'environnement fertile de croissance, de développement des qualités de l'enseignant. - Identifier des éléments clés, observables lors d'une visite de classe. 	<p>Expliquer le processus enseignement apprentissage.</p> <p>Initier l'enseignant à l'auto-diagnostic, l'auto-observation et l'auto-formation.</p>
Appui/support	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau de bord. - Rencontre feed-back peut être différée. 	<p>Congruence, empathie et acceptation inconditionnelle de l'enseignant.</p>
Conditions/ Exigences	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en collaboration. - Suppression de la rencontre de préparation. 	<p>Échanges, réciprocité, confiance mutuelle</p>

Auteurs- Chercheurs	Buttery et Weller 1988	Goldsberry 1988
Dimensions		
Nom	Supervision clinique de groupe	Système global de supervision
Définition	Processus de supervision centrée sur l'amélioration de la pédagogie au moyen de cycles systématiques. (P.O.A.)	Processus d'aide à l'enseignant en vue d'améliorer la pédagogie.
But/objectif	- Aider enseignant et superviseur à examiner et tester des techniques alternatives.	Aider les enseignants, renforcer leur performance quotidienne pour améliorer la pédagogie.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planification. <ul style="list-style-type: none"> - Discussion entre le professeur chargé d'animer le cours et ses collègues sur les points clés. 2. Observation. <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant concerné présente la leçon. - Les collègues observateurs enregistrent les données selon le plan prévu. 3. Critique de la préparation. <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-animateur prépare ses critiques. - L'équipe d'observateur prépa-re ses critiques. 4. Rencontre de critiques. <ul style="list-style-type: none"> - L'équipe et l'enseignant-animateur discutent les données de la classe; formulent des solutions alternatives. 5. Critique et évaluation. <ul style="list-style-type: none"> - Critiquer démocratiquement la rencontre. - Planifier de manière souple la session suivante. - Choisir le prochain enseignant assigné à la démonstration. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établissement d'un objectif. <ul style="list-style-type: none"> - Amener les enseignants à l'auto-enseignement. 2. Création d'une vision. <ul style="list-style-type: none"> - Provoquer une attitude conduisant au changement. - Partager une croyance que le changement viendra avec le succès. 3. Donner du soutien. <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer un but clair et pertinent. - Élaborer un objectif avec un ou des comportements observables. - Établir ou maintenir une structure pédagogique. - Exécuter des activités pédagogiques congruentes avec les objectifs. - Utiliser une stratégie qui donne un exemple de comportements et de contenu souhaités. - Faire des enregistrements en vue d'aider les étudiants à comprendre. - Se donner un plan d'évaluation. - Évaluer l'atteinte des objectifs. 4. Renforcements. <ul style="list-style-type: none"> - Encourager le personnel-enseignant à transférer les

		résultats de la recherche en pratique. - Renforcer des comportements appropriés au cours des rencontres de supervision.
Accent mis sur	- Collaboration. - Dynamique de groupe.	- Enseignement. - Renforcement des enseignants.
Rôles	- Animer (présentateur). - Observer (pairs). - Analyser (animateur, pairs, superviseurs).	Observer un enseignant plu-sieurs fois jusqu'à la maîtrise de l'activité en cause.
Appui/support	- Paradigme de groupe. - Dynamique de groupes restreints.	Processus de gestion.
Conditions/ Exigences	- Un enseignant animateur de groupe. - Trois observateurs. - Équipe de superviseur.	Conduire à terme au changement et à un apprenant autonome.

Auteurs- Chercheurs	Goldsberry 1988	Brotcke 1991
Dimensions		
Nom	Supervision réflexive	Modèle de collaboration
Définition	Processus d'encadrement centré sur la réflexion de l'enseignant sur son enseignement et les comportements relatifs.	Processus interactif qui inclut un style susceptible de créer la confiance entre le superviseur et les enseignants.
But/objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir une réflexion adaptative. - Développer l'expertise. 	Créer un cadre de collaboration, coopération entre les enseignants qui ont la responsabilité de superviser.
Étapes ou phases	<p>Étape 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'une plate-forme articulée et acceptée par le superviseur et le supervisé. <p>Étape 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entente sur une forme de compréhension mutuelle, la forme et le déroulement des entretiens. <p>Étape 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'hypothèses explicites et les effets attendus. <p>Étape 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planification rigoureuse de la méthode d'entretien d'aide à l'enseignant. 	<p>1. Initiation-collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des objectifs de supervision. - Prendre les premières décisions. <p>2. Planification.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer une liste de ressources à allouer au besoin. <p>3. Développer des connaissances de base.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer une vision en regard des besoins et programmes des écoles. - Établir une source de documentation. - Interroger les connaissances professionnelles acquises. <p>4. Redéfinition des rôles majeurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarifier le rôle que chacun est appelé à jouer. <p>5. Stratégie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre les activités identifiées au sein des phases. <p>6. Jugement et évaluation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administrer des instruments de jugement et d'évaluation. - Procéder à des ajustements nécessaires.
Accent mis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs de supervision. - Apprenants. - Habiletés de supervision. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processus. - Enseignant.

Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Aider à la compréhension le processus d'enseignement. - Aider à la prise de décision individuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assister les enseignants pour innover. - Conduire les enseignants à l'autonomie professionnelle. - Aider les enseignants à élaborer les standards.
Appui/support	Structure de pensée logique.	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration. - Engagement. - Compétence.
Conditions/ Exigences	<ul style="list-style-type: none"> - Expertise. - Habileté à discriminer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration.

Auteurs- Chercheurs	Fitzgerald 1993	« Study district » (Williams) 1993
Dimensions		
Nom	Modèle métacognitif de coaching	Supervision clinique
Définition	Forme d'apprentissage ou d'entraînement susceptible de réaliser le transfert des connaissances et habiletés de la théorie à la pratique.	Processus d'aide et de soutien à l'enseignant en vue d'être performant.
But/objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le bon résultat des apprentissages. - Faciliter le passage de la théorie à la pratique. 	Améliorer l'enseignement et la pédagogie.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre pré-classe. <ul style="list-style-type: none"> - Établir le contact et un programme pour le cycle d'observation. 2. Preuves concrètes. <ul style="list-style-type: none"> - Collecter systématiquement un échantillon de comportements comme données objectives. 3. Analyse <ul style="list-style-type: none"> - Arranger les données afin d'éclairer le problème soumis à l'analyse. - Identifier les modèles de comportements qui entourent la question centrale. 4. Interaction. <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les comportements appropriés. - Aider l'enseignant à développer une critique personnelle structurée. - Aider l'enseignant à restructurer son plan pédagogique. 5. Réciprocité. <ul style="list-style-type: none"> - S'interroger rapidement sur l'efficacité des procédures antérieures de supervision. - Faire une analyse approfondie visant une compréhension complète de toute l'expérience. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Rencontre de préparation. <ul style="list-style-type: none"> - Discuter des objectifs de la leçon. - Établir le contexte de supervision et les critères de performance. - Identifier les éléments à observer. 2. Observation. <ul style="list-style-type: none"> - Observer régulièrement les activités quotidiennes. - Consolider les nouveaux comportements. 3. Prise de notes et analyse de la leçon. <ul style="list-style-type: none"> - Écouter activement. - Utiliser des scénarios. 4. Planification de l'entretien. <ul style="list-style-type: none"> - Prendre en compte: salutation, motivation, les résultats attendus, l'entretien et les renforçateurs. 5. Entretien feed-back. <ul style="list-style-type: none"> - Donner un éclairage sur les éléments pédagogiques. - Discuter des stratégies qui améliorent l'apprentissage. 6. Suivi. <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer par le perfectionnement.

Accent mis sur	Interaction enseignant-supervi-seur - réciprocité et confiance.	- Étudiants. - Enseignants.
Rôles	- Conduire l'enseignant à supporter les discours intérieur et extérieur. - Créer la confiance chez l'enseignant. - L'enseignant établit des objectifs.	- Guider l'enseignant. - Proposer des stratégies pédagogiques. - Soutenir le perfectionnement.
Appui/support	Théories cognitives et méta-cognitives.	Discussions, échanges ouverts.
Conditions/ Exigences	Discussion interindividuelle. Réciprocité, confiance.	Congruence, empathie.

Auteurs- Chercheurs	Acheson et Gall 1993	Villeneuve 1994
Dimensions		
Nom	Supervision clinique	Supervision expérientielle
Définition	Processus d'aide et de support à l'enseignant	Processus continu d'échanges permettant d'élaborer une analyse réflexive autour d'un objet de travail.
But/objectif	Améliorer les compétences professionnelles de l'enseignant en classe.	Guider l'enseignant dans la recherche de solution à ses problèmes.
Étapes ou phases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre de préparation. <ul style="list-style-type: none"> - Permettre à l'enseignant d'exprimer ses préoccupations, besoins et aspirations personnelles. - Avoir une idée précise du type d'enseignement versus le type idéal. - Explorer ensemble de nouvelles techniques conduisant à l'enseignement de type idéal. 2. Observation de classe et collecte des données. <ul style="list-style-type: none"> - Recueillir des données reliées aux événements de classe. - Utiliser des techniques objectives de collecte des données. 3. Entretien feed-back. <ul style="list-style-type: none"> - Offrir l'occasion de réfléchir sur son propre enseignement. - Réviser ensemble les données d'observation. - Encourager l'enseignant à prendre des décisions sur l'efficacité de son enseignement. - Planifier la séance suivante de supervision. - Planifier un programme d'auto-perfectionnement. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Planification de la supervision. <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place le processus de supervision. - S'engager ensemble dans un processus de résolution de problème. - Déterminer les objectifs à atteindre. 2. Observation réflexive. <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer les données. - Distinguer faits et interprétation des faits. - Catégoriser les faits. 3. Analyse réflexive. <ul style="list-style-type: none"> - Objectiver les actions. - Créer des liens entre les catégories. - Formuler des hypothèses. 4. Expérimentation. <ul style="list-style-type: none"> - Délibérer et prendre des décisions. - Préparer l'intervention suivante et structurer le plan. - Élaborer des stratégies claires et réalisables. - Aider l'enseignant à élaborer des scénarios. 5. Évaluation. <ul style="list-style-type: none"> - Réviser les objectifs planifiés du début. - Vérifier l'atteinte des objectifs fixés au départ.

Accent mis sur	Synergie, démocratie, collégialité. Centration sur l'enseignant.	Enseignement et résolution des problèmes.
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborer avec l'enseignant. - Analyser avec l'enseignant le processus enseignement-apprentissage. - Faire des suggestions d'amélioration. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner l'apprenant dans son cheminement vers la compréhension et la quête de solution. - Créer un environnement favorable à l'apprentissage.
Appui/support	<ul style="list-style-type: none"> - Relation d'égalité ou réciprocité. - Pragmatisme. - Échanges d'expériences. - Rencontres inter-individuelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sur les expériences concrètes, les données objectives et subjectives du supervisé. - Interaction superviseur-supervisé.
Conditions/ Exigences	<ul style="list-style-type: none"> - Égalité vécue. - Acceptation d'idées divergentes. - Congruence, empathie et acceptation inconditionnelle de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réciprocité. - Respect des expériences et du vécu d'autrui. - Confiance mutuelle.

2.3 Cadre d'analyse

Les modèles recensés dans la littérature, présentés à travers les tableaux-résumés et les descriptions qui précèdent, permettent à ce stade de la recherche de dégager les grandes lignes d'un cadre d'analyse ou méta-modèle issu de la littérature. Il convient d'indiquer que plus nous reculons dans le temps, plus nous élargissons l'espace d'analyse du/des modèle(s) émergent(s). Ainsi, les années 1960 à 1975 qui correspondent à la période d'élaboration de plusieurs modèles de base ont été considérées.

De fait, des tableaux-résumés se dégagent d'abord les approches définitionnelles consensuelles, puis les objectifs majeurs de la supervision pédagogique. Enfin, le chercheur décrit les phases ou étapes principales des modèles de supervision pédagogique. De cette description émerge le cadre d'analyse des modèles de supervision pédagogique générés par cette étude.

La plupart des auteurs définissent la supervision pédagogique comme un processus coopératif, collaboratif, continu d'aide et de support à l'enseignant permettant à celui-ci d'améliorer ses compétences professionnelles en classe (Goldhammer, 1969 ; Sullivan, 1980 ; Berg, 1981; Diamond, 1981 ; Ehr Gott, 1983 ; Glatthorn, 1984; Goldsberry, 1985, 1988 ; Buttery et Weller, 1988 ; Acheson et Gall, 1993 ; Williams, 1993). Certains auteurs précisent que c'est un processus interactif qui met en exergue l'engagement du superviseur et de l'enseignant, la confiance, les attitudes positives et qui permet d'élaborer une analyse réflexive autour de l'objet de travail (Bellon et Jones, 1964 ; Cogan, 1973; Brotcke, 1991). De plus, la supervision pédagogique s'avère une interaction qui permet de réaliser le transfert des connaissances de la théorie à la pratique (Fitzgerald, 1993) et qui est capable de productivité (Glickman, 1981-1985). Enfin, la supervision pédagogique est définie comme un système dans lequel l'enseignant et le superviseur interagissent pour améliorer la performance de l'étudiant (Reikoff, 1981).

Par rapport aux objectifs, les auteurs qui se sont intéressés à la supervision pédagogique indiquent que celle-ci vise à améliorer les compétences professionnelles de l'enseignant en classe (Bellon et Jones, 1964; Goldhammer, 1969 ; Cogan, 1973; Sullivan, 1980 ; Berg, 1981; Diamond, 1981 ; Ehr Gott, 1983 ; Krajewski, 1983 ; Glatthorn, 1984; Hunter, 1984 ; Goldsberry, 1988 ; Acheson et Gall, 1993; Williams, 1993).

Cette amélioration peut se faire soit par le perfectionnement (Drouin et Tousignant, 1988), soit par l'apprentissage d'un processus de résolution de problème (Villeneuve, 1994). En plus de ce consensus largement partagé, certains modèles de supervision pédagogique visent à créer un cadre de collaboration horizontal entre les enseignants (Brotcke, 1991), à collecter des données reliées aux étudiants (Burns, 1981), à examiner et à tester des solutions alternatives (Buttery et Weller, 1988).

2.3.1 Orientations philosophiques

Dans le monde de la pratique de la supervision, la philosophie est lointaine, éloignée dans le temps et généralement ignorée dans les conférences, les cours et les manuels scolaires (Garman et Haggerson, 1993). Selon les praticiens, la pratique est séparée des hautes abstractions philosophiques.

Or, chaque personne parvient à ses jugements et actions à travers une orientation philosophique. Les considérations philosophiques ne sont donc pas de hautes abstractions. Elles exercent une influence sur la position que chaque personne prend dans des situations particulières. Il en est de même dans les pratiques de supervision pédagogique.

En supervision traditionnelle ou classique, les styles sont influencés par les croyances et les attitudes que partagent les membres d'une société, d'une corporation ou

d'un organisme, et ils deviennent jusqu'à un certain point, l'expression de cette cohésion ou la manifestation de l'absence de celle-ci (Drouin et Tousignant, 1988).

Cette tendance de supervision est marquée par la place prépondérante que tenaient les inspecteurs. Ceux-ci jugeaient de la capacité des enseignants à faire respecter et acquérir des idéaux, des modèles de conduite et des connaissances définis par la société elle-même. La vision monolithique de l'être humain, de la vie et de l'éducation exigeait des inspecteurs-superviseurs d'être des dignes représentants de ce consensus social. Cette philosophie soutient que, vu que les sociétés et les cultures évoluent très lentement, l'idéal, l'expérience et les connaissances des aînés sont valables pour les jeunes.

Dans un tel contexte, le superviseur apparaît comme une figure d'autorité et de contrôle dont la principale fonction est d'amener les enseignants à être de fidèles transmetteurs de cet héritage social. La supervision pédagogique classique, basée sur les règles autocratiques, favorise la distance relationnelle (Krickovich, 1988; Richelieu et al, 1994). De plus, c'est une pratique qui fait davantage appel au jugement de valeur (Torbet III, 1988). Rodriguez (1991) compare les relations vécues dans ce type de supervision à celles qui existent entre un enfant et un parent : filiation, obéissance, respect.

Dans la pratique de la supervision pédagogique d'inspiration clinique, les interactions sociales basées sur le respect mutuel des partenaires sont privilégiées. Ici, la légitimité pragmatique s'appuyant sur l'expérience personnelle s'oppose parfois à la légitimité scientifique basée sur les résultats de la recherche. Dans ce contexte, Garman et Haggerson (1993) estiment que la sagesse est la qualité de laquelle le superviseur doit tirer son action. Le superviseur a la responsabilité de reconnaître l'enseignant en tant qu'être humain ayant son système de valeurs et une dignité intrinsèque. C'est à la fois à cette philosophie empreinte de sagesse et d'affection à laquelle le superviseur doit obéir pour assumer la responsabilité morale de cette charge.

La supervision pédagogique d'inspiration clinique, outre les objectifs visant l'atteinte de la «liberté responsable», repose sur la justice sociale, la communauté, l'engagement des partenaires, la collaboration et l'honnêteté. Considérer ces concepts parmi les valeurs de base de la supervision pédagogique signifie aussi que l'intégrité de chaque personne est respectée et le sens de l'autonomie professionnelle honoré. À l'opposé de la supervision classique, la supervision pédagogique d'inspiration clinique met l'accent sur la négociation, le consensus et les règles ancrées.

Enfin, la première attitude de ceux qui s'engagent dans la supervision de ce type est la collégialité, la collaboration et l'affection pour l'être humain (Lebel, 1984; Garman et Haggerson, 1993).

Des tableaux-résumés et des orientations philosophiques majeures se dégagent des phases considérées comme nécessaires par la plupart des fondamentaux en supervision pédagogique. Ces étapes réfèrent à : a) la pré-observation, b) l'observation, c) la postobservation et d) au programme de perfectionnement.

a) La préobservation est la première phase du processus de supervision pédagogique. Elle est désignée sous plusieurs noms selon les auteurs en termes de : initiation-collaboration (Brotcke, 1991); rencontre de préparation (Goldhammer, 1969 ; Berg, 1981 ; Ehr Gott, 1983 ; Krajewski, 1983; Study District, 1993; Acheson et Gall, 1993;), conférence d'ouverture (Glatthorn, 1984), discussion préclasse (Drouin et Tousignant, 1988; Fitzgerald, 1993), planification de la supervision (Buttery et Weller, 1988 ; Villeneuve, 1994), établissement de la relation superviseur-enseignant (Cogan, 1973; Sullivan, 1980), rencontre observateur-enseignant (Hunter, 1984), établissement d'un objectif (Goldsberry, 1988) et interaction superviseur-enseignant (Diamond, 1980).

Malgré des nuances quant à la dénomination de cette phase par des auteurs, on retient que c'est l'étape qui renferme les activités d'encadrement qui précèdent l'observation formelle. C'est à ce stade-ci que la communication s'établit entre le superviseur et le professeur, où se réduit l'anxiété, s'installe la détente, la confiance et où s'élabore le plan de travail de même que le contrat de supervision. Ici, les deux partenaires partagent leurs objectifs, les concepts, les motivations professionnelles explicites, les habiletés à observer et les règles à suivre pour l'observation.

Au sein de cette phase, certains auteurs identifient des sous-phases (Cogan, 1973 (3 sous-phases); Glatthorn, 1984 (5 sous-phases)).

Bref, malgré la diversité de concepts qui désignent cette première phase, c'est l'étape qui établit la sécurité professionnelle, identifie le problème spécifique pour lequel le professeur a besoin d'aide et constitue la base du cycle de supervision pédagogique. Cette étape débouche sur l'observation de classe proprement dite.

b) L'observation de classe est la phase au cours de laquelle le superviseur observe les événements qui se déroulent en classe pour déterminer les comportements et les conduites à maintenir, à renforcer et ceux qui demandent des améliorations. Dans la littérature, c'est l'étape sur laquelle il existe peu d'élaboration. Comme la préobservation, l'observation de classe prend plusieurs dénominations suivant les auteurs. La littérature identifie : observation (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973 ; Reikoff, 1980 ; Goldsberry, 1988; Buttery et Weller, 1988;; Study District, 1993;), observation de classe ou de la leçon (Burns, 1981; Berg, 1981; Ehrgott, 1983; Krajewski, 1983), observation et enregistrement de la leçon ou observation et collecte des données (Hunter, 1984; Acheson et Gall, 1993), observation réflexive (Villeneuve, 1994), observation approfondie (Glatthorn, 1984) ou preuves concrètes (Fitzgérald, 1993). Excepté Glatthorn (1984) qui identifie deux sous-phases, Burns (1981), Goldsberry (1988) et Reikoff (1981) pour qui elle constitue la première activité dans le modèle, l'observation représente la deuxième étape dans la majorité des cas.

Au total, l'observation directe de classe est conçue comme un ensemble d'opérations par lesquelles les partenaires font un examen de la justesse systématique et minutieuse des événements et des interactions survenant durant l'animation de la classe. À l'observation directe de la classe succède la postobservation.

c) La rencontre de postobservation est l'étape de discussion des événements observés en classe. C'est aussi la phase au cours de laquelle le superviseur encourage le professeur à tirer ses propres enseignements et conclusions en rapport avec l'efficacité de son enseignement. C'est la période qui permet aux deux partenaires de vérifier dans quelle mesure les comportements et conduites du professeur facilitent ou inhibent l'apprentissage.

À ce stade, le superviseur et l'enseignant identifient les modèles d'enseignement privilégiés dans la préparation et au cours de l'animation de la classe. Collégalement, ils décident des habiletés à renforcer et de celles à améliorer. De même que les précédentes phases, la postobservation se désigne par plusieurs termes. La littérature révèle : rencontre post-observation (Bellon et Jones, 1964), entretien feed-back (Cogan, 1973; Sullivan, 1980; Berg, 1981; Krajewski, 1983 ; Hunter, 1984; Goldsberry, 1988 ; Acheson et Gall, 1993; Study District, 1993), entretien de supervision (Goldhammer, 1969), entretien avec l'enseignant (Berg, 1981 ; Ehryott, 1983), interaction (Fitzgérald, 1993), discussion postclasse (Drouin et Tousignant, 1988), évaluation (Villeneuve, 1994), rencontre de critique (Buttery et Weller, 1988). La rencontre de postobservation est le lieu où le superviseur développe un plan alternatif et des stratégies pour la croissance professionnelle des deux partenaires. Glatthorn (1984) et Berg (1981) intègrent des sous-phases à cette étape.

En résumé, la rencontre de postobservation constitue l'étape d'appréciation des rencontres de supervision, de la croissance professionnelle des partenaires en interaction sur

la base de la relation d'aide et de support. À la suite de cette phase se prépare, s'il y a lieu, un programme de perfectionnement de l'enseignant.

d) La mise au point d'un programme de perfectionnement constitue l'étape au cours de laquelle les personnes engagées dans le processus de supervision pédagogique planifient ensemble les actions ultérieures de renforcement. C'est aussi le moment de la mise en œuvre des activités susceptibles de permettre des changements éventuels de comportements. Différents termes servent à désigner cette phase : modèle d'amélioration (Krajewski, 1983), renouvellement de la planification (Cogan, 1973), développement (Drouin et Tousignant, 1988), suivi (Study District, 1993), changement (Sullivan, 1980 ; Burns, 1981), renforcements (Goldsberry, 1988), planification du perfectionnement (Berg, 1981), suivi au cours de l'année (Hunter, 1984).

Les quatre phases présentées ci-dessus constituent les tendances lourdes identifiées dans la littérature. Elles peuvent, par conséquent, être considérées comme cadre d'analyse des modèles qui émergeront de l'univers effectif du ministère de l'Enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire. Ce sont, rappelons-le, la préobservation, l'observation, la postobservation et le perfectionnement.

À ce stade, il apparaît nécessaire de proposer une grille (potentielle) complémentaire d'analyse du/des modèle(s) émergent(s). À cet effet, par rapport aux phases ou étapes proposées dans les modèles présentés ci-dessus, nous illustrons, par le tableau qui suit, les points de convergence et de divergence des auteurs. Le tableau 2.3 montre que seul le modèle de supervision clinique de Glatthorn (1984) contient toutes les phases/étapes de supervision pédagogique identifiées dans la littérature. Deux modèles ne font référence à aucune de ces phases (supervision modèle, 1985 ; modèle intégré de supervision, 1988). Par ailleurs, le consensus se fait majoritairement sur les étapes/phases

Tableau 2.5: Modèles de supervision en regard des étapes de supervision

<i>Étapes ou phases</i> <i>Modèles (de)</i>	Rencontre d'ouverture	Rencontre de préparation	Observation non approfondie	Analyse des données 1	Rencontre feed-back + P.R.P.* 1	Observation approfondie	Analyse des données 2	Rencontre feed-back + P.R.P. 2	Rencontre d'évaluation formative
Supervision clinique (1964)		X	X		X				
Supervision clinique (1969)		X	X	X	X				
Supervision clinique (1973)	X	X	X	X	X				X
Expérience de micro-supervision (1980)	X	X	X		X				
Supervision clinique (1980)	X	X	X	X	X				
Supervision clinique (1981)		X	X	X	X				
Supervision administrative (1981)			X						X
Supervision de soutien (1981)			X		X				X
Supervision clinique (1983)		X	X	X	X				X
Supervision clinique(1983)		X	X	X	X				
Supervision clinique (1984)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Supervision clinique (1984)		X	X	X	X				
Supervision de développement (1985)		X		X					X
Supervision modèle (1988)									
Supervision nominale (1988)			X		X				
Supervision prescriptive (1988)		X	X		X				
Supervision réflexive (1988)		X	X		X				
Supervision clinique de groupe (1988)		X	X		X				X
Modèle intégré de supervision (1988)									
Supervision clinique (1988)		X	X	X	X				
Système global de supervision (1988)		X	X		X				X
Modèle de collaboration (1991)		X	X						X
Supervision clinique (1993)		X	X		X				
Modèle métacognitif de coaching (1993)		X	X	X	X				X
Supervision clinique (1993)		X	X	X	X				
Supervision expérientielle (1994)		X	X	X					X

* P.R.P. = Processus de résolution de problème

de rencontres de préparation, d'observation, d'analyse des données de l'observation et de feed-back. Concernant la rencontre d'évaluation formative, le consensus pourrait tendre vers 50%. Enfin, la rencontre d'ouverture et les phases répétitives sont peu privilégiées. De même que les phases, certains concepts fondamentaux soutiennent la plupart des modèles de supervision pédagogique.

2.3.2 Concepts fondamentaux de la supervision pédagogique

Nous avons montré plus haut la place qu'occupent les phases dans les différents modèles décrits précédemment. Afin d'aider à l'appréciation ultérieure du/des modèle(s) pour la supervision, nous présentons les concepts fondamentaux de la supervision pédagogique et en dégageons une grille qui indique leur niveau de présence dans les divers modèles sus-mentionnés.

Ces concepts ont été synthétisés par Anderson (1986) et confirmés par Lowe (1996). Ce sont : renseignements systématiques, amélioration du processus enseignement-apprentissage, objectifs planifiés de supervision, données objectives, modèle d'analyse, méthodologie flexible, description du rôle, superviseurs formés et entraînés et une tension de production dans un climat de formation ou d'éducation sécurisant. Nous décrivons succinctement ces concepts dans la perspective de les utiliser à bon escient.

Le terme **renseignements systématiques** se réfère aux informations directes et délibérées dans la relation pédagogique. Celles-ci sont recherchées dans l'optique de développement, en pensant que les enseignants désirent améliorer leurs habiletés professionnelles. Ainsi, **l'amélioration du processus enseignement-apprentissage** met de l'avant l'interaction entre l'enseignant et le superviseur en vue de maximiser le bénéfice de la relation de supervision pédagogique. À ce sujet, les **objectifs planifiés de supervision** permettent d'intégrer les objectifs personnels de croissance de l'enseignant, les résultats

intentionnels ou projetés des programmes et les objectifs annuels et globaux des systèmes scolaires. Concernant la notion de **données objectives**, elle se réfère à un enregistrement aussi libre que possible de biais, de la part du superviseur, des informations, avec des méthodes et techniques objectives, tout en réduisant au minimum l'intuition et la subjectivité. Le **modèle d'analyse** est un terme qui consiste à organiser les informations selon les types de comportements dont on a discuté au cours de la rencontre de préparation (Acheson et Gall, 1993) ou de l'entretien préclasse (Drouin et Tousignant, 1988). Ces comportements sont alors rapportés aux objectifs de départ de l'enseignant. Cette étape débouche sur une stratégie pour un entretien avec l'enseignant. Comme il s'agit de la **méthodologie souple**, elle rappelle aux acteurs-en-relation que les phases qui constituent un modèle donné peuvent être adaptées aux circonstances spécifiques ou à l'environnement.

Par ailleurs, la référence à la **description du rôle** invite le superviseur et le professeur à collaborer de manière harmonieuse pour arriver à des objectifs mutuellement acceptables. De fait, le maintien de la collaboration de chaque partie est essentiel au succès du rapport de supervision pédagogique. À cet effet, le superviseur peut être responsable de la planification, de la direction des objectifs du cycle de supervision, du développement et du maintien de l'excellence de la collaboration. Quant à l'enseignant, en tant qu'expert des situations de la classe, il collabore activement avec le superviseur à toutes les étapes du processus.

L'expression **superviseurs formés et entraînés** signifie que ceux-ci ont besoin de renforcement à la fois en méthodes et techniques de supervision pédagogique, en théories d'apprentissage et en méthodes pédagogiques. Il en est de même en recherche sur l'enseignement et les écoles efficaces, en habiletés de communication et en changement organisationnel. Enfin, la **tension de production dans un climat éducationnel de sécurité** rappelle la nécessité pour le superviseur de créer et de maintenir une relation positive de supervision, dans la mesure où elle constitue un gage de succès pour les deux parties,

Tableau 2.4: Modèles de supervision en regard des concepts fondamentaux de supervision

[illegible]

laquelle est conditionnée à son tour par un climat organisationnel de qualité. En effet, une tension positive soutient un climat satisfaisant et aide à la fois le superviseur et le professeur à acquérir de nouvelles connaissances, perceptions et habiletés, tandis qu'une tension négative est destructrice.

Pour illustrer le degré de présence de ces concepts dans les différents modèles de supervision pédagogique des enseignants et pour renforcer la grille d'analyse du/des modèle(s) émergent(s), nous présentons le tableau suivant.

L'analyse de ce tableau révèle que plus de 50 % des modèles de supervision pédagogique intègrent ces concepts. Par ailleurs, il conviendrait d'indiquer qu'on les identifie majoritairement dans les modèles de supervision pédagogique d'inspiration clinique ou de collaboration. Cependant, les modèles dits traditionnels en contiennent quelques-uns.

Au total, nous avons présenté les modèles en respectant un ordre chronologique de date. À présent, nous pouvons les distinguer par trois aspects différents : l'absence de phases, la présence d'étapes systématiques et la convergence en fonction de la position face à l'enseignant.

Par rapport à l'absence de phases systématiques s'identifient les modèles de supervision nominale, intégré de supervision, le système global de supervision, décrits par Goldsberry (1985, 1988), puis le modèle de supervision administrative (Burns, 1981). Ici, le superviseur occupe une position en autorité et donne en général des prescriptions à l'enseignant. Celui-ci devra alors s'adapter aux indications du superviseur. Dans ce cas, l'enseignant devient un *appliquant* (Drouin et Tousignant, 1988).

À cette catégorie succède celle des modèles dont les étapes sont systématiquement identifiées. Elle intègre les modèles de supervision de développement (Glickman, 1981,

1985) (cinq phases), l'expérience de microsupervision (Diamond, 1980) (six niveaux), la supervision de soutien (Reikoff, 1981) (six niveaux), etc. En ce qui concerne ce groupe de modèles, les superviseurs occupent encore une position digitale par rapport à l'enseignant. Cependant, malgré cette position en autorité du superviseur, les professeurs, les apprenants et les opportunités du feedback aux enseignants constituent déjà une préoccupation. Mais, au regard de cette position digitale, la pratique de supervision se résume encore à un service indirect à l'enseignant. Enfin, la dernière catégorie se réfère aux modèles de supervision dite de proximité. Elle intègre ceux de Bellon et Jones (1964) (trois phases) ; Goldhammer (1969) (cinq étapes); Cogan (1973) (huit phases) ; Krajewski (1983) (cinq phases); Glatthorn (1984) (neuf étapes); Hunter (1984) (cinq phases); Drouin et Tousignant (1988) (cinq étapes); Anderson et Snyder (1993) (quatre phases); Acheson et Gall (1993) (trois étapes) et Villeneuve (1994) (cinq phases), etc.

Ces auteurs considèrent que l'encadrement pédagogique s'améliore à travers l'amélioration des compétences professionnelles de l'enseignant. Celui-ci est alors au centre de la relation de supervision afin de bénéficier de soutien et d'une rétroaction immédiate sur des aspects de son enseignement. Ici, sont privilégiées, la collégialité, la réciprocité, l'interaction régulière superviseur-enseignant, la confiance dans un climat de travail sécurisant pour tous.

À ce stade de son développement, il apparaît nécessaire de rappeler que cette recherche s'inscrit (comme la problématique l'indique) dans une perspective d'amélioration de la situation d'encadrement pédagogique des enseignants au METP de Côte d'Ivoire. Les acteurs à l'école souhaitent passer d'un état d'insatisfaction à un autre perçu ou anticipé comme pouvant être meilleur. On parle alors d'amélioration ou de changement. Ce dernier concept, utilisé par la plupart des acteurs sociaux, est défini comme toute modification introduite dans un système, dans la structure, les procédures et le climat (Collerette et Delisle, 1986; Collerette et Schneider, 1996); un processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique. Le changement se

réfère alors soit à une modification des fonctions accomplies par le système, soit à une nouvelle orientation de ce système dans l'environnement avec lequel il est en interaction (Savoie-Zajc, 1993).

En ce qui nous concerne, en éducation, depuis plusieurs années, ce changement semble habituellement décrété par les plus hautes sphères du système et les acteurs l'effectuent à la base (L'Hostie, 1997). C'est une observation également valable en Côte d'Ivoire. Or, parce qu'il s'inscrit dans un cadre sociopolitique déterminé et s'appuie sur des transformations sociohistoriques actuelles, le changement en éducation est plus complexe (Vaillant, 1997). De fait, dans ce secteur comme ailleurs, un changement peut prendre une direction soit planifiée (Savoie-Zajc, 1993) ou intentionnelle (L'Hostie, 1998), soit émergente (Gélinas, 1997; Barnabé, 1997).

Le changement planifié se conçoit comme un *effort* délibéré pour modifier une situation insatisfaisante. Dans ce cas, le focus est mis sur **l'intentionnalité** de l'action, le **contenu** du changement et les différentes **étapes** à respecter. Une telle approche privilégie un paradigme positiviste du rapport au réel (Fortin et Letendre, 1997). Ce type de changement s'opérationnalise à travers trois types de modèles. D'abord, les modèles rationnels (étapes de planification, phases prévisibles), ensuite les cybernétiques (changement perçu comme un réseau de variables reliées par des rapports d'interaction). Alors que les deux premiers modèles offrent une vision assez limitée, le troisième type, soit les modèles systémiques, considèrent le changement comme un processus complexe qui exige la prise en compte de l'environnement dans lequel il s'opère.

De plus, si l'on retient l'hypothèse selon laquelle les acteurs du changement sont appelés à jouer un rôle plus marqué par rapport à leur système, d'autres approches ou démarches capables de l'action collective à l'échelle institutionnelle pourraient être sollicitées. Ainsi, bien que peu stabilisée encore en éducation, la démarche de changement **émergent** favorise l'action collective (Barnabé, 1997). Cette démarche s'oriente vers la

compréhension de la dynamique des interactions existant entre les différents sous-systèmes concernés par le changement. Ici, le contenu du changement n'est pas mis de l'avant. Il **émerge** des interactions entre les acteurs, n'est pas déterminé à l'avance et le focus est mis davantage sur le **processus**. À l'opposé des modèles décrits précédemment, celui-ci s'apparente à un paradigme constructiviste du rapport au réel (Fortin et Letendre, 1997). Les quatre étapes du modèle de changement émergent identifiées par Gélinas (1996) obéissent à une logique semblable à celle de la M.S.S. de Checkland (1981) que nous explicitons au chapitre 3 consacré au cadre méthodologique.

Au fond, cette recherche considère les acteurs à l'école, rappelons-le, comme porteurs et créateurs de sens. Le modèle pour la supervision émerge des interactions entre les participants et le contenu n'est pas planifié à l'avance. Notre démarche s'inscrit alors de façon plus large dans un paradigme constructiviste.

Bref, le chapitre 2 a défini d'abord quelques concepts associés à la démarche d'émergence et permis de dresser un inventaire des modèles de supervision existants en dégagant leurs caractéristiques essentielles. Cette démarche visait à identifier l'existence d'approches définitionnelles consensuelles de la supervision pédagogique, à dégager les objectifs majeurs de ces modèles, des tendances lourdes, leur rapport à l'environnement et à proposer un cadre d'analyse. Dans la mesure où aucun modèle n'était privilégié au départ par le chercheur, le cadre d'analyse se présentait comme un outil de travail et non comme une norme. En outre, le concept d'amélioration qui sous-tend le but ultime de cette étude indique le passage d'un état moins satisfaisant à un autre, plus satisfaisant.[Il introduit donc une idée de changement qui, de toute évidence, n'est pas la préoccupation centrale de notre démarche.] L'objectif visé par la présentation de quelques modèles de changement en éducation à la fin du chapitre était d'indiquer la perspective dans laquelle nous nous inscrivons.

Il devient maintenant nécessaire de décrire, d'expliquer et de justifier les choix et les stratégies méthodologiques qui sous-tendent la démarche ainsi privilégiée. Ce sera là l'objectif du prochain chapitre.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les objectifs principaux de la présente recherche sont d'identifier d'abord et de décrire les perceptions actuelles et souhaitées de supervision des acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles publiques de Côte d'Ivoire, puis d'élaborer un/des modèle(s) émergent(s) de supervision privilégiée par ces acteurs.

Cette recherche se déroule dans l'univers effectif de la Côte d'Ivoire. Elle emploie des méthodes et des techniques congruentes avec le caractère complexe et mouvant de celui-ci. Ce chapitre présente donc les choix méthodologiques qui permettront d'atteindre ces objectifs. Ainsi, il aborde successivement le choix du type de méthode de recherche, la description de l'approche de modélisation choisie, la population cible, l'échantillon, les procédures de collecte des données et leurs modes de traitement, de même que le rationnel qui sous-tend ces choix.

3.1 Le choix de la méthode qualitative et de la recherche-action

Le problème de la supervision pédagogique posé par cette étude se réfère à plusieurs niveaux d'acteurs oeuvrant dans les écoles secondaires techniques et professionnelles publiques de Côte d'Ivoire. La recherche s'intéresse particulièrement aux

relations de support ou de soutien qui existent entre les enseignants et les superviseurs à ces différents niveaux, dans une perspective d'exploration et de compréhension de celles-ci. De fait, il s'agit de rendre compte des préoccupations de ces acteurs-en-relation (Gohier et *al*, 1997) telles qu'elles sont vécues au quotidien (celui de la classe, des rencontres enseignants-superviseurs). Dans la mesure où l'accent est mis sur le terrain, créant ainsi une association chercheur-milieu-praticien, ces acteurs sont considérés comme porteurs et créateurs de sens.

Une autre particularité de cette étude réside dans le caractère interactif et itératif du processus de modélisation choisi. C'est une démarche dans laquelle le pouvoir et le rythme d'un changement éventuel ou de modification des pratiques de supervision appartiennent aux acteurs.

Par ailleurs, au cours de cette recherche, le focus est mis plutôt sur le processus d'émergence que sur le contenu du/des modèle(s) qui émergeront. À ces caractéristiques ajoutons que la recherche se déroule *in vivo* et vise la saisie d'une situation problématique en profondeur en vue d'une solution non pas optimale mais satisfaisante. Ce dernier aspect s'apparente à un processus de résolution de problème dans le monde réel.

En effet, même les enseignants qui sont souvent absents dans les prises de décisions qui les concernent, seront impliqués au départ, dans la définition des problèmes qu'ils vivent et dans les solutions qu'ils envisagent pour les résoudre. Dans ce contexte, les participants sont à la fois sujets et acteurs de la recherche qui privilégie la perspective interactionniste. La démarche de recherche sort alors des schèmes explicatifs classiques de l'agir humain, de la linéarité et de la causalité et prend en compte le contexte naturel de même que la mouvance du réel (Alary, 1988). L'objet ou le monde à l'étude se révèle alors complexe, à cause, entre autres, de la multiplicité des éléments et systèmes présents dans le

monde effectif, des constellations culturelles et historiques qui donnent sens à ces éléments dans une totalité (Poupart, Deslauriers et al, 1997).

En résumé, cette recherche est entreprise avec des groupes réels insérés dans un contexte et non des groupes composés d'individus socialement isolés. Ensuite, la définition de la problématique spécifique et de l'objet de recherche ne se font pas à partir de théories ou d'hypothèses préalables qu'il s'agit d'infirmer ou de confirmer; mais en fonction des besoins d'une situation et d'une pratique sociale concrètes. En outre, les données recueillies n'ont ni valeur, ni signification en soi; elles n'intéressent qu'en tant qu'éléments d'un processus de changement social et non un ensemble de variables isolées que l'on pourra analyser indépendamment du reste. Enfin, la structure attribuée aux données recueillies est issue d'aller-retour entre le chercheur et les praticiens du terrain. Une telle démarche en est une de négociation, d'encouragement et de conciliation de diverses positions. Une recherche qui épouse les caractéristiques susmentionnées, s'inscrit dans un paradigme qualitatif (Deslauriers et Kérésit, 1997) incluant une recherche-action de type interprétatif (Prévost, 1983) ou intégral (Alary, 1988; Gauthier, 1993) ou émergent (Position du chercheur).

Au regard des considérations qui précèdent l'étude s'inscrit dans un processus de résolution de problème. Cependant, c'est une problématique assez diffuse qui peut avoir un sens différent selon les niveaux d'acteurs-en-relation. En effet, le dysfonctionnement de la supervision est perçu par les superviseurs comme corollaire à une insuffisance de logistique pour mener à bien cette tâche alors que des enseignants pensent à une insuffisance d'expertise des superviseurs. De plus, on observe une centralisation et une verticalité dans la gestion des écoles et partant des activités pédagogiques. Les enseignants qualifient alors la supervision d'étouffante. Ce malaise sera saisi à travers les perceptions des acteurs par enquête et groupes de discussion. Bien que ressenti par la communauté scolaire et

extrascolaire, ce dysfonctionnement qui fait l'objet de questionnement n'est ni précisé, ni circonscrit tant au plan individuel que collectif.

Dans cette perspective, la méthodologie des systèmes souples telle que développée par Checkland (1981) trouve ici un cadre d'application privilégié dans la mesure où les participants pourront poser des gestes concrets menant à l'action. Cette méthodologie est basée sur une approche systématique qui vise à mettre en place un processus de résolution de problèmes complexes. Elle tire aussi sa pertinence du fait qu'elle part de la vision de la réalité et permet la présence de perceptions multiples du réel.

3.2 La méthodologie des systèmes souples

La méthodologie des systèmes souples soutient l'émergence des positions des différents acteurs-en-relation. Elle est congruente avec la philosophie de la supervision pédagogique qui soutient aussi le partage avec les enseignants de leurs objectifs individuels. Par ailleurs, les deux démarches valorisent les relations de proximité dans l'approche des phénomènes à l'étude ou dans la recherche de solution aux problématiques diverses. Bref, la méthodologie des systèmes souples partage avec la supervision pédagogique une philosophie de souplesse, de tolérance des points de vue pour arriver à des solutions satisfaisantes aux situations identifiées comme problématiques. Cette méthodologie de recherche et d'action est présentée dans les paragraphes ci-dessous.

L'étude envisagée s'inscrit, rappelons-le, dans la perspective systémique de la méthodologie de Checkland (1981), en vue d'une représentation du sous-système scolaire appelé encadrement pédagogique et supervision des enseignants. La méthodologie des systèmes souples est essentiellement une méthode de cueillette des données et de démarche de changement qui fait partie des méthodes dites non traditionnelles. Elle a été mise au

point par Peter B. Checkland (1981) pour cerner et agir sur des problématiques peu rigoureusement définies, perçues souvent différemment par les personnes impliquées dans ces situations (Checkland, 1981; Claux et Gélinas, 1983; Massie, 1984; Bordeleau, 1987). Elle se caractérise par deux niveaux et sept étapes (Checkland, 1981; Claux et Gélinas, 1983; Massie, 1984; Bédard, 1986; Bordeleau, 1987). Les deux niveaux se réfèrent, l'un à l'univers effectif (étapes 1, 2, 5, 6, 7) et l'autre, à la pensée systémique (étapes 3 et 4). Les paragraphes qui suivent présentent ces étapes qui seront opérationnalisées plus loin.

La première étape se rapporte à la situation problématique. Cette étape consiste à identifier la situation qui fait problème en cernant les rôles des différents acteurs impliqués dans cette situation. Le chercheur tient compte des perceptions des acteurs (opinions, faits, énoncés descriptifs). L'objectif de cette cueillette d'information consiste à élaborer une vision et d'obtenir une compréhension de la situation problématique. On peut distinguer à cette étape les rôles suivants: le client (personne, institution demandeur), l'agent de résolution (personne détentrice du pouvoir décisionnel de modifier les activités du système) et les propriétaires qui sont ceux impliqués directement dans la situation problématique (Claux et Gélinas, 1983). Il s'agit ici, essentiellement, d'énoncer le problème et de l'explicitier en fonction des différentes visions en présence.

La deuxième étape concerne l'énonciation de la situation qui fait problème. C'est au cours de cette étape que la situation problématique est exprimée en faisant ressortir les dimensions relatives à la structure, au processus et au climat du milieu dans lequel se déroule la recherche. Ici, sont mis en relief, les infrastructures dans lesquelles se manifestent le processus, les éléments changeants de la situation problématique de même que les aspects affectifs, socio-affectifs et les valeurs (Claux et Gélinas, 1983). C'est en considérant ces derniers aspects que chacun est invité à formuler et exprimer sa perception du problème et de la résolution de celui-ci. Enfin, les rôles des personnes concernées par le problème se clarifient.

La troisième étape identifie la situation problématique dans toute sa complexité à l'aide des termes systématiques (Bordeleau, 1987) : l'énoncé de base des systèmes pertinents d'activités humaines. Contrairement aux étapes 1 et 2, les activités de l'étape 3 se déroulent au niveau de la pensée systémique. L'énoncé de base contient tous les éléments essentiels pour générer un modèle conceptuel des systèmes pertinents d'activités humaines (Claux et Gélinas, 1983). Dans la description de ces systèmes pertinents apparaissent six composantes: a) le processus de transformation; b) les acteurs du système; c) les bénéficiaires; d) le système plus large, responsable du système en voie de définition; e) les contraintes de l'environnement et f) la vision du monde qui confère une signification particulière du système défini (Checkland, 1981; Claux et Gélinas, 1983; Massie, 1984).

La quatrième étape correspond à la modélisation ou conceptualisation des systèmes d'activités humaines.

La conceptualisation est un exercice qui consiste à construire un modèle à partir de l'ancrage sélectionné à l'étape 3. La structure et les composantes du modèle conceptuel doivent prévoir toutes les activités nécessaires pour rencontrer la définition du système à l'étude. Bien qu'étant une élaboration aussi objective que possible, un modèle conceptuel n'a pas de prétention idéalisante, ni normative, ni généralisable. Il n'est pas non plus un modèle explicatif qui peut être validé au sens traditionnel ni une conception de solutions à implanter. Le modèle conceptuel est un modèle exploratif, un cadre de référence qui peut être jugé pertinent, utile pour identifier, questionner et éclairer de façon systématique les activités nécessaires à l'existence du système et les situations jugées problématiques. Bref, la conceptualisation se résume globalement à: (1) assembler le minimum d'activités nécessaires, (2) relier ces activités par des informations appropriées et (3) valider ce modèle. Ainsi, lors de la description de ce modèle, le chercheur fait état (1) de la nature des activités comprises dans le modèle, (2) du type d'informations reliant ces activités et (3) des possibilités de regroupement de celles-ci (Prévost, 1983). Le tout se termine par une

représentation graphique à l'aide de diagrammes du système que traduit l'énoncé de base, déclencheur pour les étapes de délibération (Checkland, 1979). (Annexe VI)

L'étape 5, celle où s'effectue la comparaison ou la confrontation, consiste à utiliser le modèle conceptuel comme cadre de référence pour identifier, de façon assez précise les lieux et les changements potentiels à apporter dans la situation problématique décrite au cours du diagnostic (étape 1). À cette étape, les acteurs impliqués dans la situation procèdent à une délibération durant laquelle le modèle conceptuel représentant les systèmes de la réalité et la réalité telle que perçue par les acteurs sont comparés (Bordeleau, 1987). Cette étape se caractérise aussi par le retour à l'univers effectif. L'objectif visé est de vérifier si les acteurs se retrouvent dans le modèle conceptuel issu de l'analyse de leurs perceptions. C'est l'amorce concrète de l'amélioration de la situation problématique. Les données conceptuelles servent ici à raffiner la prise de conscience de la situation vécue en enrichissant sa connaissance.

À l'étape 6, les acteurs identifient, à partir de la délibération, des changements souhaitables et réalisables pour modifier la situation problématique (Bordeleau, 1987). Certains changements sont fondamentaux, d'autres mineurs et les acteurs se penchent sur le caractère réaliste de leur mise en oeuvre. Les acteurs sélectionnent alors les changements désirables (souhaitables) et praticables ou faisables (ressources disponibles du système) à implanter. Car un changement, même valorisant pour le chercheur et élégant, ne peut être imposé. Le choix de changements s'inscrivant dans un processus d'apprentissage, la solution à la situation problématique est une démarche sans fin (Prévost, 1983). Cependant, pour rendre celle-ci opérationnelle, Checkland a identifié trois types de changements générés par la méthodologie des systèmes souples. Il présente d'abord des changements structurels (structure, description des tâches, politiques opérationnelles, aménagements physiques, etc.), ensuite ceux qui se produisent au plan du processus et des procédures et enfin, les changements dans les comportements et les attitudes.

L'étape 7 se rapporte aux actions à entreprendre pour améliorer la situation problématique. Tous les changements désirés et réalisables ont été identifiés à l'étape 6. Avec l'étape 7, s'amorce la phase d'implantation au cours de laquelle des processus de rétroaction sont possibles sur toutes les étapes antérieures. On parle alors de la dimension d'itération de la méthodologie des systèmes souples. À ce stade-ci, il s'agit de planifier et de réaliser les changements identifiés.

La figure suivante est une représentation schématique des étapes de la méthodologie des systèmes souples. Dans la mesure où le processus récursif ou itératif est ici essentiel, ce schéma n'est pas une simple séquence d'étapes à appliquer mécaniquement.

Mais parmi plusieurs démarches de modélisation reconnues (analytique, systémique s'appuyant sur les paradigmes positivistes ou constructivistes, etc.), qu'est-ce qui justifie le choix de la méthodologie des systèmes souples de Checkland comme stratégie et support à la modélisation de la supervision pédagogique?

Les approches systémiques font l'objet de critiques en rapport avec leur niveau d'opérationnalisation. À cet égard, Le Moigne et Checkland semblent être les seuls qui présentent une approche globale, intégrée, raisonnablement applicable et qui peut être utilisée dans n'importe quelle situation problématique (Filion, 1988). La méthodologie des systèmes souples qui intéresse cette recherche offre une démarche structurée et systématique pour comprendre les systèmes d'activités humaines comme une institution scolaire (Patel, 1996). Par ailleurs, c'est une méthode fondée sur des concepts relativement

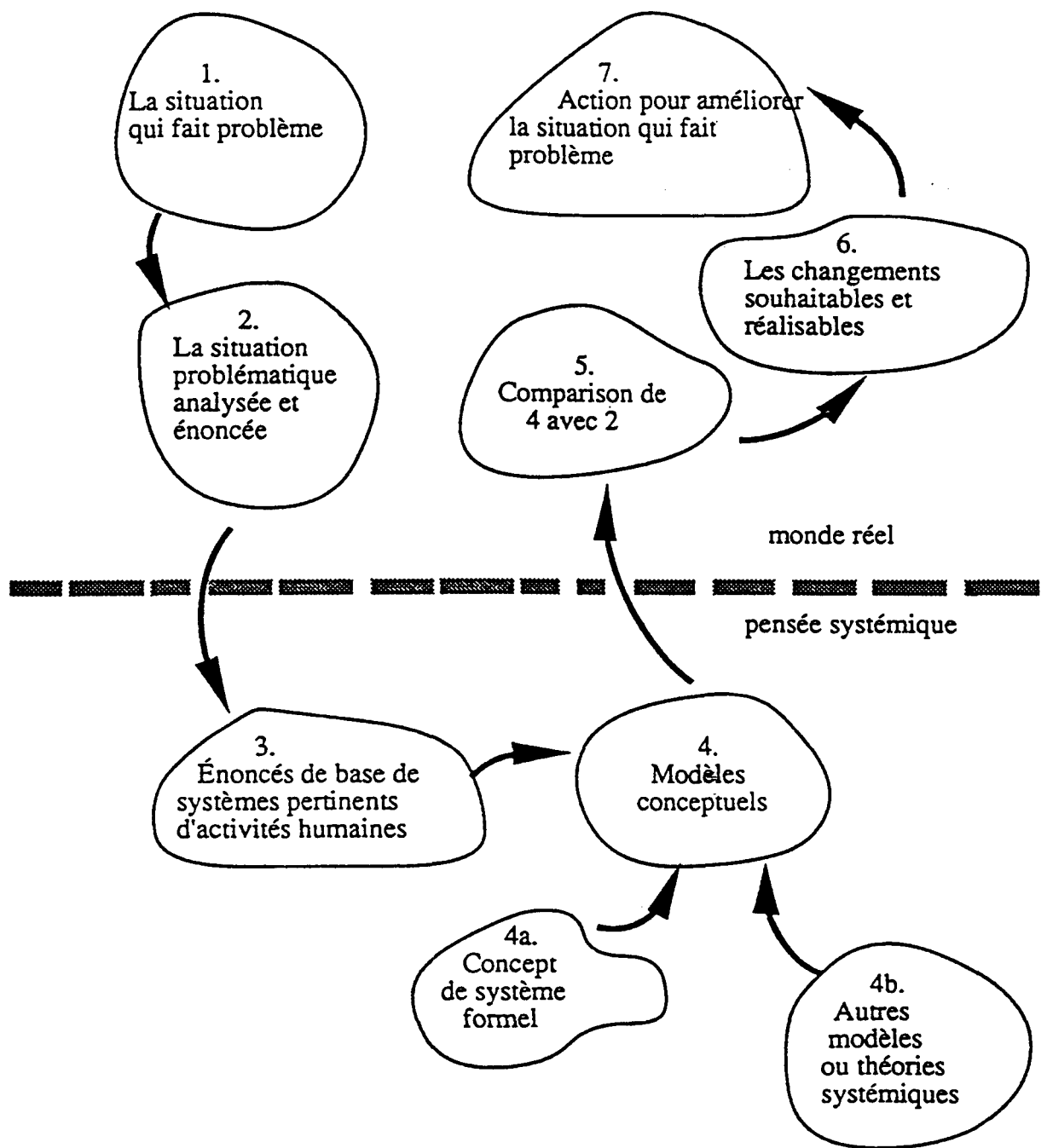


Figure 3.1 : La méthodologie des systèmes souples
(Checkland, 1981)

clairs et précis. Cette précision facilite son utilisation efficace dès les premières interventions (Massie, 1984). De plus, elle est très flexible et permet de toucher plusieurs phénomènes organisationnels et sociaux tels que la supervision pédagogique dans les écoles. Sous ce rapport, elle est congruente avec cette démarche de modélisation de la supervision.

En outre, la prise en compte des perceptions ou conceptions des personnes impliquées dans la résolution de la problématique, préalablement à l'élaboration d'un changement quelconque, milite en faveur de ce choix. Cette approche diffère de celle de Le Moigne axée fondamentalement sur le développement de l'objet à modéliser (de la situation passive à l'auto-finalisation en passant les phases d'intelligence et d'intégration).

D'autres avantages liés à cette méthodologie viennent de ce qu'elle utilise une validation essentiellement sociale empirique, issue de la satisfaction des acteurs face aux résultats obtenus (Bordeleau, 1987). Aussi, l'implication active de ceux-ci développe-t-elle un sentiment d'appartenance au groupe et un sentiment d'appropriation du problème en cause. De plus, en rendant active la participation de tous les acteurs impliqués dans la situation, les problèmes analysés sont ainsi « *rehumanisés* ». En conséquence, les transformations préconisées peuvent répondre aux besoins des gens, car les améliorations proposées étant issues des participants, ceux-ci les accepteront plus facilement.

Dans cette démarche, le chercheur, comme un agent de changement, mise sur les ressources des acteurs sociaux et du milieu organisationnel. Ce dernier aspect le fait accepter facilement par le terrain de la recherche.

Enfin, ce choix s'explique également par le succès de cette méthodologie en économie (Prévost, 1983), en administration (Filion, 1988; 1991) et en éducation (Bédard, 1986, Patel, 1996).

Bref, la méthodologie des systèmes souples est une approche qui offre une culture, un cadre de référence pour conduire une recherche mais aussi un support à l'apprentissage tout en étant congruente avec la philosophie de la supervision pédagogique.

À l'approche de modélisation choisie va se greffer la description de la population cible située au cœur de l'univers de travail visé par la recherche.

3.3 Population cible

La recherche s'effectue dans l'univers de travail du ministère de l'Enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire. Cette population est estimée à date à environ 1 600 personnes. Quant à la population cible, elle se compose d'acteurs qui interviennent dans les écoles secondaires techniques et professionnelles, soit 600 personnes environ. À l'intérieur de cette population, la recherche vise précisément les animateurs et conseillers pédagogiques et les enseignants des écoles secondaires techniques et professionnelles publiques. À ceux-ci, il faut ajouter les coordonnateurs des activités de supervision et les directions d'école. Dans la littérature, c'est ce type de population qui participe généralement aux recherches sur la supervision pédagogique (Traver Dowden, 1987 ; Steinhauss, 1987; Torbet III, 1988; Smith, 1989; William, 1990 ; Williams, 1993; Rozman, 1996; Long, 1997).

Le paradigme qualitatif qui soutient cette recherche n'exige pas nécessairement un nombre important d'acteurs pour la compréhension en profondeur d'un phénomène comme

la supervision en contexte pédagogique. Malgré cet aspect, à l'instar des autres types de recherches, celui-ci exige le recours à un échantillon.

3.4 Échantillon*

La méthode d'échantillonnage adoptée dans cette étude est non probabiliste. D'après Deslauriers et Kéresit (1997), c'est la méthode à laquelle recourt souvent la recherche qualitative (y compris la recherche-action qualitative). Ensuite, l'objectif visé par cette étude n'est ni la vérification d'hypothèse, ni la généralisation des résultats à d'autres types de population. Il s'agit plutôt d'obtenir de l'information pertinente pour la compréhension d'un phénomène en profondeur. De plus, selon Pirès (1997), faire de l'échantillonnage en recherche de type qualitatif, c'est constituer simplement le corpus empirique d'une recherche, l'échantillon pouvant être modifié au cours de l'étude. Ce type d'échantillonnage est souvent utilisé dans les recherches sur la supervision lorsque celles-ci n'ont pas pour objectifs la vérification d'hypothèses (Holodick, 1986; Smith, 1989). Par ailleurs, l'échantillonnage non probabiliste est moins coûteux et plus pratique (Satin et Shastry, 1989).

Cependant, sur le terrain de la pratique, environ 50 % des animateurs et conseillers pédagogiques ont participé à l'étude, soit dix-sept intervenants à l'école sur trente-trois au moment de l'investigation.

Quant aux enseignants, plusieurs situations sont à considérer. D'abord, pour l'identification de la situation problématique, tous les enseignants volontaires ont participé à la recherche, soit quatre-vingt et une personnes (à l'intérieur de l'échantillonnage non

* 107 acteurs ont participé à la première phase consacrée aux questionnaires de recueil des perceptions. La deuxième phase a regroupé 101 des 107 acteurs et la troisième phase a rejoint 51 personnes.

probabiliste, le chercheur opte pour un échantillon de volontaires). Ensuite, au stade de la délibération (3^e phase de la méthodologie des systèmes souples), nous n'avons pas envisagé un échantillon prédéterminé. En plus d'avoir complété le premier questionnaire (si possible), il fallait être volontaire. Cela donne cent un participants tous statuts confondus.

Bien qu'un échantillon ne puisse être prédéterminé à ce stade-ci, la délibération s'est faite avec les personnes dites signifiantes. Elles sont soit des élus représentant les enseignants, soit des preneurs de décisions relatives à la poursuite, à la modification ou à l'arrêt du processus de supervision dans sa forme actuelle. À ce stade, il apparaît essentiel d'indiquer que cinq des écoles participantes sont situées dans la capitale économique tandis que les cinq autres sont dispersées dans cinq grandes régions à l'intérieur du pays. À l'exception d'une école qui emploie environ deux cent enseignants et une autre quinze, la moyenne tourne globalement autour de trente-cinq dans les autres écoles.

Bref, l'étude privilégie un échantillon institutionnel de volontaires. En effet, le processus de modélisation étant un long processus, il conviendrait mieux à ceux qui s'y engagent de plein gré. De plus, pour Pirès (1997), le chercheur de la recherche de type qualitatif ne doit pas, de préférence, prélever un échantillon prédéterminé : il doit se contenter d'une population de taille manipulable. Fortin (1996, 1997) partage cet avis.

À la présentation de l'échantillon, succède la description de la méthode qui a servi à enregistrer les données pertinentes pour cette recherche.

3.5 Méthode de collecte des données

L'objectif principal de cette recherche est de voir émerger un/des modèle(s) de supervision pédagogique viable pour les écoles secondaires techniques et professionnelles

publiques de Côte d'Ivoire participant à la recherche. Il s'agit de systèmes d'activités humaines. L'application concrète de la méthodologie des systèmes souples élaborée par Checkland (1981) en constitue la méthode de base. Les sept étapes de la méthode trouvent un transfert concret décrit dans les lignes qui suivent.

Étape 1 : Expression de la situation qui fait problème

Au cours de cette étape, le chercheur accompagne la description en termes problématiques, de la situation de supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles publiques de Côte d'Ivoire. Il s'agit ici de la description des perceptions actuelles et souhaitées des acteurs de ces écoles. Elle s'est faite à l'aide d'un questionnaire spécifique ouvert élaboré par le chercheur (Annexe II). Cet instrument a été complété à la fois grâce à un journal de bord sur l'évolution du processus interactif chercheur-acteurs et aux documents officiels et historiques. Dans un premier temps, les données recueillies ont été analysées et compilées dans un rapport préliminaire. Celui-ci a été remis aux superviseurs et enseignants ayant participé à cette première étape. Au cours d'une rencontre, ils l'ont analysé et comparé avec ce qu'ils ont dit. Dans un second temps, un grand nombre de superviseurs et d'enseignants du secondaire technique ont reçu ce rapport pour le même exercice. À ce stade-ci, le chercheur s'est fait une connaissance praxéologique qui porte sur la vision des acteurs à propos de la supervision des enseignants.

Étape 2 : Représentation de la situation structurée

La première étape fournit une synthèse des éléments essentiels à la conceptualisation du modèle. Ceux-ci permettent une démarche d'énonciation de la problématique. Cette deuxième étape donne une vision et une compréhension plus approfondies de la situation ressentie dans cet univers. L'image ainsi enrichie conduit à l'émergence de systèmes d'activités humaines pertinents à la situation de supervision.

L'instrument privilégié à ce stade a été la grille symbolisant les systèmes pertinents d'activités humaines de Checkland (1981) (Annexe V).

Étape 3 : Énoncés de base de systèmes pertinents d'activités humaines

Au cours de cette étape, nous avons repéré dans la littérature spécialisée des réponses relatives à cette problématique de supervision en recensant des modèles d'intervention dans ce domaine. Avec ces informations, nous avons procédé à l'élaboration d'un corpus d'analyse en vue de sélectionner des réponses en fonction de leur pertinence. Cette démarche favorise l'intégration des modèles théoriques. L'analyse de contenu fut l'instrument adapté à cet exercice, de même que la grille utilisée à l'étape 2 (Annexe V). Avec ces données, le chercheur a formulé les énoncés de base, forme d'hypothèses relatives à l'amélioration de la situation problématique. Ceux-ci ont permis d'identifier les éléments absents, incomplets ou pas clairement formulés. Un retour s'est effectué parfois au corpus d'analyse pour des informations complémentaires. Les énoncés de base ont été reformulés jusqu'à ce qu'ils soient susceptibles d'apporter un éclairage suffisant pour la poursuite du processus à l'étude (Claux et Gélinas, 1983). Les énoncés qui annoncent l'émergence d'un modèle générateur de changement sont privilégiés.

Étape 4 : Modèles conceptuels des systèmes pertinents d'activités humaines

Les systèmes d'activités humaines sont issus de l'analyse des perceptions (actuelles et souhaitées) à l'étape 1 et enrichis à l'étape 2. Ces éléments descriptifs sont à la base des composantes jugées essentielles pour un modèle de supervision viable. Ici, dans une démarche qui se veut à la fois créatrice et rigoureuse, le chercheur a représenté de façon organisée des activités nécessaires au processus de modélisation et contenues dans les énoncés de base. Une fois un minimum d'activités nécessaires identifiées, nous avons retenu une liste de verbes d'action qui les représentent, les avons structurés en une

séquence logique et systémique. Cette séquence doit, selon Checkland (1981) respecter le modèle formel des systèmes d'activités humaines ou tout autre modèle ou théorie systémique. La validation du modèle conceptuel pour sa cohérence systémique se fait à partir de la grille proposée par Checkland (1981) qui comporte huit éléments. Cette grille a été utilisée en économie par Prévost (1983), en administration par Fillion (1991, 1988) et en éducation par Bédard (1986) pour ce genre d'exercice (Annexe VII). Une deuxième validation s'est effectuée à l'étape 5 de cette méthodologie par la comparaison avec le réel.

Étape 5 : Comparaison

C'est l'étape de la deuxième validation du modèle conceptuel. L'exercice a consisté à comparer ce dernier, élaboré à l'étape 4, avec l'image exprimée au début de la démarche (étapes 1 et 2). En d'autres termes, nous avons procédé à la « mise à l'épreuve extérieure du prototype en confrontant avec la réalité ». Cette mise à l'épreuve constitue aussi la validation des prémodèles auprès des acteurs. À la suite de cette étape, s'est instauré un débat sur les changements souhaitables et réalisables susceptibles d'améliorer la situation problématique. Nous avons pu alors (1) lister les différences fondamentales entre le modèle et la réalité, (2) juxtaposer les réalités (après adaptation du modèle au langage de la réalité) et (3) juxtaposer les définitions des systèmes retenus et les énoncés de base qui pourraient justifier les présentes réalités.

Étape 6: Identification des changements souhaitables et réalisables

L'objectif majeur de cette recherche, rappelons-le, est d'accompagner l'élaboration d'un modèle de supervision viable pour les écoles secondaires techniques et professionnelles publiques de Côte d'Ivoire. L'étude privilégie un processus d'émergence. Par conséquent, l'identification des changements souhaitables et réalisables tient compte des priorités en matière de supervision dans l'environnement suscité. Ainsi, à cette étape, le

modèle élaboré est soumis à la délibération des acteurs. L'exercice a consisté pour ces derniers à bien identifier les attitudes et comportements souhaités. Les pratiques à valoriser au cours de la mise à l'essai du modèle sont connues avec l'accord et l'apport de ces acteurs. Sont également connues les manières dont ces comportements devraient se manifester dans la pratique. Avec cette étape, prend fin la conceptualisation du modèle théorique. Bref, au niveau de ces deux étapes (5 et 6), en plus d'un enregistrement audio, sont utilisés un journal de bord suivi d'une grille d'observation élaborée à partir des composantes du modèle conceptuel.

Étape 7 :

Les changements désirables et réalisables sont déjà identifiés. L'étape sept est celle de l'implantation de ceux-ci. Dans le contexte de cette recherche, cela correspond à la mise à l'essai du modèle. Les acteurs manifestent dans l'univers effectif les comportements et attitudes qu'ils ont privilégiés dans le modèle théorique. Cette étape offre l'opportunité d'observer et de décrire le niveau d'intégration des comportements et attitudes par les acteurs. La figure qui suit est une représentation schématique de la mise en application de la méthodologie des systèmes souples dans l'univers effectif de la Côte d'Ivoire, pour modéliser la supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles publiques.

3.6 Instruments de collecte des données

Par instruments de collecte de données, nous entendons un ensemble des outils qui ont servi à l'acquisition des informations pertinentes capables d'aider à atteindre les objectifs de la recherche. Ils sont au nombre de quatre.

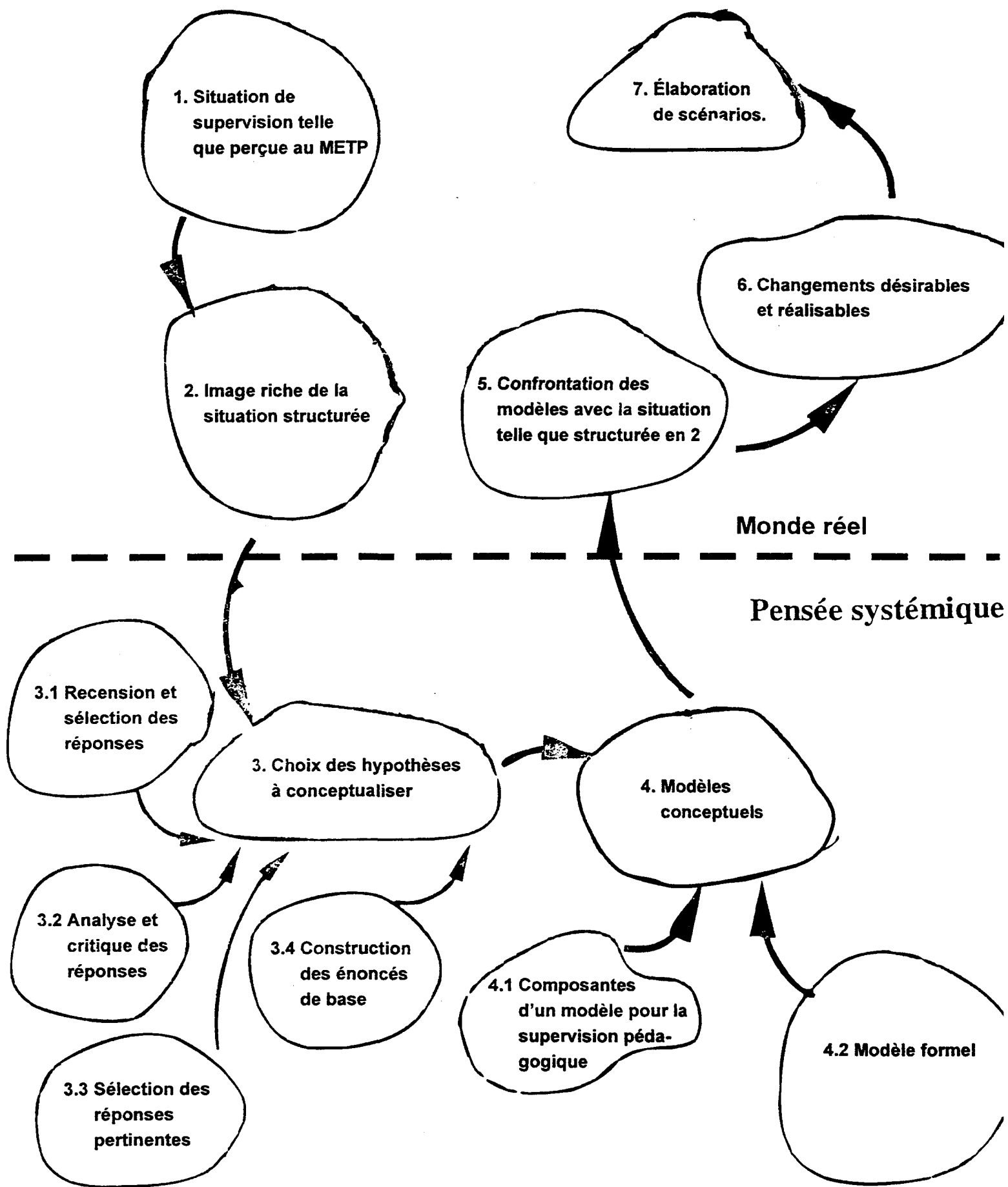


Figure 3.2 : Application de la méthodologie des systèmes souples au processus de modélisation de la supervision.

3.6.1 Le questionnaire de recueil des perceptions

Au cours de cette étape, divers instruments de collecte de données ont été utilisés. Le premier est le questionnaire spécifique c'est-à-dire élaboré par le chercheur. Il permet de connaître les perceptions (actuelles et souhaitées) que les acteurs ont des pratiques de supervision au secondaire technique et professionnel public en Côte d'Ivoire. Il s'intéresse donc au vécu de ce type d'encadrement en terme de comportements et d'attitudes des personnes-en-relation (Gohier et *al*, 1997) et s'adresse aux enseignants et aux superviseurs. Il est composé essentiellement de questions ouvertes. De plus, il a un caractère confidentiel. Avant son administration, il a été soumis à des formateurs d'enseignants, aux enseignants non impliqués dans la première étape du processus de conceptualisation du modèle et à des coordonnateurs de supervision. Cet exercice avait pour objectif de vérifier la compréhension des questions (formulation, vocabulaire) et procéder à un réajustement s'il s'avère nécessaire. À cela s'ajoutent le tableau de bord et les documents officiels.

3.6.2 Le *focus group*

À partir de l'étape 5 de la méthodologie des systèmes souples, s'amorce un débat entre les acteurs afin de délibérer en faveur des changements désirables et praticables pour améliorer la situation problématique. Pour cette étape, le *focus group* ou groupe de discussion est apparu très pertinent et utile.

En effet, la méthode du *focus group* est une méthode orale et groupale qui d'entrée de jeu s'apparente aux palabres africaines (Simard, 1989). De plus, à la différence des groupes informels de discussion, le *focus group* ne recherche pas le consensus mais plutôt l'émergence de toutes les opinions (Simard, 1989; Vaughn et *al*, 1996). Cet aspect est congruent à la méthodologie des systèmes souples.

Le choix du *focus group* tient aussi à ses caractéristiques principales révélées par Simard (1989) et Vaughn et al (1996). Il cherche d'abord à recueillir les perceptions des populations, sans idée préconçue ni hypothèse à vérifier et à expliquer ensuite les comportements sociaux, en cernant une problématique, ses causes, ses effets et les correctifs à y apporter. En outre, le *focus group* vise à favoriser l'implication des acteurs, en leur accordant la parole et en reconnaissant que chaque personne est experte dans son propre vécu. Cela se produit au cours des conférences de supervision. Enfin, cette méthode permet d'élaborer des politiques et des projets correspondant aux attentes exprimées par les acteurs. Ces derniers aspects correspondent bien à la philosophie qui sous-tend le processus de modélisation dans la perspective de Checkland (1981) et d'autres (Le Moigne, 1990, 1994 et 1995). Par ailleurs, en plus de l'aspect historique indiquée ci-dessus, l'auteur a déjà expérimenté avec succès cette méthode au Cameroun. En regard des caractéristiques culturelles quasi semblables entre ce pays et celui de la Côte d'Ivoire, terrain de cette recherche, les mêmes résultats sont à espérer.

En outre, de la littérature actuelle (Simard, 1989 ; Vaughn et al, 1996), il ressort d'autres avantages aux raisons évoquées de ce choix. C'est une approche qui a ses assises dans la réalité et dans le milieu naturel. Ainsi, elle contribue à fournir un portrait exact de cette réalité telle qu'elle est vécue. Elle convient donc au processus de modélisation dans une recherche-action émergente comme celle-ci. De plus, c'est un outil convivial. Et comme elle adopte une démarche de consultation, elle favorise l'implication des acteurs dans le processus de résolution de leurs problèmes. Par conséquent, elle s'apparente aux rencontres de préparation et aux entretiens feed-back en supervision pédagogique. En révélant les besoins, les perceptions et les priorités des acteurs, la méthode du *focus group* permet de déceler les raisons de leurs comportements sociaux.

Enfin, dans le cadre de cette recherche, la problématique n'est pas circonscrite mais plutôt ressentie. La méthode du *focus group* se prête mieux à ce type d'approche

d'émergence. Au total, c'est une méthode qui s'adapte au fonctionnement de la supervision.

3.6.3 Le questionnaire de validation des perceptions

Pour accroître la validité et la fiabilité des résultats, le chercheur a regroupé dans un questionnaire (de validation des perceptions) les perceptions des acteurs issues du premier questionnaire et des groupes de discussion. Il a validé auprès des participants la synthèse de leurs premières perceptions.

3.6.4 Le journal de bord

Le journal de bord est un ensemble d'approche (technique) qui permet d'interpréter les phénomènes du point de vue du sens que leur accordent les acteurs impliqués dans la situation sociale étudiée (Lefrançois, 1991). Concrètement, l'auteur indique que c'est un cahier dans lequel une personne inscrit périodiquement le compte rendu de ses activités, de ses expériences, de ses sentiments ou ses pensées, un matériau d'enquête utilisé surtout dans la recherche qualitative. Le journal de bord se conçoit aussi comme une technique qui sert à inscrire des observations en lien avec le sujet d'étude et de les interroger par la suite. En recherche qualitative, il est utilisé pour effectuer la cueillette d'informations ou pour rendre compte d'une démarche (Ménard, 1996). Lourau (1988) le considère comme un instrument de contrôle, une pièce à conviction comme la boîte noire des avions, une sorte d'hypertexte à construire par le chercheur.

Le journal de bord favorise la réflexion sur l'expérience et permet, au cours d'une recherche, d'expliquer le processus en cours.

Au regard de sa congruence avec la recherche qualitative, de ses objectifs de clarification des processus en cours en vue de communiquer les résultats, nous considérons le journal de bord comme un outil additionnel nécessaire à cette étude, susceptible d'aider à fournir la réponse à la troisième question de recherche.

Rappelons que le chapitre consacré au cadre de référence est resté délibérément flexible pour respecter la démarche d'émergence. Mais l'évolution de la société ivoirienne globale vers plus de démocratie, ses cultures traditionnelles (Adams, 1984) et son ouverture au monde, viennent donner un autre visage à la perception des enseignants et encadreurs. Le tissu humain se transforme, de même que les valeurs et les attentes de la société (Delors, 1996). Au regard de cette influence de la société sur l'école d'une part, du développement croissant de la supervision de proximité d'autre part, le chercheur, en étant disposé à tous les modèles qui émergeraient, espère que les acteurs des écoles participant à cette recherche s'orienteront vers une supervision de type ouvert sauf si le terrain ne s'y prête pas.

Mais comme la réalité pédagogique est complexe et ne peut toujours se reproduire, il y a eu dans le processus de modélisation un retour permanent sur cette démarche. Pour les mêmes raisons, un aller-retour entre le modèle et le réel, entre le chercheur et les acteurs praticiens avant d'arriver à la synthèse recherchée a renforcé la démarche. Cette précaution se justifie d'une part, par le souci de l'efficacité du modèle en genèse pour la résolution des problématiques en cause, et d'autre part, parce que les échanges avec les praticiens ont permis de vérifier la justesse des articulations (Gosselin, 1990).

3.7 Déroulement du recueil des données

Rappelons que même si certaines études antérieures portant sur la supervision utilisaient les techniques comme le questionnaire ou l'entretien, les données de la présente

recherche ont été recueillies par le truchement de deux questionnaires et de dix groupes de discussion.

3.7.1 Le questionnaire de recueil des perceptions

Le questionnaire de recueil des perceptions est un instrument élaboré par le chercheur. Avant de l'administrer, cet outil a été soumis à deux enseignants du secondaire ne participant pas à cette étude et à un coordonnateur des activités d'encadrement des enseignants. L'objectif visé était de valider le contenu et la forme des items pour les adapter au vocabulaire usuel du milieu scolaire qui allait accueillir ces documents. À la suite de leur intervention, nous avons procédé à des ajustements en ce qui concerne les concepts et l'écriture finale du questionnaire. Cet instrument a rejoint environ deux cents acteurs scolaires par les directions d'école via les courriers locaux ou par le biais des formateurs en poste dans les sites observés. Dans la mesure où l'échantillon considéré à ce premier stade était celui de volontaires, tous les acteurs à l'école pouvaient participer à cet exercice. Signalons que le retour des formulaires complétés a suivi la même voie que celle de départ.

3.7.2 Les *focus groups*

L'organisation du *focus group*, à la différence des autres interviews de groupe, exige une bonne planification et une bonne préparation (Gibbs, 1999). Une fois sur le terrain, l'auteur de la présente recherche s'est soumis à ces exigences afin de collecter des données fiables. À cet effet, il apparaît opportun de rappeler que les *focus groups* ou groupes de discussion se sont tenus à l'automne 1998.

En août 1998, l'équipe de recherche (le chercheur et les deux assistants *focus groups*) a entrepris une tournée dans les écoles qui participaient à la recherche. Ce fut aussi un moment de sensibilisation et de formation des deux assistants *focus groups*. Cette

période (vacances scolaires) en était une de prise de contact avec les directeurs d'école pour leur expliquer l'objet de notre présence ultérieure et pour solliciter leur accord en vue de la participation de leur école à cette étape de la recherche. Un calendrier provisoire fut adopté. Au début du mois de novembre 1998 (rentrée scolaire déjà effectuée), un message de rappel a été envoyé à tous les directeurs par téléphone ou télécopie pour qu'ils informent à leur tour les professeurs. Les discussions aboutirent à la fixation d'une date précise pour chaque institution. Nous avons répété la même démarche auprès des coordonnateurs des activités d'encadrement pour les encadreurs pédagogiques officiels.

À la lumière de cet accord, nous avons à nouveau déposé une demande à la direction centrale, gestionnaire de ces écoles, en vue de nous autoriser à exécuter cette phase de l'étude.

À cette étape de planification succéda celle de la préparation immédiate à l'interview de *focus de groups*. Une demi-heure environ avant l'animation, l'équipe de recherche identifia la salle et l'aménagea pour qu'elle réponde aux exigences de position égalitaire souhaitée par la discussion. Signalons que ces salles étaient en général celles que les participants utilisaient pour les réunions de l'école. Cette préparation consistait aussi à vérifier l'état du matériel à utiliser et à distribuer aux acteurs à l'école (magnétocassette, cassettes audio, stylos, feuilles de papier, grille à compléter). Le chercheur anima le débat tandis que les deux autres membres de l'équipe observaient et décrivaient les faits et gestes qui ne pouvaient être enregistrés. Le canevas de la présentation et du déroulement de la discussion se trouve en annexe III. Chaque rencontre durait de une heure à une heure et demie. À la fin des discussions, l'équipe consacrait environ une demi-heure au « briefing » sur le déroulement de la séance. À cette étape, les assistants *focus groups* communiquaient leurs impressions sur l'animation, identifiaient des idées forces et indiquaient aussi comment les groupes se positionnaient entre eux. À la fin, ils faisaient des suggestions relatives aux éventuels efforts additionnels pour une participation optimale des acteurs

scolaires. Leur implication dans cette phase de réflexion préliminaire augmentait la validité des analyses (Krueger, 1988, 1998; Krueger et King, 1998; Morgan, 1998).

3.7.3 Le questionnaire de validation des perceptions

Le questionnaire de validation des perceptions est un instrument élaboré à partir des résultats des questionnaires de recueil des perceptions et de ceux des groupes de discussion. Il renferme des souhaits ou propositions formulés par les acteurs oeuvrant dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire pour améliorer la situation de supervision des enseignants. Avant de l'administrer, il a été soumis à deux professeurs du secondaire qui ne participaient pas à la recherche et à un enseignant (Ph.D. en éducation) à la formation des professeurs du secondaire. Ces trois enseignants avaient comme mandat de valider le contenu et les expressions du questionnaire afin qu'il soit clair pour les répondants. À la suite d'une discussion avec eux, le chercheur a procédé à des ajustements mineurs surtout en ce qui regarde la forme. L'instrument a rejoint un échantillon raisonné d'acteurs scolaires. Celui-ci est constitué d'enseignants, de directeurs et d'encadreurs pédagogiques qui ont complété le questionnaire de recueil des perceptions et/ou participé aux groupes de discussion (*focus groups*). Les directeurs ne devraient remplir que les conditions qui précèdent. Les enseignants devraient être de ceux qui sont déjà reconnus représentants des pairs ou qui occupent un poste de coordination des activités d'enseignement au sein de leur école. À ces titres, ils peuvent être considérés comme représentatifs de leurs collègues.

Quant aux encadreurs pédagogiques, en plus de remplir les deux premières conditions ci-dessus, ils devraient aussi être, si possible, coordonnateurs des activités d'encadrement parmi leurs pairs. Toutes ces vérifications faites, les formulaires ont été envoyés par des courriers locaux (autobus) aux répondants. À l'exception de quelques cas d'enseignants, de directeurs et d'encadreurs pédagogiques qui ont déposé les questionnaires

complétés au poste de renseignements de l'IPNETP, le retour des formulaires s'est effectué par la même voie (autobus).

Ce mode d'administration a été choisi parce que la présence du chercheur au moment de la complétion du questionnaire pourrait éventuellement influencer certains répondants dans leur travail d'appréciation ou leur jugement. De surcroît, c'est davantage leurs perceptions qui étaient importantes qu'une rationalisation intellectuelle en discutant avec le chercheur. Mentionnons en outre que cette période fut à nouveau marquée, comme en novembre 1998, par des grèves générales des fonctionnaires. Ces éléments ont imposé leur rythme à la planification faite au départ. Le délai de retour n'était plus uniformisé, mais ce n'était pas un facteur limitatif pour la validité des résultats.

Au total cinquante et un répondants, tous statuts confondus, ont complété les formulaires. Après leur réception, le chercheur les a regroupés par groupes socioprofessionnels en leur affectant un numéro pour fin de traitement. [Les résultats sont consignés dans les tableaux 4.15, 4.16 et 4.17 au chapitre suivant].

3.7.4 Le journal de bord

Le chercheur a rempli régulièrement au cours de chacune des phases essentielles de la recherche (administration des questionnaires de recueil des perceptions, animation des focus groups et administration du questionnaire de validation des perceptions). Lors de l'animation des focus groups, cette activité s'est renforcée grâce à la présence de deux assistants. L'exercice portait particulièrement sur les aspects suivants : l'accueil réservé aux premiers questionnaires, le temps de complétion et le niveau d'enthousiasme des participants; l'intérêt des acteurs pour l'amélioration de l'encadrement via ces activités de recherche, de même que leurs perceptions de ce type de soutien. À ceci s'ajoute aussi la

qualité de la discussion (dialogue/monologue, leader/contre leader, ouverture/fermeture, satisfaction/insatisfaction, consensus/non consensus, adhésion et engagement, etc.).

3.8 Stratégies d'analyse et d'interprétation prévues

Désormais, nous connaissons les méthodes et les techniques utilisées pour colliger les données liées à la problématique d'encadrement pédagogique des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. Cette section se propose de présenter les stratégies employées pour analyser et interpréter les données ainsi recueillies.

L'analyse se compose de trois flux convergents d'activités dont la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration-vérification des conclusions (L'Écuyer, 1990; Huberman et Miles, 1991; Vander Maren, 1991). La condensation des données se réfère au processus de transformation des données brutes, tandis que leur présentation se ramène au processus de leur organisation. Quant à l'élaboration des conclusions, elle confère une explication, une signification aux productions des participants. Toutefois, ces trois niveaux d'analyse ne sont pas exclusifs mais plutôt inclusifs et interreliés (Huberman et Miles, 1991).

À ce stade de leur développement, il apparaît opportun de signaler que nos stratégies d'analyse s'inspirent principalement des travaux de Huberman et Miles (1991) et de ceux de L'Écuyer (1990). Concernant la condensation, soulignons que nous avons organisé régulièrement les données et même quotidiennement, surtout au cours de la période couvrant l'animation des *focus groups*. Cependant, il est nécessaire de noter que ce travail n'avait pas pour but de vérifier le phénomène de saturation à un moment quelconque de la recherche. La recherche des régularités nous a surtout permis d'ajuster notre discours au cours des animations successives des *focus groups*. De fait, nous étions davantage à la

recherche d'informations pertinentes, de perceptions d'un grand nombre à défaut de celles de tous les acteurs scolaires. Ainsi, les informations brutes transcrites (celles des deux questionnaires, des dix *focus groups* et du journal de bord) ont constitué la base et le soutien de l'analyse et de l'interprétation des données. La condensation des données a été complétée par des regroupements pour arriver en bout de piste aux pratiques actuelles et souhaitées (conventionnelles ou non) d'encadrement pédagogique des enseignants.

Le deuxième aspect de cette activité est relative à la présentation des résultats. À ce stade, nous avons opté pour une présentation par regroupement des acteurs à l'école, par rapport aux différents instruments de collecte de données, à savoir, le questionnaire de recueil des perceptions, le *focus group*, le questionnaire de validation des perceptions et le journal de bord. Enfin, le dernier aspect dans cette section avait trait à l'élaboration du modèle émergent pour la supervision qui correspondrait à l'étape « *conclusion* » de Huberman et Miles (1991).

Afin de conférer un sens aux données et au processus de supervision des enseignants au METP, nous avons tenté d'utiliser plusieurs schémas d'analyse et d'interprétation des données. L'étude a ainsi privilégié d'abord des regroupements sous forme d'intégration des résultats des trois instruments de collecte des données. Puis nous avons opéré des discriminations entre pratiques souhaitées de supervision et pratiques peu souhaitées. Enfin, nous avons procédé à des définitions conceptuelles conduisant à la présentation du modèle émergent. Ce faisant, nous rejoignons Huberman et Miles :

Le regroupement est une tactique applicable aux données qualitatives à de nombreux niveaux; on peut regrouper les événements ou actions, les acteurs, le processus, les milieux/locaux, les sites dans leur ensemble. Dans tous les cas, on essaie de mieux comprendre un phénomène en regroupant, puis en conceptualisant des objets présentant des « patterns » ou caractéristiques similaires (Huberman et Miles, 1991).

Cette démarche nous a permis d'identifier des thèmes récurrents à la fois dans les résultats des questionnaires et dans ceux des groupes de discussion pour l'analyse ultérieure. De ce point de vue, rappelons brièvement que l'objectif prioritaire de cette recherche est de dégager des différentes perceptions des acteurs scolaires, un modèle viable (au sens constructiviste) pour la supervision privilégiée par ces derniers. À cet égard, la discrimination entre les éléments est apparue comme un exercice utile ou un outil congruent avec notre démarche permettant d'identifier à la fois les pratiques pédagogiques souhaitées et peu souhaitées. Nous sommes arrivé ainsi à comprendre, à partir des perceptions des enseignants, des directeurs d'école et d'encadreurs pédagogiques officiels comment, par exemple, certaines pratiques revêtaient une signification pour les enseignants, et une toute autre pour les encadreurs pédagogiques officiels.

Au regroupement massif a succédé la recherche des éléments de réunion et d'intersection en utilisant un diagramme de Venn (Assouline et coll., 1998). Cet exercice a révélé les pratiques de supervision sur lesquelles il y avait un large consensus relativement aux trois groupes de participants en lien avec les trois instruments de collecte de données. Enfin, après avoir présenté le modèle émergent pour la supervision, nous avons tenté de relier ces résultats aux contenus du cadre de référence aux fins d'en dégager les convergences et les divergences.

Toutefois, il reste à déterminer si toutes les précautions prises à travers les différentes techniques confèrent aux résultats une validité et une fiabilité scientifiques. Une telle interrogation nous conduit à la section consacrée à la validité et la fiabilité des résultats de la recherche.

3.9 Validité et fiabilité des résultats

D'ores et déjà, nous connaissons les différentes stratégies et techniques mises en œuvre pour l'analyse et l'interprétation des données. Il nous faut aborder à présent l'épineuse question de la validité et de la fiabilité des résultats de la recherche. Ces deux concepts traduisent la scientificité de la recherche qualitative. Parfois, la position du chercheur sur le terrain rend inopérants les critères de validité (interne et externe) et de fiabilité des résultats. La validité interne est reliée au degré d'adhésion des participants, aux résultats ou à leurs perceptions comme résultats de la recherche. Ce type de validité se réfère aussi à la crédibilité des informations dans la mesure où le chercheur est quelquefois acteur et également propriétaire du problème à résoudre. De plus, la proximité et le long moment passé sur le terrain peuvent affecter la crédibilité à cause, entre autres, de l'influence réciproque du terrain-chercheur. Par rapport à ce type de biais, il apparaît utile de noter que le temps de passage sur le terrain a été raisonnablement suffisant pour que les acteurs à l'école comprennent bien les objectifs rattachés à cette recherche. À l'opposé, notre situation géographique au Québec, loin du terrain de la recherche, a constitué un véritable atout nous évitant de nous assimiler au terrain et aux participants. Par contre, nous sommes resté en communication avec les assistants *focus groups* et d'autres coordonnateurs de la supervision des enseignants afin d'échanger à l'occasion sur l'évolution des perceptions en regard de l'objet d'étude. Le même souci d'augmenter la validité interne nous a amené à procéder à une triangulation des données (différents informateurs et documents), de méthodes (recueil de données par questionnaires, *focus groups*, analyse de quelques documents de colloque, retour des résultats intermédiaires aux acteurs pour validation). En dernier lieu, nous avons considéré le modèle émergent en regard des autres modèles de supervision identifiés dans le cadre de référence sous forme de triangulation conceptuelle. En outre, pour favoriser la transférabilité (un autre critère de scientificité de la recherche qualitative), rappelons que l'étude intègre dix écoles sur onze de leur génération. Elle inclut alors les perceptions d'un nombre non négligeable d'acteurs scolaires. Par ailleurs, nous avons détaillé autant que possible nos démarches afin de permettre à un

éventuel utilisateur d'évaluer si les propositions auxquelles nous arrivons en bout de piste peuvent être appliquées ailleurs. Enfin, concernant l'établissement de la fiabilité, les mêmes démarches présentées ci-dessus ont servi à son accroissement.

3.10 Élaboration du/des modèle(s)

Jusqu'ici, nous avons présenté les démarches de recueil, de constitution et d'analyse des données. Il importe maintenant de décrire les opérations relatives au processus d'élaboration du modèle pour la supervision. Les étapes précédemment mentionnées ont permis d'identifier les types de rapports qui existent entre les acteurs à l'école. La période d'analyse de ces données correspond à celle au cours de laquelle nous avons repéré des éléments récurrents et, sommairement, les relations qui les lient. L'intégration des données a amené à faire des inférences en vue de proposer des explications. Ces réflexions ont conduit à la formation de constellations théoriques susceptibles de soutenir la formulation du modèle pour la supervision. Ces démarches sont guidées par des interrogations du genre : *si nous voulions réorganiser ou créer à nouveau une manière d'encadrer les enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire, quels devraient être les comportements et attitudes viables (au sens constructiviste) et réalistes? Par rapport à une telle préoccupation, qu'apporteraient les analyses de données comme réponses partielles ou totales?* Ce questionnement conduit à expliciter les actions concrètes qui ont soutenu cette élaboration.

Sur le plan technique, pour identifier les composantes du modèle, l'auteur de la présente recherche a utilisé plusieurs stratégies. Il est apparu nécessaire de dégager les idées récurrentes par groupes socioprofessionnels. Ensuite, à l'intérieur de chaque groupe, nous avons repéré les majeurs d'adhésion et les mineurs. Cette étape nous a conduit à trois sous-modèles (enseignants, directeurs et encadreurs pédagogiques officiels). À l'aide de

diagrammes de Venn utilisés en mathématique, nous avons procédé à des opérations d'union et d'intersection. Les éléments (majeurs d'adhésion des trois groupes) qui figuraient à l'intersection des trois diagrammes ont été considérés comme des composantes du modèle final ou méta-modèle pour la supervision pédagogique dans les écoles qui relèvent du METP de Côte d'Ivoire.

3.10.1 Les systèmes pertinents d'activités humaines

Les systèmes pertinents d'activités humaines possèdent des caractéristiques permanentes qui permettent de les identifier et de les distinguer pour leur authenticité (Prévost, 1983). Une fois ceux reliés à la supervision identifiés à la suite de l'analyse des résultats du questionnaire spécifique, ils ont été analysés à l'aide de la grille proposée par Checkland (1981) et utilisée par Prévost (1983), Bédard (1986) (Annexe V). Cette grille qui comporte huit éléments essentiels relatifs aux systèmes d'activités humaines a été retenue pour des raisons de simplicité et aussi parce que, par souci de pragmatisme, elle a été réduite à l'essentiel (Prévost, 1983).

3.10.2 Le modèle conceptuel

Lorsque la première version du modèle conceptuel a été produite, le chercheur l'a validée pour sa cohérence systémique en vérifiant si les caractéristiques d'un système d'activités humaines s'y retrouvaient.

3.10.3 Le(s) modèle(s) émergent(s)

Une grille-composée, construite à partir des caractéristiques des différents modèles décrits dans le cadre de référence, a servi à l'analyse du modèle émergent. Elle a permis de

comparer les caractéristiques de celui-ci avec celles des modèles existants. Cet exercice a révélé une analogie entre le modèle émergent et ceux déjà existants.

Le questionnaire de validation des perceptions a subi les traitements semblables à ceux du questionnaire de recueil des perceptions avec le logiciel SPSS.[Les résultats sont consignés dans les tableaux 4.15, 4.16 et 4.17].

3.11 Constitution du corpus des données

La constitution du corpus des données est le travail qu'a effectué le chercheur sur l'ensemble des informations recueillies pour identifier et extraire les segments pertinents en vue de leur analyse. Il s'agit essentiellement de colliger les données issues des questionnaires, des données d'entrevues des focus groups et des données d'observations directes à travers le journal de bord.

3.11.1 Le questionnaire spécifique ou de recueil des perceptions

Les informations issues de l'administration de ce questionnaire ont été soumises à une analyse descriptive. Au regard du caractère ouvert des questions, le chercheur a procédé à une analyse de contenu des données compilées à partir des différents énoncés. Avec cette compilation, il a dégagé les systèmes pertinents d'activités humaines relatifs à la supervision des enseignants au secondaire technique en Côte d'Ivoire. Concrètement, cette analyse s'est effectuée de la manière suivante.

Les productions des acteurs à l'école à ces questionnaires ont fait l'objet d'une analyse non informatisée. Le prétraitement ou la préparation des données a consisté à classer les questionnaires retournés suivant l'établissement scolaire d'origine des répondants en leur attribuant des numéros. Par exemple, « MAG 2 » indique que c'est un

répondant du lycée de la ville de Man qui porte le numéro deux. Ensuite, la lecture flottante de ces questionnaires a permis de mettre de côté ceux qui étaient partiellement complétés. Quatre fiches furent mises à l'écart. Ainsi, les enseignants furent indiqués par *ens* et les encadreurs pédagogiques officiels par E.P. Plus tard, les directions d'école seront à leur tour indiquées par DE. Cette lecture a aidé l'auteur de la présente recherche à se faire une idée globale des perceptions des acteurs des problèmes d'encadrement pédagogique des enseignants au METP. Une deuxième lecture plus attentive conduit à la transcription des réponses à une même question sur la même feuille en vue d'un traitement subséquent. Il apparaît opportun d'indiquer que c'est sur Huberman et Miles (1991) et L'Écuyer (1990) que nous nous sommes principalement appuyé pour établir notre schéma d'analyse. L'intérêt d'utiliser la conceptualisation de ces auteurs réside dans leur ouverture à l'intégration de plusieurs démarches pour traiter les données issues du terrain et surtout leur capacité à combiner les informations chiffrées et littérales. De plus, ils donnent aux chercheurs des exemples de combinaison de démarches. À ce sujet, L'Écuyer (1990) indique :

... de la même manière que le contenu manifeste est le « garde-fou » des analyses de contenu latent, l'analyse qualitative constitue le fil conducteur de l'analyse de contenu dans sa recherche de sens, et le « garde-fou » des folles analyses quantitatives pour leur éviter de s'éloigner des éléments (contenus) qui constituent la base du message, du phénomène à étudier et à comprendre .

L'ouverture aux techniques complémentaires s'étend jusqu'à l'utilisation de l'outil informatique dans l'analyse de contenu en autant qu'il permette d'atteindre les objectifs de la recherche. Épousant la même philosophie, Huberman et Miles (1991) soutiennent « qu'il n'y a aucune antithèse entre qualité et quantité ». Lorsqu'on dit que quelque chose est « important », « significatif » ou « récurrent », on parvient en partie à ce jugement en comptant, en comparant et en soupesant ». Dans la mesure où notre étude vise la recherche du sens profond des perceptions d'un nombre relativement important d'acteurs scolaires

d'une part, et s'inscrit dans une dynamique relationnelle d'autre part, elle se prête bien à ce type de démarche combinée.

Dans cette optique, pour examiner et analyser les comportements et attitudes associés au processus d'encadrement pédagogique ou supervision des enseignants, nous avons regroupé les énoncés récurrents et établi des liens entre les perceptions des différents acteurs à l'école sur cet encadrement. En nous appuyant sur des caractéristiques semblables, les productions des répondants ont été classées en pratiques d'encadrement pédagogique (pratiques actuelles et pratiques souhaitées). À la suite de ce regroupement, nous avons procédé à un exercice de comptage des énoncés reliés à chaque pratique d'encadrement pédagogique des enseignants identifiés dans le discours des participants à cette recherche en vue de les traduire en données chiffrées. Les résultats figurent dans le chapitre consacré à la présentation de ceux-ci.

3.11.2 *Les focus groups*

L'analyse du matériel issu du *focus group* requiert globalement cinq étapes (Simard, 1989; Geoffrion, 1993; Vaughn *et al*, 1996). C'est dans ce cadre que Fortin (1996, 1997) estime que la cueillette et l'analyse des données en recherche qualitative se font parfois simultanément. En ce qui concerne cette recherche, comment est-on arrivé aux groupes de discussion et à leurs résultats?

L'analyse des productions des participants à la recherche aux questionnaires de recueil des perceptions a révélé plusieurs pratiques dites conventionnelles dans le discours des acteurs à l'école. Les résultats composés de ces pratiques conventionnelles et complémentaires nous ont permis d'élaborer une grille d'interview pour l'animation des focus groups tant dans les écoles qu'au METP (pour les AP, CP, IP). Les modèles conceptuels étaient présentés sous forme de grilles à compléter ou à analyser au cours des

interviews des groupes. L'animation de chaque groupe durait de une heure à une heure et demie. Rappelons que l'ensemble a donné dix cassettes audio de quatre-vingt-dix minutes et de cent-une grilles complétées. Les informations contenues dans les grilles (101) ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS afin de relever le degré d'adhésion des répondants aux pratiques qui s'y trouvaient. Le reste du corpus a été traité à l'aide de NUD-IST, un logiciel de traitement des données qualitatives. Cette étape de l'analyse renforce la réponse à la deuxième question de recherche : Quel modèle privilégié par les acteurs peut-on dégager de leurs perceptions? Avec logiciel NUD-IST, la procédure passe par le prétraitement, la codification (manuelle et informatisée) et l'exécution des différents rapports.

- Le prétraitement

La première étape consistait à écouter plusieurs fois les cassettes audio pour nous faire une idée globale des perceptions des participants dans les différents groupes. Après l'écoute flottante, une autre, plus attentive, permettait de dégager des idées ou pratiques récurrentes. Au cours de cette dernière écoute, il fallait tout revoir et démêler les discours autant que possible. En effet, il est nécessaire de signaler que les salles qui abritaient les *focus groups* dans les écoles n'étaient pas des stations antibruits ou antivibrations comme à radio Côte d'Ivoire ou Radio-Canada. Même si le chercheur disposait d'un équipement portable de qualité, chaque participant n'avait pas un micro à lui seul canalisé dans une console. En conséquence, l'écoute attentive qui a conduit à la transcription des cassettes était, dans certains cas, un travail laborieux. Celle-ci révélait de manière récurrente, des thèmes reliés à la faiblesse ou au déficit d'encadrement des enseignants, à la distance existant entre ceux-ci et les encadreurs pédagogiques, à la raison d'être de ces derniers, à leur degré de compétence et à leur désir de changement. Les cassettes furent transcrites à la main. Ce manuscrit fut saisi avec Word en textes conventionnels ordinaires. Dans la mesure où il n'est pas possible d'aborder le phénomène d'encadrement pédagogique des enseignants, comme si rien n'avait été fait jusque-là dans ce domaine, nous avons effectué

des recherches dans la littérature sur le sujet et sur les résultats des questionnaires de recueil des perceptions, des concepts qui se rattachent au sujet. La conjugaison de ceux-ci (existants) avec les plus récurrents identifiés dans le verbatim (émergents) a conduit aux catégories utilisées dans l'analyse du corpus des *focus groups*. L'identification de ces catégories mixtes (existantes et émergentes) a aidé à la codification du verbatim des dix groupes de discussion.

- La codification

Une fois les pratiques d'encadrement pédagogique identifiées et traduites sous forme de codes, nous avons défini ces derniers de manière opérationnelle. Ensuite, nous avons codé les dix-neuf premières pages du verbatim d'un groupe de discussion composé à la fois d'enseignants, de directeurs d'école et d'encadreurs pédagogiques officiels (Huberman et Miles recommandent dix pages). Un assistant aux *focus groups*, enseignant au secondaire technique et professionnel, un enseignant-chercheur à la formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel et le chercheur lui-même ont d'abord codé individuellement les dix-neuf premières pages à l'aide des définitions opérationnelles susmentionnées. À cette étape individuelle a succédé une rencontre à trois pour discuter de divergences de points de vue sur certaines codifications. À ce sujet, il faut signaler que les divergences n'étant pas très prononcées, certains énoncés se sont vu attribuer deux codes. À la suite de cette discussion, le chercheur a recodifié l'ensemble du verbatim pour intégrer les modifications intervenues lors de la rencontre. La codification manuelle terminée, le verbatim fut mis en texte dans Word et nous avons élaboré le système catégoriel (Annexe IV). En outre, tout le texte a été importé dans NUD-IST et exécuté.

3.11.3 Le questionnaire de validation des perceptions

A l'exemple du questionnaire du recueil des perceptions, celui de validation de ces dernières a été analysé à l'aide du logiciel SPSS. Ici, ont été considérées seulement, les statistiques descriptives telles que présentées au chapitre 4.

3.11.4 Le journal de bord

Le chercheur a regroupé toutes les informations recueillies dans le journal de bord suivant les différentes phases à savoir l'amorce, les critiques suivies de propositions, l'adhésion et l'engagement des acteurs à l'école. Toutes ces données à entrées successives forment un vécu et la lecture rétrospective les rétablit dans leur continuité. L'ensemble donne le mouvement d'émergence du/des modèle(s) pour la supervision pédagogique au METP. Le chapitre suivant en donne les détails.

Le tableau-synthèse présenté ci-dessous résume la démarche de modélisation de la supervision pédagogique telle que vécue.

En résumé, le présent chapitre a parcouru les étapes d'un cadre méthodologique rigoureux : choix du type de méthode, description de la démarche de modélisation, de la population cible et de l'échantillon, de même que les procédures de collecte de données et leurs modes de traitement. Les résultats issus de l'analyse de ces données font l'objet du chapitre suivant.

Tableau 3.1
Synthèse de la démarche de modélisation *

Objectifs opérationnels de la démarche	Description générale de la méthode	Méthodologie des systèmes souples	Instruments
<p>I-</p> <p>Recueillir les données perceptuelles et factuelles de la situation problématique telles que formulées par les acteurs.</p>	<p><u>Interaction chercheur-milieu</u></p> <p>Le chercheur s'implique sur le terrain avec des groupes en processus de résolution de problème afin d'obtenir les données nécessaires à l'identification du type de problèmes perçus par les acteurs concernés à l'intérieur d'une situation spécifique.</p>	<p><u>Étape 1</u></p> <p>Situation problématique. Cette étape porte sur l'organisation de la cueillette des données en fonction de l'identification des composantes d'un système de résolution de problèmes (rôles) et de contenu de la problématique (supervision des enseignants).</p>	<p><u>Questionnaire ouvert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord sur l'évolution du processus interactif chercheurs-acteurs - Documents officiels ou historiques
<p>II-</p> <p>Structurer des données sur la situation problématique.</p>	<p><u>Interaction-chercheur-milieu</u></p> <p>Le chercheur tout en continuant son interaction dans le milieu amorce l'analyse des données à partir des indicateurs de processus, de structures et de climat.</p>	<p><u>Étape 2</u></p> <p>Situation problématique exprimée.</p> <p>Cette étape porte sur la structuration des données à partir de la grille processus-structure-climat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grille d'analyse processus-structure-climat (Checkland, 1981).

* Inspiré du groupe de recherche et d'intervention sur les systèmes d'activités humaines (G.R.I.S.A.H.).

<p>III-</p> <p>Élaborer des énoncés de base de systèmes d'activités humaines pertinents.</p>	<p><u>Analyse de contenus</u></p> <p>Analyse des indicateurs de processus, structure, climat afin d'élaborer des énoncés de base de systèmes d'activités humaines pertinents à la situation problématique. (Supervision des enseignants)</p>	<p><u>Étape 3</u></p> <p>Énoncés de base de système d'activités pertinents. Les énoncés de base constituent la base, la somme de composantes minimales ou la charpente à partir de laquelle on peut modéliser. Chaque énoncé comporte les informations suivantes: A= les acteurs U= les bénéficiaires ou usagers T= transformation W= vision du monde E= contrainte environnementale P= propriétaire Cette phase est essentiellement conceptuelle.</p>	<p>- Grille d'analyse AUTWEP de Checkland (ci-contre).</p>
<p>IV-</p> <p>Élaborer des modèles de systèmes d'activités humaines pertinents à la situation problématique. (Supervision des enseignants)</p>	<p><u>Modèles conceptuels</u></p> <p>Utilisation de la méthodologie des systèmes souples comme outils de modélisation.</p>	<p><u>Étape 4 Modélisation</u></p> <p>Selon la méthodologie de Checkland (1981), élaborer des modèles conceptuels comportant un ensemble d'activités humaines nécessaires à l'accomplissement du système de transformation contenu dans les énoncés de base.</p>	<p>Technique d'élaboration des modèles conceptuels. (Checkland, 1981).</p>

<p>V-</p> <p>Susciter des prises de décisions sur des changements.</p> <p>Vérifier la manifestation des indicateurs de la modélisation.</p>	<p><u>Interaction des acteurs</u></p> <p>Organiser une phase de délibération.</p> <p>Observer la manifestation des indicateurs telle qu'issue de la situation enrichie aux étapes 2 et 3.</p>	<p><u>Étapes 5 et 6</u></p> <p>Comparaison et changements. Ces deux étapes se font sur le terrain donc, font appel à la participation du chercheur. Il s'agit d'orchestrer un débat entre les acteurs à partir des modèles conceptuels et de leur vision de la réalité afin qu'émergent des décisions d'action sur la situation de supervision et de fait des changements.</p>	<p><u>Journal de bord</u></p> <p>Des grilles d'observation ont été élaborées à partir des composantes des indicateurs.</p> <p>Enregistrement audio</p> <p><i>Focus group</i></p>
<p>VI-</p> <p>Observer les retombées en termes d'action du processus de résolution de problèmes.</p> <p>Vérifier la manifestation des indicateurs de la modélisation.</p> <p>Repérer d'autres indicateurs.</p>	<p><u>Observation-description</u></p> <p>Identification des actions entreprises par les acteurs.</p> <p>Observer d'autres manifestations d'indicateurs.</p> <p>Constater dans la spécification des comportements-terrain d'autres manifestations des phénomènes non préalablement identifiés.</p>	<p><u>Étape 7</u></p> <p>Action. Cette étape se poursuit toujours sur le terrain. En fait, il s'agit de constater les manifestations d'implantation des changements décidés à l'étape 6 et la perception des acteurs de la nouvelle situation ainsi engendrée.</p>	<p>Observation ou instrument élaboré à partir des comportements identifiés dans le modèle.</p> <p>Questionnaire de validation des perceptions</p>

CHAPITRE IV

AU SUJET DES TROIS QUESTIONS DE RECHERCHE : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTÉGRATION DES RÉSULTATS

Dans le cadre du présent chapitre, nous exposons les résultats issus de l'administration des trois instruments de collecte des données pour répondre aux trois questions de recherche annoncées au premier chapitre.

Après avoir fait état de la population impliquée dans cette recherche et de l'ampleur des données, nous présentons les résultats des questionnaires de recueil des perceptions. Ces résultats nous donnent une image enrichie de l'encadrement pédagogique actuel au METP (sect. 4.1). Puis viennent les résultats des *focus groups*. Ils s'appuient sur l'image enrichie dégagée par le premier questionnaire et contribuent à identifier des améliorations possibles à travers les propositions de comportements et d'attitudes souhaités par les acteurs à l'école. Ces résultats sont consignés dans les tableaux 4.8 à 4.11 et dans la figure 4.3. On observe que certaines pratiques conventionnelles d'encadrement sont plus privilégiées que d'autres. Notons cependant qu'à cette étape, l'identification des perceptions des acteurs par rapport aux pratiques d'encadrement se poursuit. De plus, les éléments du modèle conceptuel sont confrontés à la réalité en vue de choisir les changements souhaitables et possibles (sect. 4.2). Par la suite, les résultats du premier questionnaire, ceux des focus groups et du questionnaire de validation des perceptions sont intégrés (sect. 4.3). Tous ces comportements et attitudes majoritairement souhaités par les participants à travers l'ensemble de leurs résultats constituent les composantes du modèle pour la supervision (sect.4.4). Ce modèle émergé est décrit de façon globale, puis détaillée (sect.4.5). Quant aux

caractéristiques du mouvement d'émergence, elles sont présentées en fin de ce chapitre (sect.4.6). Il se compose ainsi de perceptions des enseignants, des directions d'école et des encadreurs pédagogiques officiels en lien avec les pratiques d'encadrement des professeurs qui ont cours dans les écoles secondaires techniques et professionnelles. Les résultats sont présentés selon l'ordre chronologique de cueillette des données dont l'ampleur est soulignée dans les paragraphes qui suivent.

La présente recherche s'est déroulée, rappelons-le, dans dix écoles secondaires techniques et professionnelles pour rejoindre les enseignants et les directeurs d'école, et au sein des directions centrales du METP pour les animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques. Au total, cent sept acteurs à l'école ont complété les questionnaires de recueil des perceptions, soit quatre-vingt et un enseignants, dix-sept encadreurs pédagogiques officiels et neuf directeurs d'école (cf. tableau ci-dessous). Les questionnaires, composés de douze questions avec des subdivisions pour chaque groupe d'acteurs ci-dessus, donnent alors un corpus volumineux de données recueillies. L'analyse préliminaire de celles-ci a permis d'élaborer une grille d'interview pour l'animation des focus groups associant les mêmes groupes d'acteurs. Cette animation intégrait également la complétion d'une grille à intervalle différentiel sémantique. Le résultat des groupes de discussion donne dix cassettes audio de quatre-vingt-dix minutes et de cent une grilles complétées.

Les données enregistrées suite à l'administration des questionnaires et à l'animation des focus groups ont permis à l'auteur de la présente recherche de dégager des propositions majeures, partagées par les acteurs participant à cette étude. Ces propositions, intégrées dans un questionnaire, ont été validées auprès d'un échantillon raisonné de cinquante et une personnes réparties dans les groupes acteurs identifiés plus haut.

Au total, trois instruments ont permis de colliger des données au cours de cette recherche. Il s'agit des questionnaires de recueil des perceptions (plus ouverts), des

interviews de focus groups et d'un questionnaire de validation des perceptions des acteurs à l'école.

L'ensemble des informations générées par ces différents instruments constitue le corpus de données à décoder et à analyser pour donner du sens aux propos des acteurs œuvrant dans des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire et participant à cette recherche.

Tableau 4.1
Années d'expérience en regard des trois catégories d'acteurs
participant à la recherche

Répondants Années d'expérience	Enseignants	Encadreurs pédagogiques	Directions d'école	Total
1 an et moins	1 (1,23 %)	3 (17,64 %)	1 (11,11 %)	5 (4,67 %)
2 - 5	7 (8,64 %)	10 (58,82 %)	4 (44,44 %)	21 (19,62 %)
6 - 10	41 (50,61 %)	0 (0 %)	4 (44,44 %)	45 (42,05 %)
11 - 15	25 (30,86 %)	4 (23,52 %)	0 (0 %)	29 (27,10 %)
16 - 20	6 (7,40 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (5,60 %)
21 et plus	1 (1,23 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0,93 %)
Total	81	17	9	107 (100 %)

Les chiffres hors parenthèses = effectifs

Le tableau 4.1 fait ressortir que les perceptions sont issues des acteurs scolaires situés à différents stades de leur vie professionnelle. L'intervalle de temps considéré part de un à plus de vingt et un ans. Ainsi, ces perceptions sont celles d'enseignants d'expérience mais aussi de ceux qui jettent un regard neuf sur les pratiques d'encadrement pédagogique des professeurs au METP. On observe un nombre important de participants entre six et quinze ans, soit 69,1 %. Cependant, à l'opposé, les directeurs se situent majoritairement entre deux et dix ans d'expérience.

Après avoir caractérisé la population, la section qui suit présente les résultats des questionnaires de recueil des perceptions.

4.1 Présentation des résultats des questionnaires de recueil des perceptions

Dans le présent chapitre, la présentation des résultats des questionnaires de recueil des perceptions apporte des réponses à la première question de recherche à savoir :

Quelles sont les perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire?

Ces résultats sont présentés selon les trois différents groupes d'acteurs scolaires impliqués dans la recherche soit les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques. (voir tableaux 4.2 à 4.6)

En ce qui concerne les perceptions des pratiques actuelles d'encadrement pédagogique, les acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles expriment les leurs en fonction de leur statut professionnel et selon leur degré de sensibilité aux problèmes en cause.

4.1.1 Perception des pratiques actuelles d'encadrement pédagogique des enseignants par les enseignants

Les **enseignants** soutiennent que les encadreurs pédagogiques se considèrent comme des chefs infaillibles. Cette perception les conduit aux attitudes et comportements permanents d'évaluation, de contrôle, de transmission de savoir, de détenteurs de solutions à tout ou presque. Pour ces mêmes raisons, l'observation d'un professeur dans sa classe peut intervenir sans préavis. Ensuite, les animateurs,

conseillers et inspecteurs pédagogiques restent souvent figés sur les énoncés contenus dans la grille d'observation dont l'existence échappe aux praticiens de terrain. Ainsi, pour la grande majorité des professeurs, l'encadrement pédagogique des enseignants reste de l'ordre des rôles prescrits et il est très faiblement présent en pratique. En outre, pour les rares observations qui ont lieu, non seulement elles se font en autorité, mais les décisions sont unilatéralement prises par les encadreurs pédagogiques officiels. De plus, pour les enseignants, les appréciations du personnel d'encadrement ne sont pas objectives car ne s'appuyant pas sur les instruments d'observation éprouvés, mais plutôt sur des jugements de valeur. Dans la mesure où les encadreurs pédagogiques ne sont pas bien formés pour exécuter les tâches qui leur sont dévolues, les visites ou observations de classe se font sans un cadre de référence solide et de façon intuitive. De surcroît, s'ajoutent trois faits majeurs que les enseignants disent ne pas comprendre: a) l'absence d'informations pertinentes qui peuvent leur permettre de répondre de manière adéquate aux objectifs fixés par les animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques, b) la quasi-institutionnalisation de la relation supérieurs-subordonnés entre encadreurs et enseignants et c) le désintérêt manifesté à la fois par l'institut pédagogique qui les a formés et le ministère de tutelle lorsqu'il s'agit du soutien pédagogique des enseignants en exercice.

Les enseignants reconnaissent aux directeurs d'école des rôles plus administratifs que pédagogiques. En plus du manque de transparence constaté dans l'exercice de leur fonction, les enseignants considèrent les directeurs d'école plus comme des censeurs que comme des facilitateurs des activités pédagogiques. Les professeurs soutiennent que pareils comportements ne les aident pas à résoudre leurs problèmes d'enseignement. Le tableau ci-dessous illustre le niveau du déficit d'encadrement pédagogique des enseignants au METP de Côte d'Ivoire. La moyenne d'années d'expérience des acteurs en enseignement est de onze ans. Environ 71 % de ceux-ci n'ont jamais reçu la visite d'un encadreur pédagogique après l'année de probation.

Cependant, à l'opposé de ce qui précède, les professeurs mentionnent la très faible présence chez de rares encadreurs du sens de l'écoute, de la disponibilité et de la collaboration dans une atmosphère relativement respectueuse. Mais les enseignants ne croient pas en l'authenticité de ces gestes et les considèrent simplement comme un phénomène de désirabilité sociale.

Tableau 4.2

**Années d'expérience en regard du nombre d'observations (visites)
de classe reçues par les enseignants**

Nbre de visites de classe Années d'expérience	0	2	3	Total
1 an et moins	1 (100 %)	-	-	1 (1,23 %)
2 - 5	5 (71,42 %)	1 (14,28 %)	1 (14,28 %)	7 (8,64 %)
6 - 10	32 (78,045 %)	8 (19,51 %)	1 (2,43 %)	41 (50,61 %)
11 - 15	18 (72,00 %)	6 (24,00 %)	1 (4,00 %)	25 (30,86 %)
16 - 20	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	6 (7,40 %)
21 et plus	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (1005 %)	1 (1,23 %)
Total	58 (71,60 %)	17 (20,98 %)	6 (7,40 %)	99,98 %

Les chiffres hors parenthèses = effectifs

4.1.2 Perception des pratiques actuelles d'encadrement pédagogique des enseignants par les directions d'école

Les **directeurs d'école** jouent actuellement (selon eux), des rôles à la fois administratifs et pédagogiques. Sur le plan administratif, un directeur d'école représente le ministère de tutelle dans son établissement scolaire. À ce titre, il anime les réunions de travail (conseil d'enseignement), organise les unités pédagogiques, rédige des rapports administratifs et prend des sanctions à l'encontre du personnel de son école. Quant aux rôles pédagogiques, ils se résument essentiellement dans l'expression suivante d'un directeur d'école: « *observer l'acte d'enseignement dans le but d'identifier des points forts à consolider, à renforcer, des points à améliorer pour introduire des comportements nouveaux* ». Ces responsables d'établissements scolaires pensent que

l'atteinte d'un tel objectif exige d'eux la création d'un climat de confiance au sein de leur école respective et la disponibilité aux enseignants. Dans l'optique de leur apporter un soutien, le directeur d'un établissement scolaire procède également aux observations de classe, prodigue des conseils aux professeurs en guise de support sur le plan professionnel et affectif.

Par rapport aux rôles prescrits et exercés, les directeurs disent observer chez l'enseignant, au cours d'une séance d'encadrement pédagogique, la maîtrise des habiletés administratives élémentaires (remplissage des cahiers de textes, tenue vestimentaire) et pédagogiques (pertinence du contenu curriculaire, techniques d'animation de classe, stratégies facilitatrices des apprentissages).

Concernant les attentes des enseignants envers les directeurs (en tant qu'encadreurs pédagogiques), ceux-ci pensent que les professeurs attendent des directeurs de bonnes attitudes humaines, morales, l'ouverture d'esprit, de la rigueur dans le travail et de la franchise dans les relations, de la compétence et du respect pour tous les acteurs excluant l'autoritarisme. Dans la projection des perceptions, les chefs d'établissements scolaires soutiennent que les professeurs considèrent la rencontre de rétroaction qui suit la visite de classe comme une occasion appropriée pour leur donner du renforcement positif.

Cependant, il est intéressant de noter à ce propos, qu'à leur propre niveau, les directeurs-encadreurs reconnaissent le caractère déficitaire de l'encadrement pédagogique des enseignants. Ceux des leurs qui entreprennent ces activités ne couvrent pas la moitié de l'effectif d'enseignants même si cela pourrait intervenir sans préavis aux professeurs. Ces constats sont quasi semblables à ceux des encadreurs pédagogiques officiels comme en témoignent les paragraphes qui suivent.

4.1.3 Perception des pratiques actuelles d'encadrement pédagogique des enseignants par les encadreurs pédagogiques

Les **animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques** jouent actuellement plusieurs rôles qui relèvent des pratiques d'encadrement des enseignants en vigueur aux ministères d'Éducation de Côte d'Ivoire. Leurs rôles prescrits leur assignent la conception de documents pédagogiques. Les principales tâches consistent à coordonner les activités des enseignants au sein des unités pédagogiques (U.P.), à procéder aux observations de classe et à soutenir les professeurs en leur suggérant des méthodes et des techniques d'enseignement efficaces. Il leur arrive aussi de prendre des décisions à caractère sommatif qui peuvent influencer soit le maintien, soit la mobilité d'un professeur dans son environnement de travail. Cet aspect relève davantage d'un inspecteur et à un degré moindre des conseillers et animateurs pédagogiques.

En conséquence, les encadreurs pédagogiques se considèrent comme des vérificateurs, chez l'enseignant, du niveau de maîtrise du contenu curriculaire, de la capacité à communiquer efficacement avec les élèves et à mesurer lui-même le degré auquel sont rendus ses objectifs d'apprentissage. En outre, le personnel d'encadrement suppose que les professeurs attendent de lui une appréciation objective de la dynamique relationnelle qui s'observe au cours d'une animation de classe (comportements gestuels et verbaux, relations élèves-professeur, gestion du temps et des situations imprévues, etc.). Les attitudes d'objectivité sont espérées lorsqu'il s'agit d'apprécier la logique interne aux cours dispensés aux élèves et les stratégies qui facilitent les apprentissages. Au rang des attentes du personnel enseignant à leur endroit, les animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques mentionnent la disponibilité, la courtoisie, le soutien sur le plan professionnel et l'humilité.

Concernant le préavis aux enseignants pour une observation de classe, 29,41 % des répondants-encadreurs donnent une semaine, 47,05 % disent accorder deux semaines, 5,88 % surprennent les enseignants et 17,64 % ne se prononcent pas. Mais un

contact informel avec les autres acteurs révèle que les 5,88 % sont plus proches de la réalité du terrain. Les autres s'avèrent des réponses de prestige ou à peu près.

Les différentes perceptions des acteurs qui précèdent donnent une première image qu'ont les acteurs à l'école du processus d'encadrement pédagogique des enseignants au METP. Les tableaux qui suivent présentent cette image.

Le tableau 4.3 démontre l'état de la situation actuelle d'encadrement pédagogique par groupes socioprofessionnels impliqués dans ce processus.

Dans le tableau 4.3 ci-dessus, les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants sont perçues assez différemment par les groupes d'acteurs participant à cette recherche. On constate qu'en moyenne les pratiques d'évaluation dominent les pratiques actuelles d'encadrement des enseignants. Ceci est dû au fait qu'en règle générale, ces derniers sont évalués et reçoivent des conseils des encadreurs pédagogiques. Au rang des pratiques complémentaires actuelles, les enseignants soulignent le poids de la sanction. Globalement, les discours des directeurs d'école tournent autour des pratiques d'animation (ils sont responsables de la vie de l'école), d'aide et de support et d'observation qui constituent des aspects de leurs rôles prescrits.

Quant aux encadreurs pédagogiques, les pratiques d'évaluation dominent nettement les discours, suivies de celles d'observation et d'aide et de support. De fait, ils restreignent leur encadrement aux observations-évaluations suivies de conseils. À ce sujet, il semble opportun de rappeler que l'observation-évaluation est la partie hypertrophiée des pratiques d'encadrement des enseignants au secondaire en Côte d'Ivoire.

Le tableau 4.4 apporte des informations concrètes décrivant le contenu des données chiffrées du tableau 4.3.

Tableau 4.3
Perception des pratiques actuelles d'activités
d'encadrement pédagogique des enseignants selon les trois catégories
d'acteurs participant à la recherche

Acteurs scolaires	Enseignants	Directeurs d'école	Encadreurs pédagogiques
Pratiques	Nombre d'énoncés	Nombre d'énoncés	Nombre d'énoncés
I- Pratiques conventionnelles			
Évaluation	7	3	22
Aide et support	3	9	7
Observation	3	8	18
Animation	4	19	5
Production	-	-	3
Conseiller	19	-	3
Coordination et organisation	1	3	3
Planification	-	-	-
II- Pratiques complémentaires			
Séminaires	-	-	-
Stages	-	-	-
Recyclages	-	-	-
Sanctions par l'encadreur pédagogique	57	2	-
Gestion	-	9	-
Communication et information	-	-	7
Cours programmés	-	-	-

C'est dans cet environnement quasi autoritaire, parfois démobilisant et même frustrant que les acteurs à l'école, tous statuts confondus, vont souhaiter et même réclamer une autre dynamique relationnelle dans l'encadrement pédagogique des enseignants. Leurs propositions portent sur l'amélioration des pratiques dites conventionnelles. Les paragraphes qui suivent résument les principaux **souhaits** des acteurs à l'école associés à cette recherche.

4.1.4 Perception des pratiques souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les enseignants

Les **enseignants** souhaitent que les attitudes et comportements qui les aident à résoudre leurs problèmes d'enseignement soient renforcés de manière à respecter leur

maturité professionnelle. Au rang des éléments renforçateurs, les enseignants mentionnent les séminaires sur la pédagogie, les ateliers de travail, les rencontres entre les enseignants au sein des UP, le perfectionnement et les recyclages sur les contenus curriculaires, les réunions et autres échanges sur l'enseignement. Par ailleurs, les professeurs soutiennent que les observations de classe, les conseils individualisés sont nécessaires au même titre que la documentation et les équipements pédagogiques adaptés à leurs champs d'intervention. En outre, les enseignants aspirent à plus de responsabilités et désirent comme une marque de confiance, qu'on leur cède des zones de pouvoir potentiel. De tels attitudes et comportements pourraient les renforcer dans l'exercice de leur profession.

Par ailleurs, le personnel enseignant estime qu'il devrait améliorer ses propres comportements envers les encadreurs pédagogiques dans les relations quotidiennes. Ainsi, la maîtrise de soi est un atout indispensable conduisant à une écoute active, à une remise en question volontaire de ses propres pratiques et par conséquent à un changement profond. D'après les professeurs, une telle démarche génère un enseignement efficace. Au niveau interindividuel et groupal, les enseignants indiquent les échanges réguliers, formels et informels entre les encadreurs pédagogiques et eux-mêmes comme un soutien inestimable au processus d'amélioration de leurs comportements. Aussi, dans l'évolution future de leurs relations avec les animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques, les professeurs privilégient-ils la convivialité au contrôle policier. Ils souhaitent que le personnel d'encadrement connaisse et comprenne les conditions dans lesquelles ils exercent leur profession. Cette connaissance conduirait tous les acteurs à une ouverture d'esprit et éviterait dès lors des tensions entre eux. Dans cette même optique de décrispation, le personnel enseignant pense que certaines vertus, faiblement présentes actuellement, comme la courtoisie, l'humilité devraient être permanentes tant au cours des animations pédagogiques qu'à celui des observations de classes. En outre, les enseignants considèrent que les conseils et soutien des encadreurs, en réduisant les tensions au minimum, rendraient les échanges aisés, fluides et développeraient chez eux de la créativité.

Tableau 4.4

Aspects déficitaires de la dynamique relationnelle d'encadrement pédagogique identifiés par les trois catégories d'acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire participant à la recherche

<p>Au sujet de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communication déficiente entre les acteurs à l'école. - Quasi-absence de circulation de l'information. Les enseignants ignorent les problèmes des autres acteurs et vice-versa. - Absence de rencontres de discussion à caractère pédagogique. - Pas de rencontres de régulation entre les acteurs à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du pouvoir, de l'influence et de l'autorité de l'encadreur pédagogique sur l'enseignant. - Déficit du soutien à l'enseignant. - Absence de l'aspect humain dans les relations d'encadrement. - Mauvais climat qui conduit aux tensions dans les relations interpersonnelles. - Conflits latents partout. - Non valorisation du personnel enseignant. 	<p>Au sujet des rapports entre collègues enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapprochement effectif entre enseignants. - Établissement de bons rapports pour résoudre les difficultés d'ordre professionnel. - Relations non bureaucratisées. On aide son collègue avec ce qu'on est et ce qu'on a. - Solidarité face aux frustrations des encadreurs pédagogiques.
<p>Au sujet des rapports professionnels entre enseignants, directeurs et encadreurs pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanction, jugements de valeur portés sur l'enseignant. - Caractère infaillible du jugement de l'encadreur pédagogique. - Distance physique et psychologique entre enseignants et encadreurs pédagogiques. - Rareté allant jusqu'à l'absence d'observations de classe. - Méfiance entre enseignants et encadreurs pédagogiques. - Constat de supériorité de l'encadreur pédagogique sur l'enseignant. - Isolement professionnel de l'enseignant. 	<p>Au sujet du processus de prise de décision relative à l'encadrement des enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haute centralisation au niveau des supérieurs hiérarchiques. - Prise de décision de façon unilatérale au sommet. - Gestion de type très bureaucratique. - Trop de temps consacré à l'aspect administratif des activités. - Décisions prises au sommet non opérationnalisables. 	

Dans la pratique, les enseignants privilégient essentiellement quatre manières d'interagir avec les encadreurs pédagogiques, à travers les activités de formation et d'information qui favorisent les comportements d'approche et soutiennent les démarches conduisant au succès. D'après les enseignants, ces activités, bien conduites, assoupliraient les relations traditionnelles frustrantes, faites de barrières entre les acteurs à l'école ou les interactants. Ces manières sont décrites dans les paragraphes qui suivent.

En plus, tout en ayant le sens aigu de l'observation, le personnel enseignant sollicite des encadreurs pédagogiques, la disponibilité, la patience, l'humilité et l'objectivité dans les jugements. Les enseignants supposent que ces attitudes réduiraient les décisions sommatives et les relations interpersonnelles génératrices de tensions.

De même, par rapport aux activités relevant de leur développement personnel et professionnel, les enseignants souhaitent l'intervention des encadreurs en deux étapes ou phases au moins et quatre au plus respectant une planification rigoureuse. La première phase servirait à préparer le professeur à l'observation de classe à court, moyen ou long terme. Elle relèverait soit des EP, soit des pairs. La deuxième étape serait consacrée essentiellement à l'observation de classe et relèverait des mêmes acteurs. La troisième phase consisterait à donner du feedback à l'enseignant sur sa prestation en classe et à vérifier son degré de maîtrise de soi et du contenu curriculaire. À cette étape, il pourrait recevoir des propositions d'amélioration de ses compétences et de sa carrière professionnelle. La dernière et quatrième phase qui interviendrait en fin d'année en serait une de consolidation des acquis en ce qui a trait aux acteurs impliqués dans l'action d'encadrement pédagogique des enseignants. De plus, pour les professeurs, leur envoyer de la documentation nouvelle et procéder à des entretiens individualisés, surtout lorsqu'une technologie nouvelle paraît dans un secteur donné de l'enseignement, constituent des avenues à explorer.

Enfin, les enseignants visent aussi des solutions organisationnelles telles que la décentralisation des instances d'encadrement pédagogique pour une supervision de proximité. En réduisant les inspections traditionnelles et en mettant à leur disposition du matériel didactique approprié ou adapté, le personnel enseignant pourrait négocier par an, le nombre d'observations de classes susceptibles de conduire à une remise en question volontaire de certaines de leurs habitudes. Ainsi, les encadreurs pédagogiques pourraient jouer véritablement un rôle de soutien comme leurs rôles prescrits l'indiquent.

4.1.5 Perception des pratiques souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les encadreurs pédagogiques

Bien que les actes administratifs et d'évaluation demeureront dans leurs pratiques (contrôler l'assiduité et la ponctualité des professeurs), les **encadreurs pédagogiques** (AP, CP, DE, IP) se centreront à l'avenir sur les activités d'aide et de soutien au personnel enseignant. Par sa présence sur le terrain, l'animation des unités pédagogiques, l'organisation des séances de formation et des observations de classe, le personnel d'encadrement désire contribuer au rapprochement rapide et durable entre les acteurs à l'école. De telles activités favorisent la création, le développement et l'entretien d'une collaboration franche, d'un climat de confiance et de respect dans les institutions. À ceci s'ajoute, à l'avenir, la production de documents pédagogiques à l'intention des enseignants, à travers un véritable partenariat qui soutiendrait leur développement professionnel.

Dans un proche avenir, le personnel d'encadrement voudrait associer les professeurs à l'élaboration et à la validation des programmes d'enseignement, de même qu'à ceux de la formation continue les concernant. Cette démarche collaborative pourrait conduire à une meilleure performance des acteurs à l'école. En maintenant les observations de classe, les encadreurs pédagogiques désirent renforcer les compétences des enseignants et améliorer le rendement des élèves. De plus, en se rendant disponibles, humbles et objectifs dans leurs interactions futures avec les professeurs, les AP, CP, DE et IP aspirent à un climat de travail épanouissant et valorisant pour les interactants.

Pour atteindre un tel objectif, les encadreurs pédagogiques souhaitent des changements dans les attitudes et comportements des professeurs. Ainsi, les premiers aimeraient être perçus par les seconds comme des facilitateurs du processus enseignement-apprentissage et non comme des « *gendarmes* » de la pédagogie. Il leur est également demandé de surmonter la paresse, la routine, la méfiance et la phobie du supérieur hiérarchique. Par conséquent, les enseignants doivent faire preuve de

créativité au travail. De surcroît, le personnel enseignant devrait imposer le respect de sa personne et se valoriser en exécutant rigoureusement les tâches qui lui sont dévolues. Cette attitude le conduirait à privilégier le professionnalisme comme base du développement professionnel plutôt que les relations psychosociales informelles.

Enfin, par rapport à la très faible performance qu'ils enregistrent dans l'exécution de leurs tâches, les encadreurs pédagogiques optent désormais pour l'élaboration, au début de l'année scolaire, d'un programme de séances de soutien aux enseignants.

4.1.6 Perception des pratiques souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants par les directions d'école

Par rapport à la vision qu'ils ont de leur fonction, les **directeurs d'école** joueraient à l'avenir, comme actuellement, des rôles à la fois administratifs et pédagogiques. Sur le plan administratif, ils représenteront toujours le ministère de l'Éducation au sein de l'école. À ce titre, ils demeureront une courroie de transmission entre les enseignants, l'école et l'inspection de l'éducation. Ainsi, ils organiseront, conduiront et coordonneront les activités des enseignants. Tout en aspirant à une gestion partagée, les directeurs d'école contrôleront les professeurs et prendront, au besoin, des sanctions administratives à leur endroit.

En ce qui concerne la pédagogie, les directeurs d'école souhaitent privilégier l'écoute pour communiquer efficacement avec les professeurs, procéder à des observations de classe et donner des renforcements positifs afin de soutenir le personnel enseignant dans son développement personnel et professionnel. De plus, les directeurs désirent assurer la supervision pédagogique avec les méthodes et techniques d'une organisation scolaire démocratisée. Aussi, souhaitent-ils que tous les acteurs à l'école intègrent dans leurs relations interpersonnelles la disponibilité, le respect des autres, la franchise et la confiance. Ils apprécieraient également que les enseignants travaillent avec rigueur et professionnalisme. D'après les directions d'école, le bon climat de l'école dépend pour une grande part de ces comportements et aussi de la modification des

perceptions des professeurs. En effet, les chefs d'établissement veulent être perçus désormais par le personnel enseignant comme des collègues et non comme une simple autorité représentant l'administration centrale. En conséquence, et pour un meilleur développement de leur degré de confiance en soi, les enseignants devront abandonner leurs attitudes de subordonnés face au chef. De surcroît, un effort de compréhension de la fonction direction et les contraintes associées est demandé aux professeurs pour une juste appréciation des difficultés que vivent les responsables d'école.

Enfin, les directeurs invitent les professeurs à investir du matériel et du temps dans les activités de leur perfectionnement et à s'intéresser davantage à la réussite des élèves.

Concernant les avenues alternatives à explorer, les directeurs d'écoles participant à cette recherche désirent accorder, à l'avenir, un préavis aux enseignants pour les séances d'observation dans leur classe. Tout en acceptant d'exercer leurs rôles pédagogiques, les chefs d'établissements scolaires pensent déléguer les tâches relevant de ce domaine à leurs collaborateurs que sont les sous-directeurs et les responsables de modules.

Les différentes propositions que viennent de privilégier les acteurs à l'école sont qualifiées de pratiques souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants. Il est à remarquer que ce sont les mêmes pratiques que les précédentes (pratiques actuelles). La différence tient à l'intensité (force) avec laquelle elles seront désirées ou rejetées dans le processus d'encadrement à l'avenir. On constate par exemple que tous les groupes d'acteurs à l'école ne souhaitent pas les pratiques d'évaluation dans les relations à venir, tandis que l'observation l'est vivement. Celle-ci est en effet considérée comme pratique souhaitée par rapport à l'évaluation (cf. tableaux 4.5 et 4.6). Nous présentons ci-dessous, sous forme de tableaux-résumés, les principaux aspects d'encadrement pédagogique souhaités tels que perçus par les acteurs scolaires participant à cette recherche en parallèle avec les pratiques actuelles (au tableau 4.5) et au tableau 4.6.

Au tableau 4.5, pour les enseignants, à l'exception des pratiques d'évaluation, la plupart des pratiques conventionnelles sont souhaitées à l'avenir. En effet, alors que les participants parlent de moins en moins des pratiques d'évaluation, le nombre d'énoncés augmente pour les autres pratiques d'encadrement des enseignants. En ce qui concerne les directeurs, le poids de la plupart des pratiques conventionnelles diminue dans les souhaits, à l'exception de celles qui relèvent de la gestion que ces derniers semblent privilégier. De fait, la gestion constitue l'activité principale des directeurs pendant qu'ils souhaitent déléguer la mise en œuvre des autres pratiques à leurs collaborateurs qui sont les responsables de départements et de modules. Les encadreurs pédagogiques pensent que les pratiques pédagogiques conventionnelles pourraient connaître une faible intensité à l'avenir, sauf celles de gestion et de communication. Cela pourrait refléter un malaise relié au manque de moyens matériels, mais surtout au peu d'outillage qu'ils ont mentionné dans les résultats des questionnaires de recueil des perceptions. Le tableau 4.6 ci-dessous fournit les informations qui complètent les données chiffrées du tableau 4.5.

Dans la perspective de Checkland et d'autres auteurs (Kowszun, 1992; Patel, 1996), les premières perceptions des acteurs donnent une image enrichie de la situation problématique. Dans le cadre de cette recherche, une telle image est présentée dans les paragraphes qui suivent.

4.1.7 L'image enrichie

Dans la méthodologie des systèmes souples, l'analyse dans le monde réel commence par la configuration d'une image riche de la situation problématique. Cette image contient à la fois des mots et des symboles appropriés aux activités de l'univers effectif, de représentation de cette situation qui pose problème (Kowszun, 1992; Patel, 1996). Dans le cadre de cette recherche, le processus d'encadrement pédagogique des enseignants au sein des écoles se présente comme pas ou peu structuré. L'image ainsi

Tableau 4.5

Perception des pratiques souhaitées d'activités d'encadrement pédagogique des enseignants en regard des pratiques actuelles selon les trois catégories d'acteurs participant à la recherche

Pratiques	Enseignants		Directeurs d'école		Encadreurs pédagogiques	
	Nombre d'énoncés		Nombre d'énoncés		Nombre d'énoncés	
	Pratiques actuelles	Pratiques souhaitées	Pratiques actuelles	Pratiques souhaitées	Pratiques actuelles	Pratiques souhaitées
I- Pratiques conventionnelles						
Évaluation	7	5	3	2	22	3
Aide et support	3	13	9	3	7	6
Observation	3	28	8	5	18	2
Animation	4	17	19	1	5	3
Production	-	3	-	-	3	1
Conseiller	19	8	-	-	3	4
Coordination et organisation	1	2	3	2	3	3
Planification	-	-	-	-	-	-
II- Pratiques complémentaires						
Séminaires	-	5	-	-	-	-
Stages	-	3	-	-	-	-
Recyclages	-	2	-	-	-	-
Sanctions par l'encadreur pédagogique	57	-	2	-	-	-
Gestion	-	5	9	24	-	31
Communication et information	-	5	-	-	-	7
Cours programmés	-	1	-	-	-	-

Tableau 4.6

**Aspects de la dynamique relationnelle d'encadrement pédagogique
Souhaités par les acteurs des écoles secondaires techniques
et professionnelles de Côte d'Ivoire participant à la recherche**

Davantage d'information et de communication	Reconnaissance et valorisation des acteurs à l'école	Assainissement du climat de travail dans les écoles
<ul style="list-style-type: none">- Créer des lieux et des occasions de communication, d'échanges pour les acteurs à l'école.- Susciter et encourager des débats sur des changements et démarches pédagogiques.- Animer les unités pédagogiques, lieux de partage d'expériences sur la pédagogie.- Tenir des séances de travail avec les enseignants pour améliorer le climat des rencontres quotidiennes.- Informer régulièrement des nouvelles avenues en pédagogie et en contenu curriculaire.- Une meilleure et rapide circulation de l'information dans tous les compartiments du système scolaire.	<ul style="list-style-type: none">- Qu'on considère tous les acteurs à l'école (enseignants par rapport aux encadreurs et ceux-ci par rapport au ministère).- Qu'on reconnaisse le bon travail et qu'on le valorise.- Qu'on donne du feedback positif aux enseignants.- Qu'on reconnaisse et valorise les meilleurs acteurs à l'interne, mais aussi qu'on les célèbre publiquement. <p>Davantage de consultation et de participation au processus de prise de décision</p> <ul style="list-style-type: none">- Consulter les acteurs surtout pour les décisions dont la mise en œuvre appelle leur implication.- Consulter les acteurs pour les décisions importantes liées aux changements et au budget.- Que les décisions portent surtout sur les objectifs partagés.	<ul style="list-style-type: none">- Développer et maintenir un bon climat de confiance mutuelle dans les écoles.- Adopter une attitude plus humaine et plus respectueuse envers tous les acteurs à l'école.- Que les encadreurs pédagogiques se rendent dans les écoles pour connaître et comprendre les conditions de travail des enseignants, discuter avec eux et demeurer à leur écoute.- Supprimer le type de rémunération à deux vitesses dans un même corps professoral.- Rendre l'apprentissage plus humain pour tous les acteurs à l'école.

Un meilleur soutien aux ressources humaines surtout aux enseignants	
<ul style="list-style-type: none">- Une véritable politique d'encadrement (des enseignants) et de formation (enseignants et encadreurs d'enseignants) pour valoriser les acteurs et leur permettre de s'adapter aux tâches qui leur sont dévolues.- Des rencontres de préparation à l'observation de classe.- Des visites ou observations de classe.- Des rencontres avec l'enseignant pour analyser les événements qui se sont déroulés en classe.- Des rencontres d'évaluation formative des observations de classe.- Des visites finales en guise d'évaluation sommative.- Un encadrement des enseignants basé sur la confiance mutuelle, réciproque.- Un encadrement pédagogique qui privilégie l'initiative et l'autonomie de l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none">- De la participation, de la collaboration et de l'engagement collectif des acteurs scolaires.- Du soutien et de l'ouverture dans les relations interpersonnelles.- Encourager l'expression de l'enseignant.- Encourager un encadrement pédagogique de proximité.- Encourager un encadrement pédagogique s'appuyant sur des instruments objectifs d'observation de classe.- Animer et soutenir les enseignants (seul/groupe).- Planifier des activités d'encadrement ou de soutien des enseignants.- Conseiller les enseignants autant que nécessaire.- Élaborer des programmes d'enseignement et produire des manuels pour mettre à jour les contenus curriculaires.- Organiser, coordonner et harmoniser la pratique d'encadrement des enseignants.

présentée en donne une idée globale. Fondamentalement, cette image a deux composantes (Checkland, 1981; Kowszun, 1992; Patel, 1996). La première est la structure. Pour notre étude, les éléments de cette structure s'avèrent le type d'activités, les dispositifs d'encadrement comme les bâtiments et leurs capacités d'accueil, de même que l'organisation hiérarchique. La deuxième composante est le processus d'intervention dans ces écoles. Il s'agit ici de répondre à une question du genre « *que se passe-t-il ?* » Dans le contexte qui est le nôtre, la réponse pourrait être, entre autres, l'encadrement des enseignants en autorité, fortement dans une atmosphère de verticalité et très faiblement dans une perspective d'aide et de soutien. C'est ce que démontrent les différentes flèches de l'image riche. Dans une structure où les relations tendent vers une gestion plus à la verticale, ayant pour base l'autorité et le pouvoir d'influence, s'observe davantage un climat de tensions et de méfiance.

Les activités pertinentes d'encadrement pédagogique des enseignants se déroulent à l'intérieur des limites de la figure 4.1. Nous inspirant de Kowszun (1992) et de Patel (1996), nous combinons les symboles et les mots dans l'élaboration de cette image enrichie et les flèches indiquent le sens des influences. L'objectif d'une telle présentation est celui d'accéder à un résumé facilement saisissable de la situation problématique, évitant ainsi une littérature volumineuse difficilement intégrable par l'esprit humain (Patel, 1996).

L'image enrichie présente une personne assise au fond de la salle qui observe une autre, proche du tableau. Ceci indique que les activités d'observation ont lieu dans ce système. Juste à côté de la personne qui observe, se trouve une balance, symbole classique de la justice. L'observateur occupe cette position dans l'exécution de sa tâche: il juge le professeur. Le képi à sa gauche indique également le comportement de gendarme qui s'observe dans cette dynamique relationnelle. En plus, le guide est uniquement la propriété de l'encadreur et inexistant chez le professeur (croix sur le guide). Alors que l'importance du temps est signalée par un réveil, aucun instrument d'objectivation n'existe dans cet environnement. Le rétroprojecteur représente une aide

pédagogique. Dans les relations d'encadrement pédagogique des enseignants, le pouvoir d'influence de l'encadreur est omniprésent.

Cette image est importante dans la sélection des activités pertinentes d'encadrement pédagogique des professeurs pour les étapes ultérieures de la MSS.

Dans la méthodologie des systèmes souples, l'image enrichie est le support à la formulation des « *systèmes* » pertinents d'activités humaines. Ceux-ci permettent de clarifier des aspects de la situation problématique pour l'analyse ultérieure dans le système à l'intérieur duquel les activités se tiennent et les exigences qui conditionnent l'ensemble. La formulation desdits systèmes représente une étape importante vers la structuration de la situation qui pose problème. Nous nous appuyons sur l'image riche décrite précédemment pour élaborer les systèmes pertinents d'activités humaines. Leurs contenus seront appréciés en référence au sigle AUTWEP. En fonction du point de vue ou de la vision du monde qu'ont les acteurs du vécu en cause, il est possible de formuler plus d'un système pertinent d'activités humaines (Patel, 1996). Ainsi, la description de la perception enrichie des acteurs génère des systèmes pertinents d'activités humaines ci-dessous mentionnées (activités pertinentes d'encadrement).

Le processus d'encadrement pédagogique des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire est un système d'évaluation mis en œuvre par des animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques, des directeurs d'école et des enseignants, avec les ressources d'encadrement disponibles, permettant de s'assurer que les professeurs réalisent une bonne performance dans leur profession, en articulant à la fois leurs objectifs et ceux des encadreurs. Le tout est assujéti aux exigences et contraintes du ministère de l'Enseignement technique et professionnel.

Cet encadrement réfère également au renforcement des mêmes acteurs sur le plan technique et de celui du contenu curriculaire. D'où une autre vision des systèmes d'activités humaines libellés ci-dessous. Le processus d'encadrement pédagogique des

enseignants est un système d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques (AP, CP, IP, DE), avec les ressources d'encadrement possibles, permettant de s'assurer que les professeurs intègrent des connaissances pertinentes à l'enseignement; pendant qu'ils vivent l'encadrement pédagogique lié aux contraintes de temps, de salles et autres ressources reliées à l'enseignement et à l'encadrement et rencontrant à la fois les exigences de qualité attendues par le METP et les critères de performance pertinents fixés par les encadreurs du système.

Checkland (1981) propose d'utiliser le sigle AUTWEP qui aide à la formulation précise des systèmes d'activités humaines. Il sert également à vérifier la qualité de cette formulation. Ce sigle réfère aux acteurs (A), aux usagers (U), aux transformations (T), à la vision du monde ou point de vue (W), à l'environnement (E) et aux propriétaires (P). Cette vérification s'opère aussi à travers la réponse aux questions du genre « *qui fait quoi ?, pour qui ? et de qui sont-ils responsables ?, quelles sont les intentions formelles et dans quel environnement l'ensemble se produit-il ?* » (Patel, 1996). Pour cet auteur, même si dans la méthodologie des systèmes souples, préciser les acteurs et les usagers n'est pas un impératif, le reste des composantes doit être spécifié. Au cours de cette recherche, la précision de toutes les composantes est rendue possible. En regard de cette possibilité, notons que pour cette étude, les acteurs et les usagers ou clients réfèrent aux animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques, de même qu'aux directeurs d'école et aux enseignants. La transformation consiste à planifier, à observer les professeurs en classe, à analyser les données collectées en classe, à donner du renforcement et à prévoir si possible une formation subséquente. Dans le contexte de cette étude, la vision du monde ou point de vue renvoie à l'objectif conjoint des enseignants et des encadreurs pédagogiques à savoir, former les encadreurs pédagogiques à la supervision efficace des professeurs, en les associant à la prise de décision dont la mise en œuvre nécessite leur implication. En principe, le pouvoir d'arrêter la transformation appartient à tous les acteurs en relation dans la mesure où le retrait d'un élément du système bloque le fonctionnement de celui-ci. Mais en réalité, mieux, dans la pratique en cours, l'inspection générale de l'enseignement technique peut être considérée comme la principale propriétaire du système d'encadrement des enseignants. De par son statut,

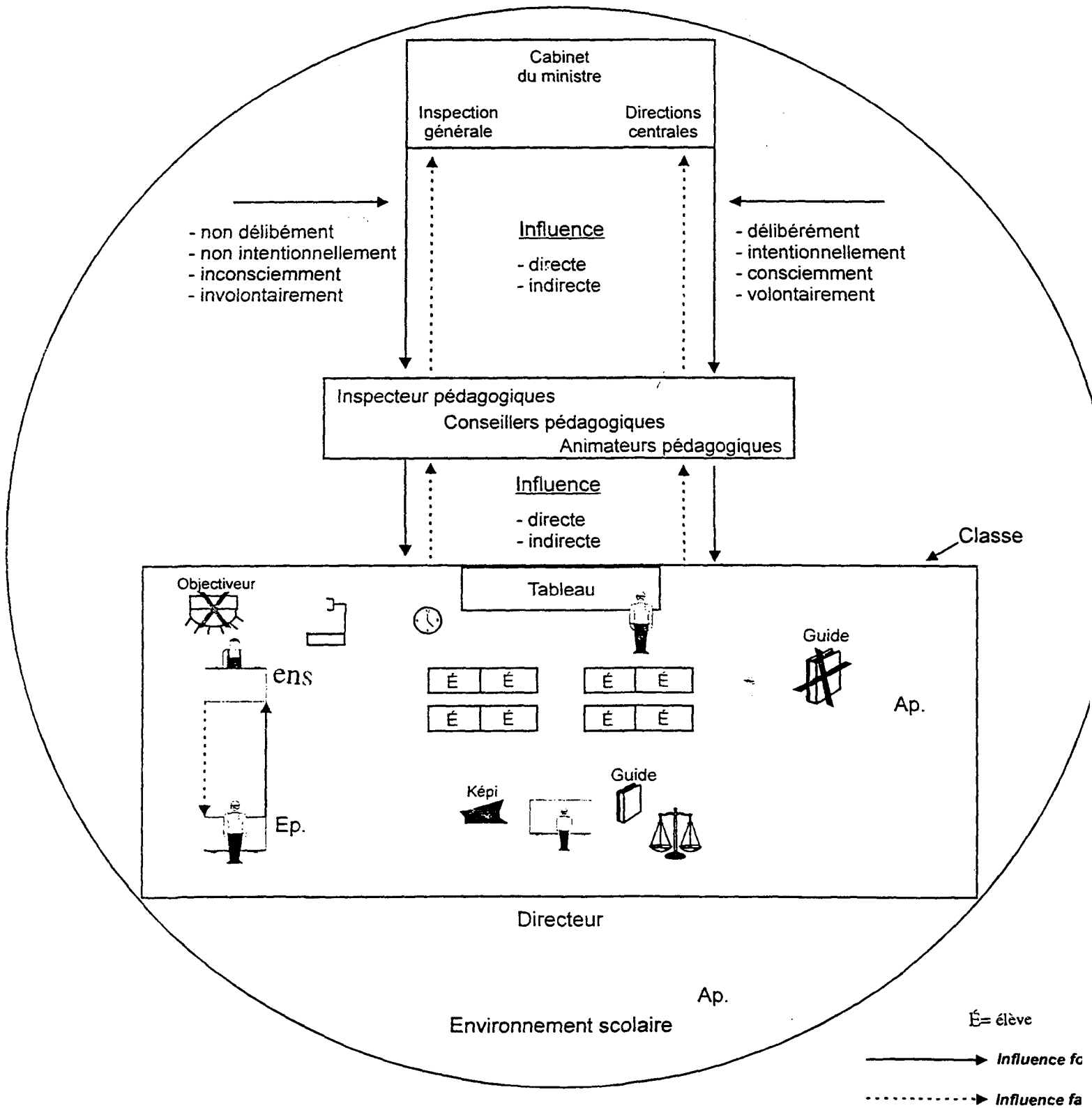


Figure 4.1 : Image enrichie du processus d'encadrement pédagogique actuel des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire

c'est à elle que ce pouvoir est conféré. Le chercheur, dans la mesure où il est quelquefois associé à certaines phases de supervision, peut être considéré comme acteur et propriétaire. Enfin, les directions régionales de l'enseignement technique et professionnel, les lycées techniques et professionnels constituent l'environnement dans lequel se déroulent toutes ces activités.

L'image enrichie et les activités pertinentes d'encadrement pédagogique permettent de préparer l'émergence du modèle conceptuel tel que décrit dans l'étape qui suit.

4.1.8 Élaboration du modèle conceptuel d'encadrement pédagogique des enseignants

La modélisation s'appuie sur les systèmes d'activités humaines et elle constitue le niveau le plus difficile dans la méthodologie des systèmes souples (Kowszun, 1992). C'est une étape qui exige du chercheur-analyste de se placer hors de l'univers effectif d'où origine la situation problématique, de se centrer sur les systèmes d'activités humaines issus de l'image enrichie afin d'en faire ressortir un minimum d'activités nécessaires à l'atteinte des objectifs du système ainsi défini (Patel, 1996). Ce stade privilégie les démarches intellectuelles et les arguments logiques utiles à l'agencement du contenu (activités) du modèle conceptuel qui s'avère un outil pour le stade suivant et non celui qui est à implanter. Il se présente sous forme de schéma ou d'une figure.

La modélisation commence en général par l'énumération des tâches qu'exigent les systèmes d'activités humaines. En regard de l'image enrichie issue des perceptions des acteurs, les tâches nécessaires ou de base pour notre système pourraient être les suivantes : définir les objectifs de l'encadrement pédagogique ou supervision des enseignants, établir un contact avec le professeur et discuter des caractéristiques de classe, observer les prestations du professeur en classe, analyser les résultats de cette observation et avoir un entretien avec l'enseignant et à la fin, évaluer l'efficacité de cette interaction. Ces activités minimales nécessaires tiennent compte des normes et règlements du METP, des budgets et des ressources disponibles, de même que des

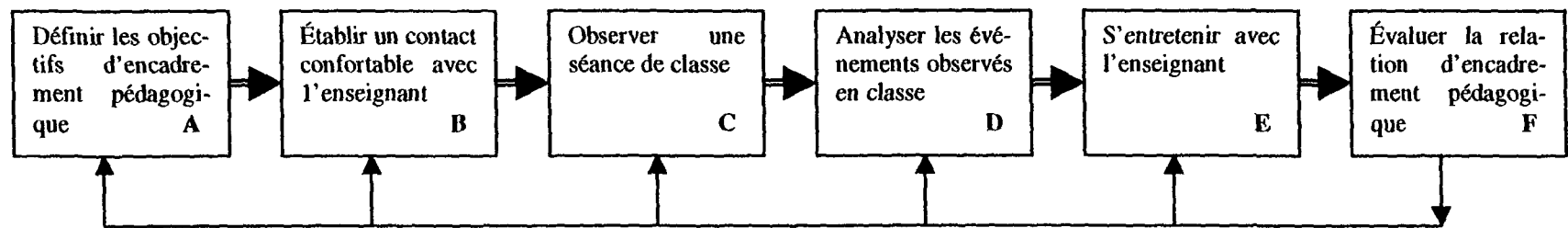
objectifs généraux assignés à cet encadrement par les coordonnateurs officiels. Ces activités minimales nécessaires décrites dans le paragraphe suivant, sont présentées dans la figure 4.2 sous forme de séquence logique.

Il est opportun de souligner que, prise dans l'absolu, chacune de ces activités pourrait être considérée comme un système d'activités humaines en miniature. En tenant compte de cet aspect, le modèle conceptuel actuel sera composé de ces systèmes en miniature, reliés entre eux par la logique « *intran* », « *extran* » et « *flux d'informations* » (Figure 4.2). Chacun de ces sous-systèmes peut être analysé en regard du sigle AUTWEP et en devenir un sous-modèle conceptuel, mais cette recherche privilégie une approche holistique de l'encadrement au détriment de la « *schizophrénisation* » : une démarche de parcellisation n'est pas valorisée au cours de cette recherche.

Une fois conçu et représenté, le modèle conceptuel est soumis à une discussion éclairée. Checkland (1981) a élaboré à partir de ses expériences des situations pratiques, un certain nombre de critères servant à tester le modèle conceptuel. C'est une grille qui a fait ses preuves en administration (Prévost, 1983; Filion, 1988, 1991) et en éducation (Bédard, 1982; Kowszun, 1992; Patel, 1996). Dans la mesure où notre recherche se déroule dans des établissements scolaires, cette grille peut alors servir à tester notre modèle conceptuel (cf. tableau 4.7). Les éléments de cette grille, mieux cet instrument, sont quasiment ceux qui caractérisent un système et permettent de s'assurer que ses composantes essentielles y sont présentes. Dans le cadre de cette recherche, ces éléments figurent dans le tableau 4.7. À la suite de cette première validation pour sa cohérence systémique, le modèle conceptuel est confronté à la problématique de départ dans les groupes de discussion ou *focus groups*. Les résultats enregistrés à cette étape font l'objet de la section suivante (sect. 4.2).

Figure 4.2

**MODÈLE CONCEPTUEL D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE
DES ENSEIGNANTS AU METP**



□ Activités d'encadrement pédagogique des enseignants

⇒ Flux de relation ou d'informations

→ Rétroaction

Tableau 4.7
Validation du modèle conceptuel quant à sa cohérence systémique

Le système a un objectif, une mission, une fonction.	Élaborer de nouvelles méthodes et techniques d'encadrement pédagogique des enseignants et améliorer cet encadrement dans les écoles secondaires techniques et professionnelles.
Le système a des mesures de performance et des mécanismes de contrôle.	La performance se mesure à la qualité des relations avec les professeurs. Sont-elles bonnes ou médiocres? Elles se mesurent à travers la personnalité sociale des encadreurs pédagogiques. Les résultats scolaires sont également un indicateur de contrôle.
Le système a des composantes elles-mêmes systèmes avec toutes les caractéristiques appropriées.	Les activités et les éléments du modèle conceptuel possèdent des caractéristiques qui font d'eux des sous-systèmes. C'est le cas des directions régionales, des écoles, des AP, CP, IP et des enseignants.
Les composantes du système ont un certain degré d'interrelation permettant à un effet de se permuter dans tout le système.	Les activités du système sont interreliées et consécutives et les informations circulent entre elles. Les flèches indiquent les positions d'intrants et d'extrants des activités. De plus, les individus ont de l'expertise et des opinions qui se répandent dans tout le système.
Le système est un système ouvert. Il existe dans un système plus large ou/et à un environnement avec lequel il échange.	L'encadrement pédagogique des enseignants ou supervision s'effectue à l'intérieur des sous-systèmes et systèmes plus vastes que sont les écoles, les directions départementales et régionales et le METP. À l'extrême, on peut signaler les opinions des enseignants et les politiques gouvernementales d'encadrement des professeurs.
Le système a des ressources physiques et humaines.	Les ressources physiques sont constituées de bâtisses des écoles, des directions régionales et centrales, de matériels didactiques, de matières d'œuvres existantes ou à venir. Quand aux ressources humaines, elles sont constituées des AP, CP, IP, DE, d'enseignants et aussi du personnel de soutien.
Le système a des preneurs de décision et un processus de prise de décision.	Dans le contexte actuel, les inspecteurs généraux et pédagogiques de l'enseignement technique sont les principaux preneurs de décision. Mais le système constitue en lui-même un processus de prise de décision. En effet, il existe des IG, IP, CP, AP, DE et des enseignants. Chacun de ces niveaux est caractérisé par un type de gestion et par conséquent, par un processus de prise de décision.
Le système a une certaine garantie de continuité, il n'est pas éphémère et récupérera après une crise.	Le système d'encadrement constitue une solide réponse aux besoins des enseignants et des encadreurs pédagogiques en regard de l'avènement d'avenues alternatives permettant d'améliorer les compétences professionnelles des acteurs à l'école. Comme ce sont les besoins de base de ces groupes socioprofessionnels, il existe alors une garantie de continuité même après une crise.

4.2 Présentation des résultats des *focus groups*

La collecte des données qui s'appuie sur cet outil a rejoint dix groupes d'intervenants scolaires. L'animation de ces groupes, rappelons-le, incluait la complétion d'une grille à intervalle différentiel sémantique. Ces données ont été traitées à l'aide des logiciels SPSS (celles issues des grilles) et NUD/IST (pour les interviews de *focus groups*). Les résultats sont consignés dans les tableaux 4.8 à 4.11 et dans la figure 4.3. De fait, ces tableaux présentent les perceptions des différents groupes d'acteurs à l'école participant à cette étude. Ces résultats ont été dressés après l'application de la procédure d'analyse qualitative de contenu décrite dans le chapitre 3 consacré à la méthodologie. Il est essentiel de noter que dans ces tableaux, on ne peut pas établir une équation mathématique entre le nombre de répondants et celui des unités de sens*. Un même répondant peut en formuler plusieurs.

Tableau 4.8
**Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement
pédagogique des enseignants par les enseignants**

Pratiques	Perception	Pratiques actuelles		Pratiques souhaitées	
		Nbre d'unités de sens	%	Nbre d'unités de sens	%
Pratiques courantes ou conventionnelles					
Évaluation		20	0,68*	3	0.10
Aide et support		5	0,17	7	0,24
Observation		13	0,44	22	0,74
Animation		4	0,14	29	0,98
Production		5	0,17	32	1,1
Conseiller		9	0,30	11	0,37
Coordination et organisation		0	0	27	0,91
Planification		1	0,03	82	2,8

* L'unité de sens ou unité d'analyse est l'unité de base de l'analyse du corpus de données. C'est ce que le chercheur appelle « énoncé » dans certains tableaux.

* Dans les tableaux 4.8, 4.9, 4.10 et 4.11, le cumul des proportions ne totalise pas cent pour cent. Ici, le chercheur a considéré seulement les pratiques conventionnelles. Les pratiques complémentaires sont consignées dans le tableau 4.1.4

Le tableau 4.8 indique l'état actuel et les souhaits des répondants relativement aux pratiques conventionnelles à améliorer. À cet égard, c'est l'amélioration de la planification qui suscite le plus d'intérêt, suivie de près par les pratiques de production, d'animation, de coordination et d'organisation. Viennent ensuite les pratiques d'observation, de conseiller, d'aide et de support. Les pratiques d'évaluation suscitent moins d'intérêt dans cette taxonomie. Elles correspondent à celles qui sont non ou peu souhaitées par les enseignants dans un modèle pour la supervision.

Tableau 4.9
**Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement
pédagogique des enseignants par les directions d'école**

Pratiques	Perception	Pratiques actuelles		Pratiques souhaitées	
		Nbre d'unités de sens	%	Nbre d'unités de sens	%
Pratiques courantes ou conventionnelles					
Évaluation		4	0,20	0	0
Aide et support		6	0,20	10	0,34
Observation		0	0	0	0
Animation		1	0,03	3	0,10
Production		0	0	0	0
Conseiller		10	0,34	1	0,03
Coordination et organisation		0	0	6	0,20
Planification		0	0	5	0,17

Le tableau 4.9 fournit l'état des pratiques conventionnelles (actuelles et souhaitées). Celles qui sont privilégiées par les directions d'école sont considérées comme pouvant intégrer les composantes d'un modèle pour la supervision. Remarquons que les directeurs accordent la primauté d'abord aux pratiques d'aide et de support, puis à celles de coordination et d'organisation avant la planification. Ils ne produisent pas actuellement de documents pédagogiques à l'intention des professeurs et ne croient pas

Tableau 4.10

**Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement
pédagogique des enseignants par les encadreurs pédagogiques**

Pratiques	Perception	Pratiques actuelles		Pratiques souhaitées	
		Nbre d'unités de sens	%	Nbre d'unités de sens	%
Pratiques courantes ou conventionnelles					
Évaluation		5	0,17	1	0,03
Aide et support		2	0,07	0	0
Observation		3	0,10	1	0,03
Animation		2	0,07	1	0,03
Production		1	0,03	4	0,14
Conseiller		0	0	1	0,03
Coordination et organisation		0	0	1	0,03
Planification		0	0	11	0,37

pouvoir le faire à l'avenir. Il en est de même des pratiques d'observation. Concernant ces dernières, les directeurs souhaitent responsabiliser leurs collaborateurs pour leur mise en œuvre. Par ailleurs, il est nécessaire de noter que les directeurs n'adhèrent pas de plein gré à l'évaluation sous sa forme actuelle. En cela, ils rejoignent les enseignants.

Le tableau 4.10 présente les perceptions des encadreurs pédagogiques officiels au regard des pratiques conventionnelles d'encadrement des enseignants. On y constate la diminution de l'importance des pratiques actuelles telles que l'évaluation, l'aide et le support, l'observation et l'animation dans le futur modèle pour la supervision (pratiques souhaitées). Alors que les encadreurs pédagogiques rejoignent les directeurs d'école et les enseignants en rejetant l'évaluation, le refus des pratiques d'aide et de support pourrait surprendre. Mais les encadreurs pédagogiques soutiennent que l'insuffisance de moyens matériels et de formation pourrait les bloquer dans l'accomplissement de telles tâches à l'avenir. À l'opposé de ce qui précède, les pratiques de planification sont vivement souhaitées, suivies de celles de production, de coordination et d'organisation.

Tableau 4.11
Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement
pédagogique des enseignants par les trois catégories d'acteurs
participant à la recherche

Pratiques	Perception	Pratiques actuelles		Pratiques souhaitées	
		Nbre d'unités de sens	%	Nbre d'unités de sens	%
Pratiques courantes ou conventionnelles					
Évaluation		31	1	4	0,14
Aide et support		13	0,44	17	0,57
Observation		16	0,54	23	0,78
Animation		7	0,24	33	1,1
Production		6	0,24	36	1,2
Conseiller		19	0,64	13	0,44
Coordination et organisation		0	0	34	1,1
Planification		1	0,30	98	3,3

Remarquons seulement que les encadreurs pédagogiques privilégient majoritairement les activités à portée générale. On pourrait conclure, sous toutes réserves, à la confirmation d'un déficit d'outillage ou d'instruments de précision dans leur formation.

Le tableau 4.11 montre le résultat des trois groupes d'acteurs intervenant dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. Les répondants manifestent peu d'intérêt pour les pratiques d'évaluation (une confirmation des résultats précédents). À l'opposé de cette position, on note un plus grand besoin de la planification (98 unités de sens dans les pratiques souhaitées). Elle est suivie de celles de production (36 unités de sens), de coordination et d'organisation (34 unités de sens) et d'animation (33 unités de sens). L'observation occupe le cinquième rang (23 unités de sens). L'aide et le support se placent en sixième position (17 unités de sens). Les pratiques de conseiller se situent sensiblement dans le même registre (13 unités de sens).

Les pratiques souhaitées, autres que les pratiques conventionnelles, sont consignés plus loin au tableau 4.14. L'animation des focus groups intégrait la complétion d'une grille à échelle différentielle sémantique en vue de renforcer les

productions collectives par des perceptions individuelles. Les résultats sont présentés ci-dessous.

L'échelle différentielle sémantique est utilisée pour évaluer la signification accordée par un individu à une attitude ou à un objet donné (Fortin, 1996; Krueger, 1998). C'est une échelle bipolaire à sept points sur laquelle sont répartis les adjectifs ou concepts opposés. Le sujet choisit le chiffre qui décrit le mieux son point de vue par rapport à un concept. Ici, nous avons utilisé une version modifiée à cinq points. Des valeurs sont placées sur cette échelle bipolaire. Le chiffre un (1) indique la réponse la plus positive et cinq (5) indique la plus négative. Dans le cas qui concerne cette étude, le chiffre un correspond à « très en accord », deux correspond à « en accord », trois à « mitigé », quatre à « en désaccord » et cinq à « très en désaccord ». Pour des raisons de concision, nous avons regroupé sous le terme de « en accord », les termes « très en accord » et « en accord », de même que « en désaccord » regroupe les termes « en désaccord » et « très en désaccord ». Les résultats sont consignés dans la figure ci-dessous.

L'examen de la figure 4.3 montre la répartition du nombre d'acteurs en accord et en désaccord avec chaque item correspondant aux comportements souhaités dans les relations de supervision. De fait, pour 95 % des acteurs à l'école, négocier avec l'enseignant dans une atmosphère agréable avant l'observation de classe s'avère une très bonne attitude. Les répondants sont plus nombreux à exprimer leur accord que leur désaccord à cet item (item n° 1). Ils sont d'accord à 92 % pour que le superviseur discute avec l'enseignant des méthodes d'enseignement, des caractéristiques de la classe et des élèves avant d'entreprendre une observation de classe. En plus, pour 92 % des acteurs scolaires, organiser une première observation de classe est essentiel (c'est d'ailleurs la partie hypertrophiée de l'encadrement des professeurs du secondaire en Côte d'Ivoire). Ils sont également d'accord à près de 93 % pour l'analyse des données recueillies au cours de l'observation de classe. Une deuxième observation de classe

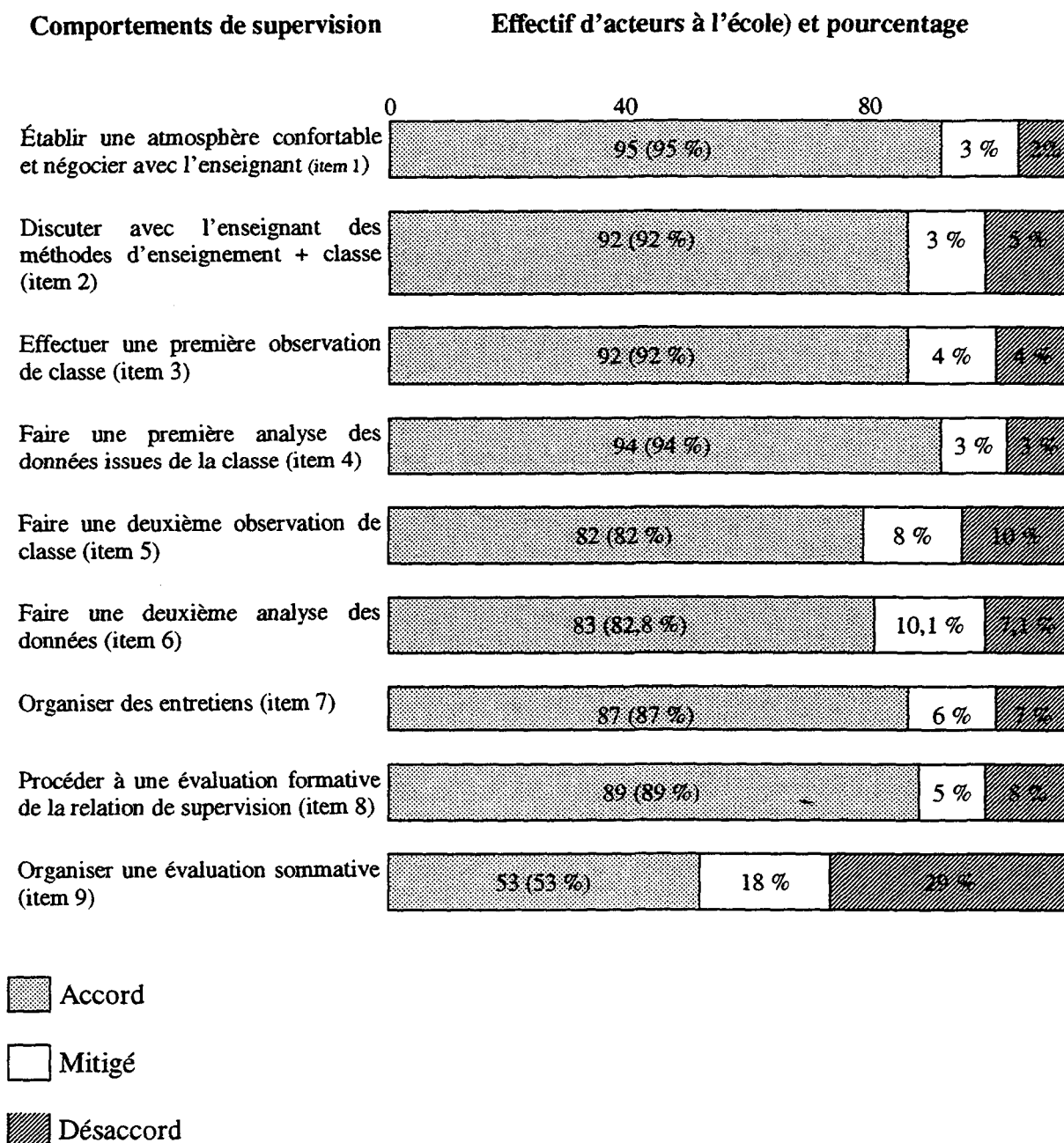


Figure 4.3
Position des répondants
relativement au degré d'intégration des comportements
de supervision dans le modèle émergent pour la supervision

totalise 82 % « d'accord ». Cependant, par rapport à la première observation de classe, on constate une baisse de 10 %. La deuxième analyse subit une baisse dans la même proportion (10 %).

L'organisation des entretiens qui succèdent à l'observation de classe enregistre 87 % « d'accord » de la part des répondants. Il est essentiel de noter que l'évaluation formative de la relation d'encadrement pédagogique des enseignants suscite un intérêt certain (89 %). Quant à l'organisation d'une troisième observation de classe sous forme d'évaluation sommative, les acteurs scolaires n'y adhèrent qu'à 53 %. Remarquons une baisse de 39 % par rapport à la première observation de classe. Interrogés plus tard sur les raisons de ces différentes baisses de pourcentage « d'accord », les participants ont donné les réponses suivantes : Les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques s'accordent sur l'idée selon laquelle les enseignants ne sont pas favorables aux évaluations. Ensuite, le caractère itératif de ces rencontres fait penser à un manque de confiance (enseignants). De plus, cela devient contraignant pour les acteurs à l'école (enseignants, directeurs, encadreurs pédagogiques). En outre, du seul fait que les enseignants ne soient pas associés en amont au processus décisionnel de leur encadrement, ils apprécient mal cette démarche dont l'issue est incertaine et qui débouche sur une évaluation sommative.

Enfin, sous sa forme actuelle, les professeurs considèrent leur encadrement comme une perte d'une partie de leur autorité à cause des comportements qui tendent à les infantiliser.

Les focus groups, par la confrontation, marquaient déjà le retour à l'univers effectif. Cependant, au regard de son importance pour les changements désirables et réalisables, nous en faisons une présentation spécifique dans les paragraphes qui suivent.

4.2.1 Confrontation du modèle conceptuel dans l'univers effectif de travail

Une fois le modèle conceptuel représenté, il est comparé avec les pratiques dans la réalité. C'est donc à ce stade de la MSS que le chercheur retourne à la situation problématique de départ. La comparaison entre le modèle conceptuel et cette réalité est un processus créatif qui est, dans une large mesure, fonction de chaque situation problématique (Kowszun, 1992). Checkland a identifié plusieurs approches de comparaison susceptibles de s'adapter à des situations et reprises par Kowszun (1992). L'une d'elles consiste à considérer les caractéristiques générales de la situation problématique et à les interroger à la lumière des éléments contenus dans le modèle conceptuel. L'objectif visé ici est de vérifier l'existence ou la non existence d'un écart important entre la situation réelle et le modèle conceptuel. Ce type de questionnement permet de s'assurer si les intentions et les objectifs variés auront des implications dans les institutions qui les élaborent. La deuxième démarche alternative, si la situation le permet, consiste à reconstruire soigneusement les événements passés qui ont conduit à la situation problématique et à les relater dans le modèle conceptuel, ce qui aiderait à dégager les responsabilités afin de renforcer les intentions du processus et à comprendre les influences d'ordre politique qui ont généré la situation en cause.

La troisième stratégie consiste à élaborer le modèle conceptuel de la situation telle que perçue dans l'image enrichie et à identifier ensuite les systèmes d'activités humaines correspondants dans la réalité. Bref, à ce stade, cette méthodologie peut amener à repenser la sélection des systèmes appropriés, des systèmes d'activités humaines et des modèles conceptuels. Ce genre de dynamique itérative autour des étapes 2, 3 et 4 assure une discussion profonde et minutieuse des questions fondamentales (Kowszun, 1992).

En considération des stratégies décrites ci-dessus et sur le même continuum que la dernière, la comparaison peut se faire aussi activité par activité. Dans cette perspective, la meilleure présentation se ferait sous forme de tableau (Patel, 1996). Cet auteur a appliqué ce type de présentation au processus d'enseignement et

d'apprentissage. L'encadrement pédagogique ou supervision des enseignants, basé sur la MSS se présente avant tout comme un processus d'apprentissage. De plus, une présentation visuelle facilite la lecture et l'intégration des concepts. Nous adoptons alors la proposition de Patel (1996) parce qu'en regard de ses caractéristiques de clarté et de ses intentions facilitatrices des apprentissages, elle s'adapte à notre recherche (cf. tableaux 4.12 et 4.13).

Le tableau 4.12 comporte cinq colonnes. La première présente la liste des activités contenues dans le modèle conceptuel et nécessaires au processus d'encadrement pédagogique ou supervision des enseignants ivoiriens. La deuxième colonne renseigne sur l'existence ou la non existence de l'activité dans le monde réel. Lorsqu'elle existe, la troisième colonne informe sur le processus de sa mise en œuvre. La quatrième colonne se réfère aux propositions ou au sens des changements attendus (par les acteurs) comme nécessaires à l'amélioration de la situation présente ou à venir dans les écoles techniques et professionnelles. La dernière colonne rapporte un commentaire libre des répondants sur la problématique en cause.

Le tableau 4.13 comporte sept colonnes. La première présente, comme dans le tableau précédent, des activités identifiées par les participants ivoiriens comme éléments du modèle conceptuel. La deuxième colonne indique le nombre d'apparition ou occurrence de l'idée, actuellement dans le discours des acteurs à l'école. La troisième réfère au pourcentage de cette occurrence dans l'ensemble du verbatim. Quant à la quatrième colonne, elle mesure les mêmes activités mais sous l'angle de leur présence dans les relations futures entre les acteurs. Le pourcentage d'une telle présence est mentionné dans la colonne cinq. Les acteurs se prononcent sur la présence ou la non présence et sur l'intensité de celles-ci dans les relations futures à la sixième colonne. La dernière colonne est une forme de commentaire-justification de propositions qui précèdent.

Tableau 4.12 - Comparaison entre les activités du modèle conceptuel avec celles du monde réel

ACTIVITÉS	Existe ou non	Mécanisme actuel	Propositions-acteurs	Commentaires
Établir une atmosphère confortable, expliquer le processus d'observation et négocier les problèmes existants avec l'enseignant. B	Très rare	Donner l'information au directeur d'école.	Rencontrer, informer ou communiquer directement avec le professeur avant la séance d'observation.	Inefficacité de la pratique actuelle. Chercher des solutions alternatives.
Discuter avec l'enseignant des caractéristiques de la classe, de celles des élèves, des méthodes d'enseignement et du plan de l'observation. B	Rare	A posteriori pour compléter la grille d'observation.	Cette activité doit avoir lieu avant l'observation de classe et non après.	Ne soutient pas l'apprentissage du jour si la discussion a lieu après l'observation.
Faire une première observation d'une séance entière d'enseignement et noter les faits et gestes significatifs. C	Oui	Observer une séance d'enseignement et prendre des notes.	Jouer ce rôle en utilisant des instruments objectifs ou avec objectivité.	Tout l'encadrement des enseignants se résume globalement à cette étape, même si irrégulière.
Procéder à une première analyse des données d'observation; les situations qui facilitent ou inhibent l'apprentissage. Identifier les problèmes et les atouts pour les résoudre. D	Implicite	Mettre de l'ordre dans ses notes pour discussion avec le professeur.	Le faire sous forme d'échange, dans l'humilité, sans autoritarisme ni condamnation.	N'est pas perceptible comme activité distincte et nécessaire dans le processus d'encadrement.
Faire une deuxième observation de classe, recueillir uniquement les informations se rapportant aux problèmes identifiés par l'enseignant. C	Non (sauf si commanditée)	Ne s'applique pas actuellement.	A négocier suivant les cas.	Se fait généralement suite à un rapport du directeur sur le professeur.
Procéder à une deuxième analyse des données recueillies pour élaborer un deuxième plan de résolution de problème. D	Non (sauf si commanditée)	Ne s'applique pas actuellement.	A négocier suivant les cas.	Se fait généralement suite à un rapport du directeur sur le professeur.
Organiser un ou deux entretiens avec l'enseignant pour identifier les solutions à ses problèmes. E	Un seul si possible	Ne s'applique pas actuellement.	A négocier suivant les cas.	Un seul est organisé, le plus souvent pour évaluer la prestation du professeur.
Procéder à une évaluation formative de la relation d'encadrement. F	Non	Ne s'applique pas actuellement.	Nécessaire pour apprentissage et renforcement de tous.	Ne s'applique jamais.
Organiser une troisième observation de classe en guise d'évaluation sommative. C	Non	Ne s'applique pas actuellement.	Formule à négocier.	Se fait à la suite d'un rapport du directeur sur l'enseignant.

A-B-C-D-E-F réfèrent aux activités contenues dans le modèle conceptuel.

Tableau 4.13

**Perception des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants
par les encadreurs et les enseignants aux focus groups**

Pratiques	Perceptions	Pratiques actuelles		Pratiques souhaitées		Propositions des acteurs	Commentaires
		Nombre d'énoncés	%*	Nombre d'énoncés	%		
Évaluer les enseignants.	F	31	1	4	0,14	Non souhaitée.	Très présent en terme de jugements de valeur. Étouffant. Alors, non désirée.
Aider et soutenir les enseignants.	E	13	0,44	17	0,57	Souhaitée.	Existe dans les rôles prescrits de AP, CP et IP. Absente dans la pratique mais bonne avenue. Alors souhaitée.
Observer les enseignants.	C	16	0,54	33	0,78	Souhaitée.	Faiblement présente actuellement, mais procédure non valorisante. Souhaitée pour échanges et discussion.
Animer les activités des enseignants.		7	0,24	33	1,1	Souhaitée.	Actuellement, activités de masse et de courte durée, irrégulières. Souhaitée si échanges et renforcement positif.
Produire des documents pédagogiques.		6	0,24	36	1,2	Souhaitée.	Inexistante. Souhaitée comme cadre de référence pour supervision des enseignants.
Conseiller les enseignants.	E	19	0,64	13	0,44	Moyennement souhaitée.	Peu souhaitée sous sa forme actuelle car très intuitive et sans cadre de référence.
Coordonner et organiser les activités des enseignants.		0	0	34	1,1	Très souhaitée.	Souhaitée car l'autoritarisme tient lieu d'organisation et de coordination.
Planifier les activités d'observation.	B	1	0,30	98	3,3	Très souhaitée.	Très faible présence dans la pratique. Vivement souhaitée pour éviter l'aspect policier de l'encadrement.

B-C-E-F réfèrent aux activités contenues dans le modèle conceptuel

* Ces faibles pourcentages s'expliquent par le fait que l'auteur de cette recherche n'a rien censuré dans le discours des participants pour respecter l'esprit de diversité et d'émergence. Ainsi, les éléments autres que les pratiques conventionnelles étaient en nombre important.

De l'analyse de ces tableaux, il ressort que les perceptions qui ont été identifiées par les acteurs ivoiriens dans les résultats des questionnaires se confirment au cours des discussions en groupe. Par exemple, la pratique d'évaluation est rejetée sous sa forme actuelle tant dans les résultats des questionnaires que dans ceux des groupes de discussion. Globalement, les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques officiels s'accordent sur le caractère déficitaire de l'encadrement pédagogique ou supervision des enseignants. Les extraits d'interviews qui suivent expriment éloquemment cette idée. À ce sujet, un enseignant raconte :

L'encadrement, comme vient de le dire le collègue, est vraiment nul. J'ai été stagiaire à L'IPNETP en 1984-1985. Je suis resté au Lycée professionnel de Yopougon pendant 10 ans sans rencontrer un seul encadreur pédagogique jusqu'à ce jour où je vous parle en 1998 à G. Donc, chacun se débrouille comme il peut. Imaginez-vous que depuis que nous sommes sortis de l'IPNETP, depuis 1985, il n'y a jamais eu même un petit séminaire de mise en jour, rien. Et nous sommes là. Je ne sais pas ce qu'un encadreur va dire lorsqu'il va venir sur le terrain. On ne nous rend pas visite, on ne nous invite pas non plus. Du côté du ministère comme de l'IPNETP qui nous a formés, c'est pareil. ¹

Pour le personnel enseignant, le déficit d'encadrement pédagogique des professeurs est un thème de fond. Le discours qui précède n'a pas un caractère politique. C'est plutôt un discours partagé mais en général implicite. Sur ce point précis, un autre enseignant confirme le malaise que l'ensemble de ce corps professionnel vit actuellement :

Enfin, euh... moi, lorsqu'on parle de l'encadrement pédagogique au sein de notre ministère, je crois que cet encadrement, ça fait combien? 16 ans que je travaille hein, je n'ai jamais été inspecté. Aucun des conseillers pédagogiques de l'enseignement technique n'est venu me voir pour me dire concrètement, bon, ce que tu es en train de faire, c'est comme cela. Ce que tu es en train de faire c'est juste. Pour moi, l'encadrement pédagogique des enseignants n'existe pas. ²

* À partir d'ici, nous reproduisons les témoignages des participants. Ils sont indiqués par un chiffre de 1 à 24.

Les perceptions des enseignants de leur encadrement, loin d'être une position corporatiste, sont partagées par les encadreurs pédagogiques officiels. À ce propos, un animateur explique :

J'ai été sur le terrain pendant 13 ans mais je n'ai jamais reçu la visite de qui que ce soit qui me dise ce qui est bien fait et ce qui l'est moins et comment faire pour y remédier. S'il existe un objectif global pour tous, alors il n'est pas partagé par tous. 3

En rapport avec l'idée de déficit d'encadrement pédagogique des enseignants qui précède, un autre encadreur, tout en soutenant la position de ses pairs, met de l'avant le manque de moyens qui nuit à l'atteinte des objectifs. Celui-ci révèle :

Aujourd'hui, en tant qu'inspecteur en M., nous ne pouvons même pas décider d'élaborer un projet de formation ou de séminaires à l'intention des formateurs. Nous sommes encore bloqués par le manque de moyens. Faute de moyens, au lieu de faire ce que nous devons faire, nous nous contentons de ce que nous pouvons faire. 4

Les directeurs d'école ne nient pas les problèmes reliés à l'absence de moyens matériels et même financiers. À ceux-ci les directions d'école ajoutent l'insuffisance de capacités intellectuelles et surtout professionnelles des AP, CP et IP. En effet, pour les chefs d'établissements scolaires, des encadreurs pédagogiques officiels ne sont pas suffisamment outillés face aux problèmes des professeurs. En voici un témoignage :

Nous avons tout hérité de la France; il y a là-bas des écoles de formation d'inspecteurs. Quand ils en sortent, ils sont bien formés et lorsqu'ils viennent, ils parlent avec autorité. On a vu passer des inspecteurs. C'était des gens qui savaient ce qu'ils faisaient [...] on a une seule inspectrice qui a été formée à Cachan lorsqu'elle n'était plus directrice. Les autres n'ont pas reçu de formation. Vous leur demandez d'aller encadrer les enseignants, ils vont leur transmettre quoi puisque eux-mêmes n'ont rien appris de nouveau par rapport aux autres? Si l'enseignant qui doit être encadré le sait et que l'inspecteur lui-même manque d'humilité avec son gros sac.... 5

Bref, le déficit d'encadrement constaté dans les écoles secondaires techniques et professionnelles s'exprime en termes de manque de disponibilité des AP, CP et IP, d'absence de moyens matériels et financiers nécessaires à l'exécution des tâches d'encadrement et surtout d'insuffisance de compétences professionnelles des encadreurs officiels.

Au regard de la faible présence allant jusqu'à l'absence de certaines pratiques aidantes pour la majorité des acteurs à l'école, ces derniers souhaitent voir émerger des changements dans la manière d'encadrer actuellement les enseignants. Ces désirs de changement relèvent des pratiques souhaitées d'encadrement pédagogique ou supervision des professeurs. Plusieurs extraits d'entrevues illustrent ces perceptions d'attitudes et de comportements à manifester dans la dynamique relationnelle future entre les enseignants et les encadreurs. S'appuyant sur cette perception, un enseignant propose :

Moi je pense que si on doit vraiment procéder à un changement, l'idéal serait trois observations par an. Un ou deux mois après la rentrée, l'encadreur vient donner des conseils. Dans le mois de février ou mars, il revient pour constater l'évolution ou la consolidation et procède à des ajustements, si nécessaire. Vu que je considère l'encadrement pédagogique comme une sorte d'éducation, l'encadreur vient à la fin de l'année pour discuter avec l'enseignant et préparer du coup la prochaine rentrée scolaire. C'est le moment de vérifier si les objectifs fixés au départ sont atteints ou non.⁶

De plus, les professeurs ont la conviction que pour soutenir réellement leur développement professionnel, il faut non seulement « *impliquer la base* » dans le processus de réflexion et de décision, mais aussi de la flexibilité dans les relations interpersonnelles. Par rapport à cette vision, un enseignant souhaite :

Eh... ce que j'entends par encadrement pédagogique dans les années à venir serait pour moi que les encadreurs pédagogiques et ceux qui sont sur le terrain travaillent en collaboration. Il ne suffit pas d'attendre un jour d'inspection pour venir comme un gendarme prendre une décision en terme de c'est bon ou c'est mauvais; mais qu'on se côtoie tous les jours et que les encadreurs soient au

courant des besoins, des aspirations de ceux qui sont sur le terrain. C'est comme ça que je vois la chose. De sorte qu'il (l'encadreur) devient un guide, quelqu'un qui aide mais pas quelqu'un qui est là pour sanctionner. Il aide à améliorer le travail et les conditions. Je prends un exemple : si l'encadreur est en contact avec le milieu, bon, il sait dans quelles conditions les formateurs travaillent, le matériel pédagogique, le matériel technique, tout cela, il le sait, donc il ne pourra pas, le jour venu, soit d'une inspection, dire mais... ah, moi je ne savais pas que la population était nombreuse comme cela. (...). Il faut qu'il y ait un contact régulier entre les encadreurs et ceux qui sont sur le terrain. Et comme ça on sait déjà dans quelles conditions on doit les aider. Et aussi mettre en place des stratégies de sorte que le formateur puisse réactualiser ses connaissances. 7

Les deux extraits d'interview qui précèdent révèlent que les enseignants souhaitent des pratiques ou activités d'observation, de planification, d'animation, d'organisation, de conseiller, d'aide et de soutien. Mais il importe toutefois de ne pas perdre de vue que les professeurs rejettent de manière tacite les pratiques d'évaluation sommative. Par ailleurs, il est opportun de préciser que pour le personnel enseignant, le préalable à la réussite de toutes ces activités réside dans la production de guides ou de programmes adaptés aux différentes filières d'enseignement. Un enseignant extériorise ce type de préoccupation :

Moi je vais vous le dire franchement. D'abord, que l'inspection fasse son travail de concevoir les programmes. 8

Enfin, le désir profond de collaboration que manifeste le personnel enseignant va jusqu'à solliciter son implication dans l'élaboration des instruments d'observation de classe et de ceux qui servent à l'évaluer. En voici une illustration:

Moi, vu ces grilles-là, il y a beaucoup de choses. Parce que je ne sais pas à partir de quoi ces critères ont été sélectionnés, mais je voudrais quand même que dorénavant, on essaie, ensemble avec ces encadreurs, d'élaborer les critères d'évaluation. Il faut qu'ensemble on arrive à confectionner ça. Je n'ai pas d'exemple en tête là mais il y a pas mal de choses qui se chevauchent. Donc, il faudrait ensemble avec les enseignants ou quelques échantillons d'enseignants, élaborer ces critères. Il faut que nous-mêmes, dans notre ministère, en fonction de notre situation, on arrive à élaborer quelque chose au lieu des choses prises ailleurs. 9

Quant aux directions d'école, relativement à leurs rôles d'encadrement pédagogique, elles privilégieront à l'avenir l'aide et le soutien aux enseignants. Mais elles le souhaitent aussi pour tous les encadreurs de professeurs. Un directeur recommande :

... Il faut qu'ils (encadreurs) aillent en superviseurs, qu'ils se sentent dans la position de quelqu'un qui doit entraîner, de quelqu'un qui doit apporter des choses et en retour, en recevoir. Et quelqu'un qui doit aller aider l'autre à déceler ses points forts et ses points faibles. Mais qu'ils n'aillent pas relever seulement les points faibles et s'ériger en censeurs. Je suis contre cela. 10

Enfin, certains responsables d'établissements scolaires souhaitent que l'encadrement vise ultimement l'autonomie professionnelle des enseignants dans l'exercice de leur profession. Sous ce rapport, l'un d'entre eux précise :

Moi je dirai que c'est plutôt une supervision synergique d'aide pour permettre à l'enseignant de s'améliorer tout en m'améliorant et au bout du compte, que chacun soit autonome. Voilà comment je verrai le modèle d'encadrement dans les années à venir. 11

Pour les AP, CP et IP, l'encadrement des enseignants doit s'appuyer, à l'avenir, sur des documents adaptés, produits par eux-mêmes et surtout sur une démarche collaborative impliquant les acteurs concernés. Les extraits ci-dessous soutiennent cette vision :

...Aller voir les enseignants et former une équipe avec eux. Travailler avec eux sur des programmes d'enseignement pour qu'ils sentent que nous sommes là pour les soutenir. Chercher à produire des documents pédagogiques s'appuyant sur leurs expériences et sur nos compétences techniques. 12

Dans le souci d'optimiser le bénéfice de la collaboration, un autre encadreur propose pour le futur :

Il faut associer les enseignants au départ à tout ce que nous faisons. Se sentant concernés par ce qui se fait, leur implication sera plus grande. En conclusion, l'encadrement de demain doit se faire en équipe avec les enseignants, car nous vivons souvent des exemples qui nous disent qu'il est possible que encadreurs pédagogiques et enseignants puissent travailler ensemble. 13

De surcroît, par rapport à leur faible performance en encadrement des professeurs, les AP, CP et IP désirent désormais élaborer en début d'année scolaire, un programme de séances d'encadrement des enseignants s'étalant sur une année.

Bref, tous les témoignages qui précèdent, qu'ils portent sur le déficit d'encadrement ou sur les propositions pour le changement, n'ont pris en compte généralement que les pratiques conventionnelles d'encadrement des enseignants. Or, à ce stade de la présentation, il est nécessaire de signaler les activités complémentaires souhaitées par les acteurs à l'école et révélées par l'analyse. Celles-ci sont consignées dans le tableau ci-dessous.

De l'analyse des résultats des questionnaires de recueil des perceptions et de ceux des *focus groups*, émergent : a) une dizaine de propositions ou souhaits majeurs (considérés comme des attentes des acteurs) pour l'encadrement pédagogique ou supervision des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire; b) une démarche supposée de supervision des professeurs en neuf étapes ou phases contenant le premier niveau d'adhésion des répondants à celles-ci; c) une synthèse des perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants et d) le contenu spécifique éventuel d'une pratique alternative d'encadrement du personnel enseignant.

Ces différentes perceptions, regroupées dans un questionnaire, ont été validées lors d'un retour auprès des acteurs-répondants à l'été 1999 (Annexe VIII). Les tableaux qui suivent illustrent le fort niveau de consensus des participants autour de ces données comme étant fidèles à leurs perceptions (section 4.3).

Tableau 4.14
Autres souhaits reliés à l'encadrement pédagogique des enseignants

Énoncés	Nombre d'énoncés
Décentraliser les instances d'encadrement pédagogique	= 30
Fournir de la documentation (encadreurs-bibliothèque)	= 24
Séminaires et ateliers de formation (forums)	= 18
Perfectionnement des enseignants	= 9
Retour des cellules pédagogiques	= 7
(U.P./cellules pédagogiques régionales)	=
Groupe de discussion encadreurs-enseignants	= 6
Encadrement par les pairs	= 5
Processus continu d'encadrement pédagogique	= 5
Organiser des formations en relation avec les entreprises	= 5
Autoencadrement des enseignants	= 4
Demeurer en contact avec le milieu scolaire	= 3
Mise à la disposition des enseignants du matériel did.	= 2
Développer la capacité d'écoute des encadreurs pédag.	= 2
Prendre en compte la dimension humaine dans l'encadrement des enseignants	= 2
Reconversion des enseignants	= 1
Fournir la méthodologie de transmission des messages	= 1
Encadrement par correspondance	= 1
Réviser la grille d'observation actuelle (éléments essentiels)	= 1
Encadrement par concertation	= 1
Monitoring	= 1
Tutorat	= 1
Coaching	= 1

4.3 Présentation des résultats du questionnaire de validation des perceptions

Dans la poursuite de la démarche qui consiste à sélectionner des opérations et à mettre en ordre les composantes qui intégreront ultérieurement le(s) modèle(s) pour la supervision, nous présentons maintenant, sous forme de trois tableaux, les perceptions validées des acteurs en vue du choix des éléments essentiels à ce(s) modèle(s).

Le tableau 4.15 réfère aux jugements des répondants sur la liste des propositions susceptibles d'améliorer les relations d'encadrement pédagogique des enseignants telles qu'elles sont formulées dans le questionnaire de validation. Quatre propositions (énoncés) enregistrent cent pour cent de « *fidèle à mes perceptions* » avec une dominance de « *très fidèle à mes perceptions* ». Ce sont les activités d'animation, de conseiller, de planification et d'évaluation objective qui suscitent en premier lieu, le plus d'intérêt pour les acteurs à l'école. Suivent les propositions 2, 4, 7 avec 98 % de « *fidèle à mes perceptions* ». Elles se réfèrent globalement aux pratiques d'aide et de soutien, de coordination et d'organisation. Le troisième groupe est relié à la préparation, aux activités de production et d'observation. Elles recueillent respectivement 96,1 %, 96,16 % et 96 % de « *fidèle à mes perceptions* ». Seul l'énoncé 11 enregistre 90.1 %.

Cependant, il est nécessaire de signaler que ce dernier énoncé n'est pas un souhait en termes d'activités à réaliser comme ceux qui précèdent. C'est un simple constat auquel les acteurs à l'école pourraient adhérer ou non. Mais l'existence de ce déficit justifierait les souhaits précédents. Au total, les scores enregistrés autorisent l'hypothèse selon laquelle, pour les répondants, ces souhaits traduisent bien l'idée qu'ils se font de l'encadrement pédagogique des enseignants au METP pour les années à venir.

Tableau 4.15
Validation de la synthèse des perceptions des acteurs

	Total Répondants	Énoncé s'éloignant de mes perceptions	Énoncé assez fidèle à mes perceptions	Énoncé très fidèle à mes perceptions	Cumul « Fidèle à mes perceptions »
1 Les acteurs de l'école souhaitent que les pratiques d'encadrement pédagogiques des enseignants qui consistent à inciter, intéresser, stimuler, encourager, et aider l'enseignant soient nettement prédominantes.	100,0 (51)		3,9 (2)	96,1 (49)	100,0 (51)
2 Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) souhaitent que les activités d'assistance et de soutien à l'enseignement prennent de l'importance.	100,0 (51)	2,0 (1)	3,9 (2)	94,1 (48)	98 (50)
3 Les acteurs à l'école souhaitent que des rencontres et regroupements au cours desquels les encadreurs pédagogiques orientent, guident les enseignants et leur suggèrent des pistes intéressantes de travail se multiplient.	100,0 (51)		11,8 (6)	88,2 (45)	100,0 (51)
4 Les acteurs à l'école souhaitent que les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants qui consistent à agencer, organiser et harmoniser les activités d'enseignement soient systématisées et renforcées.	100,0 (51)	2,0 (1)	7,8 (4)	90,2 (46)	98 (51)
5 Les acteurs à l'école souhaitent une meilleure circulation de l'information relative aux opérations, contenu et démarches de l'encadrement pédagogique des enseignants.	100,0 (51)	3,9 (2)	2,0 (1)	94,1 (48)	96,1 (48)
6 Les acteurs à l'école souhaitent vivement les pratiques d'encadrement pédagogique qui consistent à établir ensemble les activités prioritaires, à déterminer les moyens, les séquences d'exécution et à fixer les dates convenables.	100,0 (51)		15,7 (8)	84,3 (43)	100,0 (51)
7 Les acteurs à l'école souhaitent le soutien et l'ouverture dans les relations plutôt que dans les sanctions.	100,0 (51)	2,0 (1)	15,7 (8)	82,4 (42)	98 (50)
8 La plupart des acteurs à l'école souhaitent que des programmes et des documents pédagogiques soient donnés aux enseignants avant d'entreprendre l'encadrement pédagogique sur le terrain.	100,0 (51)	3,9 (2)	13,7 (7)	82,4 (42)	96,16 (49)
9 Les acteurs à l'école souhaitent que les activités de visite de classe consistant à collecter, à prendre des notes et à enregistrer les événements qui se déroulent en classe soient régulières et tiennent compte de l'enseignant.	100,0 (51)	3,9 (2)	17,6 (9)	78,4 (40)	96 (49)
10 Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) désirent un encadrement pédagogique des enseignants qui ne s'appuie pas sur des observations globales et des jugements de valeur.	100,0 (50)		28,0 (14)	72,0 (36)	100,0 (51)
11 L'encadrement pédagogique des enseignants est pratiquement inexistant dans les écoles secondaires d'enseignement technique et professionnel.	100,0 (51)	9,8 (5)	21,56 (11)	68,6 (35)	84,6 (46)

Les chiffres () = effectifs; les autres chiffres = pourcentages.

Tableau 4.16

Souhaits des trois groupes d'acteurs rencontrés pour les pratiques de supervision

	Enseignants	Directeurs d'école	Conseillers pédagogiques	Inspecteurs pédagogiques	Sous-directeurs
1 Les acteurs de l'école souhaitent que les pratiques d'encadrement pédagogiques des enseignants qui consistent à inciter, intéresser, stimuler, encourager, et aider l'enseignant soient nettement prédominantes.	2,94 (35)	3,00 (6)	3,00 (5)	3,00 (2)	3,00 (3)
2 Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) souhaitent que les activités d'assistance et de soutien à l'enseignement prennent de l'importance.	2,89 (35)	3,00 (6)	3,00 (4)	3,00 (2)	3,00 (3)
3 Les acteurs à l'école souhaitent que des rencontres et regroupements au cours desquels les encadreurs pédagogiques orientent, guident les enseignants et leur suggèrent des pistes intéressantes de travail se multiplient.	2,86 (35)	3,00 (6)	2,80 (5)	3,00 (2)	3,00 (3)
4 Les acteurs à l'école souhaitent que les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants qui consistent à agencer, à organiser et à harmoniser les activités d'enseignement soient systématisées et renforcées.	2,91 (35)	2,83 (6)	2,80 (5)	2,50 (2)	3,00 (3)
5 Les acteurs à l'école souhaitent une meilleure circulation de l'information relative aux opérations, contenu et démarches de l'encadrement pédagogique des enseignants.	2,89 (35)	3,00 (6)	3,00 (5)	2,50 (2)	3,00 (3)
6 Les acteurs à l'école souhaitent vivement les pratiques d'encadrement pédagogique qui consistent à établir ensemble les activités prioritaires, à déterminer les moyens, les séquences d'exécution et à fixer les dates convenables.	2,86 (35)	3,00 (6)	2,60 (5)	3,00 (2)	3,00 (3)
7 Les acteurs à l'école souhaitent le soutien et l'ouverture dans les relations plutôt que les sanctions.	2,74 (35)	3,00 (6)	3,00 (5)	2,50 (2)	3,00 (3)
8 La plupart des acteurs à l'école souhaitent que des programmes et documents pédagogiques soient données aux enseignants avant d'entreprendre l'encadrement pédagogique sur le terrain.	2,77 (35)	2,67 (6)	3,00 (5)	2,50 (2)	3,00 (3)
9 Les acteurs à l'école souhaitent que les activités de visite de classe consistant à collecter, à prendre des notes et à enregistrer les événements qui se déroulent en classe soient régulières et tiennent compte de l'enseignant.	2,71 (35)	2,83 (6)	2,60 (5)	3,00 (2)	3,00 (3)
10 Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) désirent un encadrement pédagogique des enseignants qui ne s'appuie pas sur des observations globales et des jugements de valeur.	2,74 (30)	2,67 (6)	2,75 (5)	2,50 (2)	2,67 (3)
11 L'encadrement pédagogique des enseignants est pratiquement inexistant dans les écoles secondaires d'enseignement technique et professionnel.	2,57 (35)	2,83 (6)	2,60 (5)	2,50 (2)	2,33 (3)

Les chiffres () = effectifs; les autres chiffres = moyennes cumulées.

Le tableau 4.16 indique la position des différents sous-groupes d'acteurs scolaires par rapport aux propositions issues de leurs discours sur une échelle de type Likert allant de 1 à 3 (1 = peu fidèle à mes perceptions; 2 = assez fidèle à mes perceptions et 3 = très fidèle à mes perceptions). L'objectif visé ici n'est pas celui d'établir une comparaison entre les sous-groupes de répondants. Comme le fonctionnement actuel frise une certaine clanocratie (St-Germain, 1997); il s'agit de voir globalement comment ils perçoivent cette synthèse qui pourrait traduire les attitudes et comportements sollicités par eux-mêmes dans leurs interactions futures. Signalons que plus les scores moyens sont près de 3, plus les participants sont favorables à l'idée et à l'activité sous-jacente. On observe ainsi qu'à l'exception des inspecteurs pédagogiques, tous les sous-groupes ont la cote 3 ou près de 3. Aucun sous-groupe n'atteint 3 à l'énoncé 10 qui traduit des activités d'évaluation sommative.

Par ailleurs, les enseignants, directeurs et sous-directeurs qui vivent quotidiennement les problèmes générés par le déficit d'encadrement pédagogique des professeurs ont une perception légèrement différente de celle des inspecteurs qui ne les vivent qu'occasionnellement. Les premiers appuient plus fortement ces propositions que les seconds. Même si ces derniers ne développent pas des forces restrictives, ces souhaits pourraient susciter des inquiétudes latentes à leur niveau. En effet, dans la mesure où ce sont des idées nouvelles ou faiblement présentes dans le milieu qu'il faut mettre en œuvre dans la dynamique relationnelle future, la probabilité de fournir des efforts additionnels est très grande. De plus, le risque de perdre leur position dominante dans cette relation est à considérer dans cette faible adhésion par endroits aux souhaits.

En outre, alors que dans leur discours les acteurs refusent un encadrement qui s'appuie sur les observations globales et les jugements de valeur, l'énoncé qui illustre cette idée ne recueille pas la cote 3 dans un sous-groupe. Le libellé de cet énoncé à la forme négative expliquerait cette performance. Au-delà de ces points de détail, les acteurs à l'école considèrent que ces attitudes et ces comportements pourraient intégrer un modèle pour la supervision au METP de Côte d'Ivoire.

Tableau 4.17
Attitudes des acteurs face aux activités d'encadrement
en regard du futur modèle pour la supervision pédagogique

		Total répondant	Non souhaitable	Souhaitable
1	Des rencontres avec l'enseignant pour analyser les événements qui se sont déroulés au cours de la visite de classe?	100,0 (51)	2,0 (1)	98,0 (50)
2	Des visites de classe?	100,0 (50)	4 (2)	96 (48)
3	Des rencontres d'évaluation formative de la visite de classe avec l'enseignant?	100,0 (51)	5,9 (3)	94,1 (48)
4	Des rencontres pour prendre contact avec l'enseignant avant les visites de classes?	100,0 (51)	13,7 (7)	86,3 (44)
5	Une dernière visite en guise d'évaluation sommative?	100,0 (48)	31,3 (15)	68,8 (33)
6	Des rencontres pour préparer avec l'enseignant les visites dans les classes?	100,0 (50)	34,0 (17)	66 (33)

*les chiffres () = effectifs; les autres = pourcentages.

Le tableau 4.17 illustre les réponses des acteurs à une question qui les invitait à se prononcer explicitement sur la présence ou la non présence dans le processus d'encadrement futur des professeurs, des activités identifiées dans leurs discours et formulées précédemment en terme de souhaits. Ce tableau montre aussi que parmi ces pratiques désirées, celles qui sont reliées à l'analyse des événements qui se sont déroulés au cours de l'observation de classe arrivent au premier rang (98 %). Il s'agit d'explicitier l'implicite, de le faire émerger à la conscience et de dégager la signification des faits. Les acteurs à l'école apprécient en seconde position (96 %) les observations de classe qui consistent en la collecte des faits, des interactions, des réactions, en exploration des expériences vécues et en nomination des faits et événements. En plus, le retour sur l'ensemble de l'expérience en vue d'améliorer la qualité des interactions et interventions ultérieures occupe la troisième place (94,1 %). C'est un moment de l'appréciation de la pertinence des moyens pédagogiques mais aussi des échanges d'idées. Le quatrième rang (86,3 %) est dévolu à la prise de contact initiale pour sensibiliser, motiver et se sécuriser réciproquement en s'accordant sur ce que chacun a à faire ultérieurement. Le succès de cette étape permet d'éviter l'improvisation. La mise en œuvre d'une dernière visite de classe ayant pour objectif de porter un jugement final sur la capacité du

professeur à prendre des décisions administratives tient à la cinquième place (68,8 %). Cependant il est nécessaire de signaler que le tiers des répondants (31,3 %) ne désirent pas cette activité. Enfin, la rencontre de préparation immédiate à l'observation de classe arrive en dernière position (66 %). Environ le tiers (34 %) des acteurs à l'école ne souhaite pas cette activité. Interrogés de façon informelle sur les raisons de ce refus, ils invoquent le nombre insuffisant de personnel d'encadrement et les efforts additionnels que la distance qui sépare les écoles du lieu de résidence des encadreurs exigeraient.

Cette section se proposait de présenter et de décrire les résultats générés par le dernier instrument de collecte de données. Sont consignées essentiellement les pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants au METP. Les acteurs à l'école souhaitent le remplacement des pratiques actuelles, déficitaires, par des pratiques désirées par des praticiens de terrain. C'est dans une telle perspective que la section suivante intègre toutes ces données prospectives et esquisse un modèle pour la supervision pédagogique des enseignants des écoles secondaires techniques et professionnelles.

4.4 Intégration des résultats

Nous avons présenté ci-dessus et séparément les résultats enregistrés avec les outils choisis pour cette recherche. Nous avons considéré de cette même façon les acteurs sous forme de groupes socioprofessionnels . À présent, nous regroupons toutes ces données dans un tableau en vue d'élaborer un modèle-synthèse pour la supervision, tel que perçu par les acteurs-en-relation. C'est ce que la recherche désigne par intégration des résultats. Cette intégration permet la présentation, par la suite, du modèle émergent.

Tableau 4.18

Intégration des résultats issus des trois instruments de collecte des données

	Questionnaire Q1 Perceptions			Focus Groups				Q2 Validation
	ens	DE	EP	ens	DE	EP	ens-DE-EP	ENS-DE-EP SOUHAITABLE
Évaluer les enseignants	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	Non souhaité
Aider et soutenir les enseignants	↑	↓	↓	↑	↑	↓	↑	Souhaité
Observer les enseignants	↑	↓	↓	↑	→	↓	↑	Souhaité
Animer les activités des enseignants	↑	↓	↓	↑	↑	↓	↑	Souhaité
Produire des documents pédagogiques	↑	→	↓	↑	→	↑	↑	Souhaité
Conseiller les enseignants	↓	→	↑	↑	↓	↑	↓	Acceptable
Coordonner et organiser les activités d'enseignants	↑	↓	→	↑	↑	↑	↑	Souhaité
Planifier les activités d'encadrement des enseignants	→	→	→	↑	↑	↑	↑	Très souhaité
Analyser les événements vécus au cours de l'observation de classe	NE S'APPLIQUE PAS							98%* Très souhaité
Faire une évaluation formative de l'observation de classe	NE S'APPLIQUE PAS							94.1% Très souhaité
Organiser une rencontre de prise de contact avec l'enseignant	NE S'APPLIQUE PAS							86.3% Très souhaité
Organiser une rencontre de préparation immédiate à l'observation	NE S'APPLIQUE PAS							66.8% - Assez souhaité Réserve du 1/3 des répondants
Organiser une observation de classe finale en guise d'évaluation sommative	NE S'APPLIQUE PAS							68.8% - Assez souhaité Réserve du 1/3 des répondants
Organiser des visites de classe	NE S'APPLIQUE PAS							96% Très souhaité

↑ = souhaité

↓ = peu souhaité

→ = existant

*Ces pourcentages sont issus de la figure 4.3.

Le tableau 4.18 ci-dessus inclut, à gauche, les activités d'encadrement qui sont issues du modèle conceptuel. Les autres colonnes sont constituées de symboles et de concepts qui indiquent jusqu'à quel point les participants souhaitent ces éléments dans un modèle futur. Par la suite, ces informations nous aideront à dégager les composantes du modèle pour la supervision au METP dans une sorte de communication entre les acteurs à l'école.

La pratique de supervision pédagogique s'inscrit dans une dynamique relationnelle. Elle met en relation un ou des encadreurs pédagogiques, possesseurs de ressources professionnelles (connaissances, matériels...) et un ou des enseignants, demandeurs et consommateurs desdites ressources. On se trouve alors face à une instance bipolaire que nous pouvons schématiser comme ci-dessous.

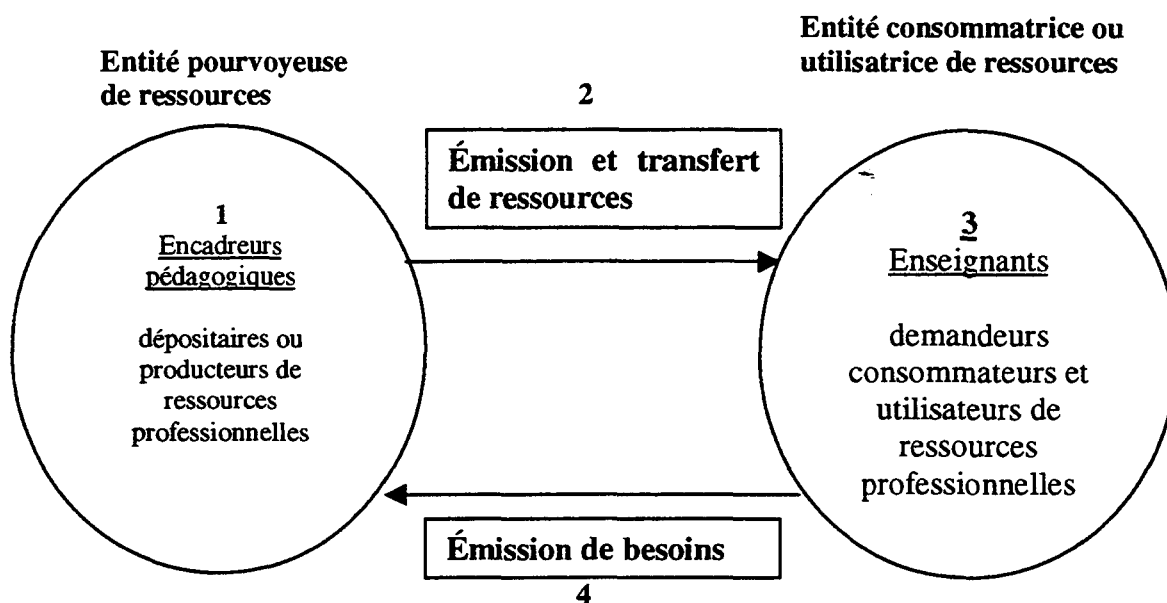


Figure 4.4 - Relation entre les encadreurs pédagogiques, pourvoyeurs de ressources et les enseignants, demandeurs et consommateurs de ressources

Le figure présente deux entités : la première contenant des ressources académiques ou pédagogiques et matérielles (aide, conseils, documents, etc.) et la deuxième contenant les consommateurs de ces ressources. Le groupe à ressources, c'est-à-dire les encadreurs pédagogiques (1) produit ou cherche des informations ou du matériel à l'intention du groupe demandeur, c'est-à-dire les enseignants et les transfère à ces derniers (2) sous forme de produits utilisables dans un contexte différent du premier, c'est-à-dire dans les écoles, dans les classes ou sur le plan individuel (3). Dans le meilleur des cas, ces ressources apportent des réponses aux besoins des professeurs ou atténuent le problème (4). Si tout se passait dans une atmosphère « *aseptisée* », uniforme et harmonieuse, nous aurions un modèle très simple composé d'encadreurs pédagogiques et d'enseignants, reliés par une communication bidirectionnelle. Or, dans la réalité, ces deux entités ne sont pas constituées d'éléments très homogènes tant au plan des statuts qu'à celui des comportements.

Au METP, le transfert des ressources passe de très faible à nulle et l'émission des besoins est souvent frappée d'inhibition. La distance physique et psychologique « *instituée* » entre les professeurs et les autres encadreurs empêche une véritable coordination des activités pédagogiques.

Au regard de cette hétérogénéité des acteurs à l'école et de la distance qui les sépare, la figure de relation ci-dessus devient:

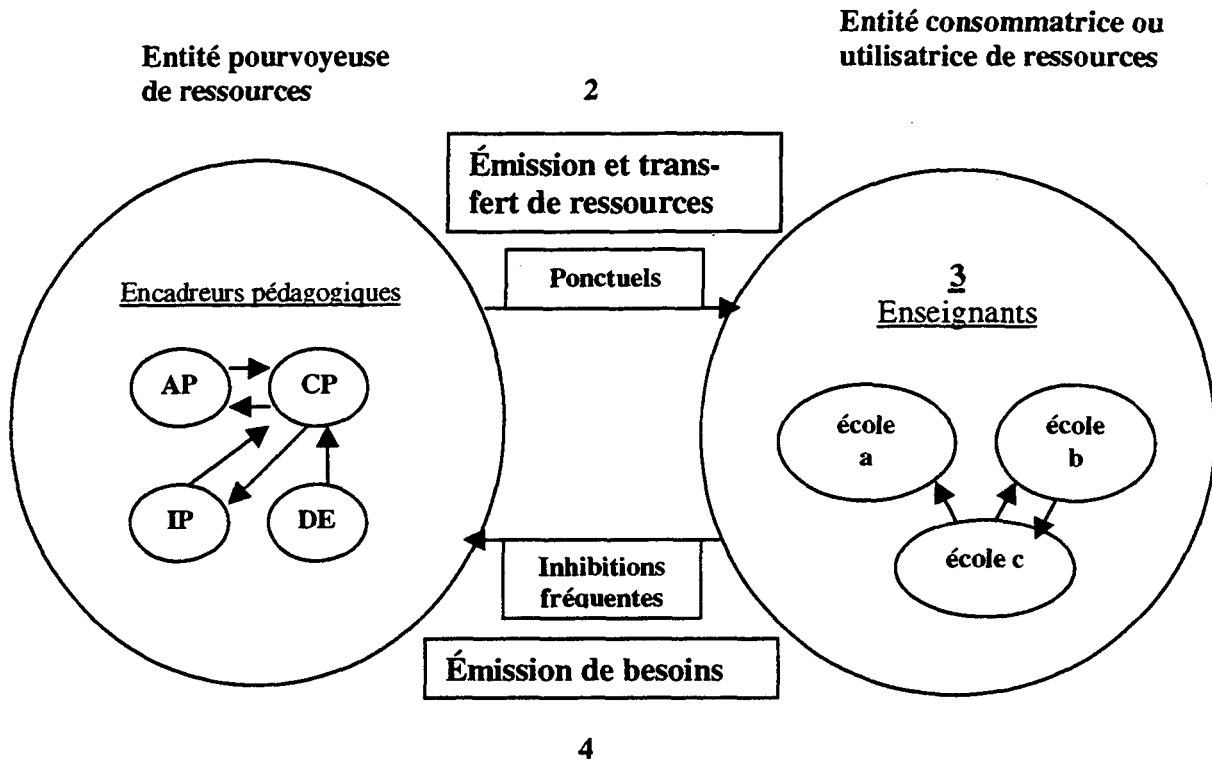


Figure 4.4 bis – Relation entre les encadreurs pédagogiques, pourvoyeurs de ressources et les enseignants, demandeurs et consommateurs de ressources

Les encadreurs pédagogiques sont constitués de ceux qui sont délégués officiellement à cette fonction, c'est-à-dire les AP, CP et IP et les directeurs d'école dont les rôles prescrits se divisent en tâches pédagogiques et administratives.

En considérant le développement qui précède, le modèle émergent sera la résultante des composantes privilégiées à la fois par les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques officiels. Cependant, les directeurs sont majoritairement préoccupés par les tâches plus administratives que pédagogiques. En conséquence, une composante peu souhaitée par ces derniers et très souhaitée par les professeurs et le personnel d'encadrement officiel, pourrait intégrer le modèle.

En nous référant aux activités souhaitées dans les tableaux aux pages précédentes, la figure ci-dessus devient alors :

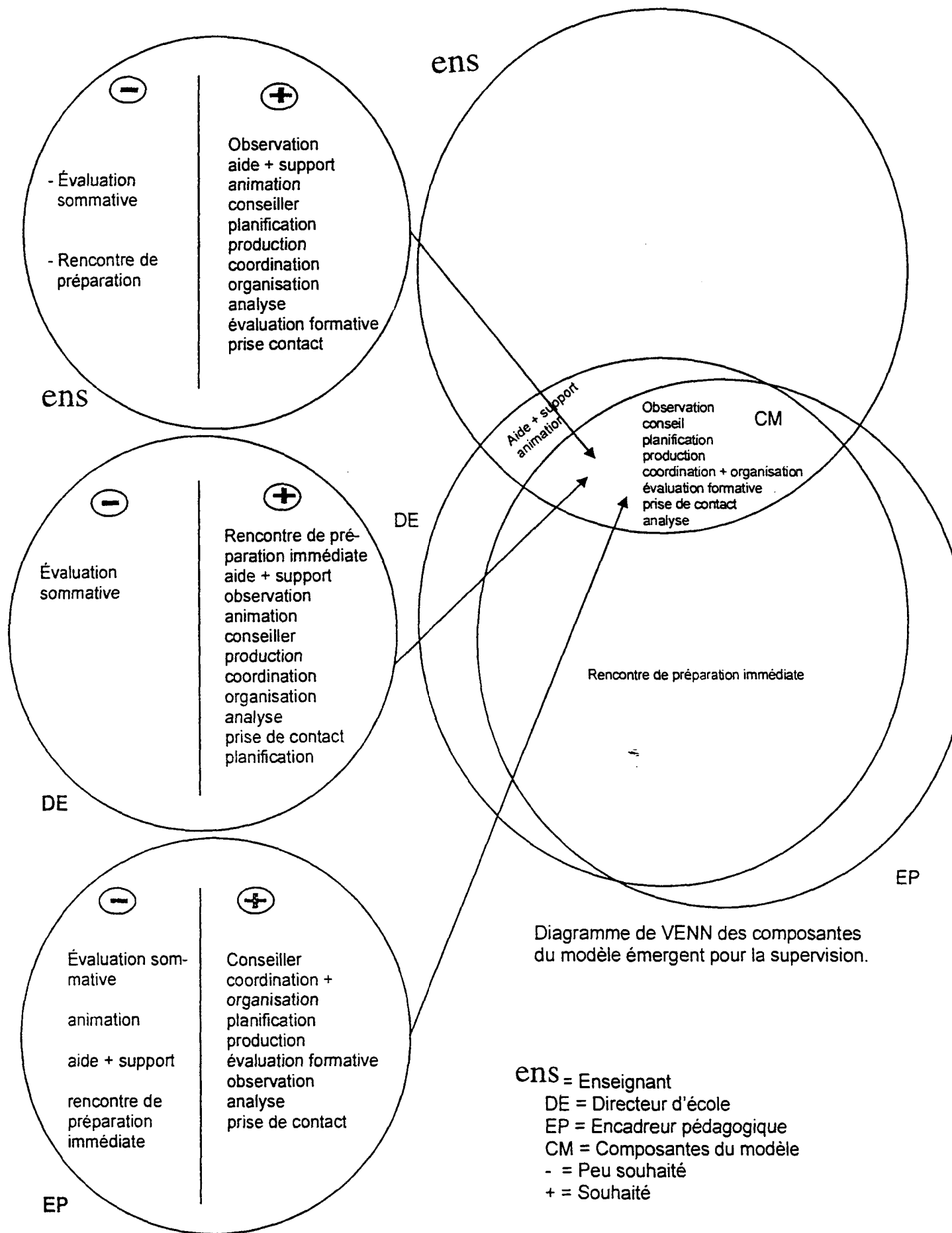


Figure 4.5: Construction du modèle émergent pour la supervision.

Parmi les activités retenues à la fois par les trois groupes d'acteurs figurent celles de production, de coordination et d'organisation. Elles servent à préparer et à soutenir en amont tout le processus de supervision (activités de production de documents) et aussi tout le déroulement de ce processus (activités de coordination et d'organisation). L'aide et le support, l'animation et la rencontre de préparation immédiate à l'observation de classe pourraient se réaliser si le contexte de leur application était favorable. Par ailleurs, lors du dernier retour aux acteurs, ces derniers étaient invités à se prononcer sur la configuration du modèle qui émergerait. Le chercheur leur avait proposé une structure en spirale, mais ils pouvaient en proposer d'autres. Bien qu'ils aient été favorables à la forme graphique qui leur a été présentée, plusieurs abstentions constatées étaient dues, selon les répondants, à la complexité de cette représentation. Ce genre de réflexion commande au chercheur qui souhaite un modèle comme un outil de travail, d'opter pour la représentation « conventionnelle » ou à laquelle plusieurs cultures sont habituées c'est-à-dire une forme cyclique classique (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; De Brooke, 1991). De plus, le modèle le plus simple est le meilleur (Albou, 1984). Nous représentons alors le modèle pour la supervision du METP comme ci-dessous :

4.5 Présentation générale des éléments essentiels du modèle émergent pour la supervision

La figure 4.6 ci-dessous montre que les phases qui constituent le modèle émergent pour la supervision au METP se retrouvent en totalité ou en partie dans plusieurs processus de supervision des enseignants. L'ordre des phases est indiqué par des flèches de 1 à 6. La description détaillée de ces phases se fera plus loin (p. 180). En attendant, et pour aider à la compréhension de ce qui suit, nous définissons sommairement les termes qui apparaissent sur la figure.

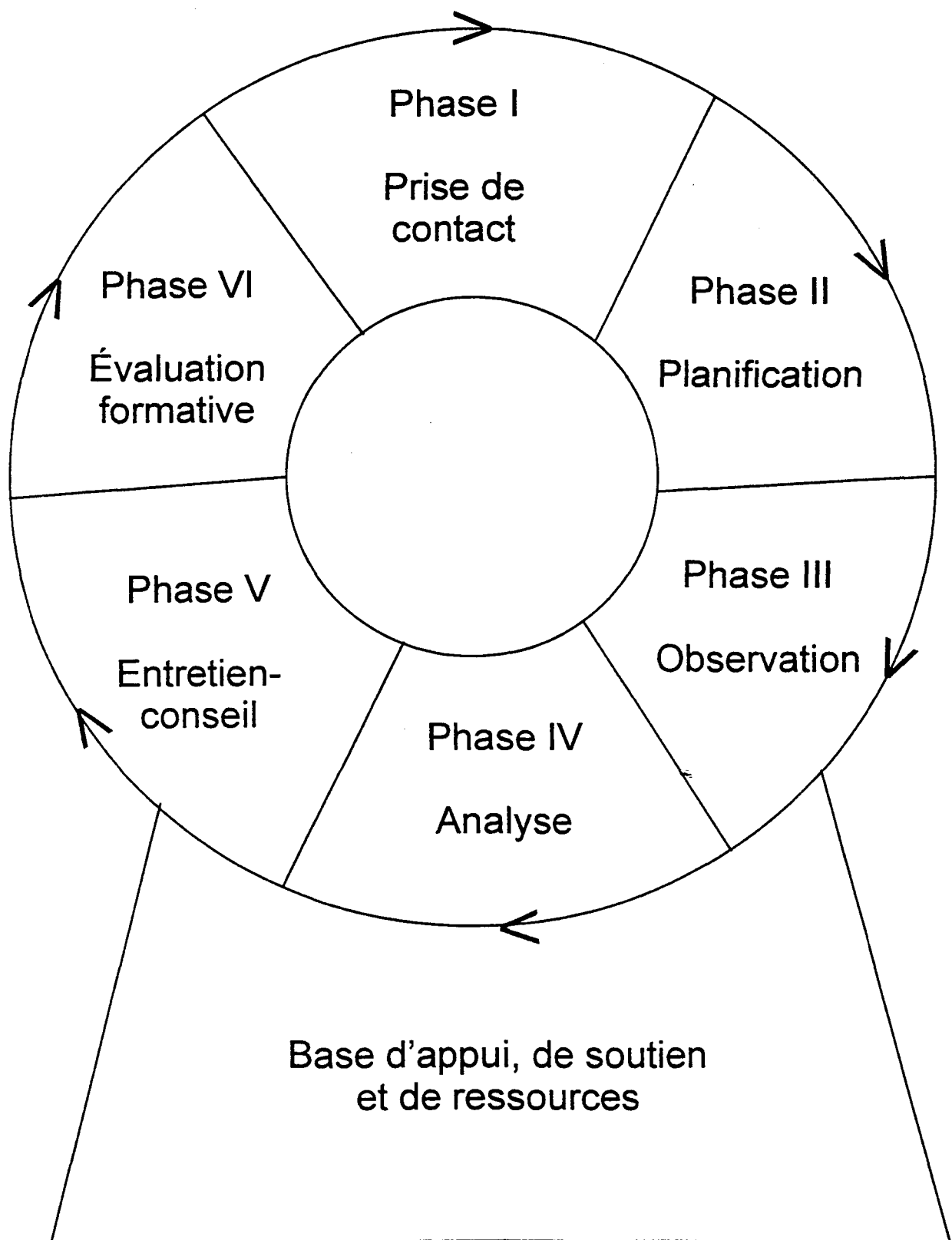


Figure 4.6: Le modèle pour la supervision pédagogique au METP de Côte d'Ivoire

L'étape « prise de contact » se réfère au processus d'identification des problèmes de nature pédagogique, tels que perçus ou vécus par les professeurs. Cette étape s'intéresse également à l'état du contenu notionnel. La planification réfère aux prévisions de temps, aux priorités et aux personnes-ressources. L'observation est une étape de vérification du niveau de l'évolution du professeur depuis le premier contact. La phase d'analyse en est une d'arrangement et de préparation de stratégies d'intervention lors de la mise au point entre l'enseignant et l'encadreur pédagogique. L'entretien-conseil est la mise en commun des résultats de l'analyse par le professeur et l'encadreur pédagogique. Ici, les comportements appropriés, déficitaires et inappropriés de l'enseignant sont identifiés en vue de renforcer les comportements appropriés et de modifier les autres. L'évaluation formative du processus de supervision permet d'apprécier collégialement la dynamique relationnelle qui s'est établie entre l'enseignant et l'encadreur pédagogique.

Principales caractéristiques du modèle émergent pour la supervision

Un modèle cyclique à caractère itératif dont l'élaboration a nécessité un va-et-vient entre le « laboratoire » et les acteurs praticiens. Du premier questionnaire de recueil des perceptions à celui de la validation, en passant par les groupes de discussion, les informations ont été continuellement intégrées et ajustées avant d'aboutir à ce raffinement (un voyage par an en Côte d'Ivoire, terrain de la recherche).

Un modèle à caractère cumulatif : toutes les phases du modèle sont interdépendantes. En d'autres termes, les activités d'une phase s'effectuent en intégrant les résultats de celles qui le précèdent, de même que la reprise d'un cycle considère les acquis du cycle précédent.

Un modèle systémique : le caractère itératif et cumulatif font de ce modèle un système dans la mesure où les phases sont interreliées, la première servant d'intrant à la suivante (extrant). Le caractère systémique se rencontre dans plusieurs études sur les modèles de supervision (Villeneuve, 1994; Acheson et Gall, 1993).

Un modèle à trois grandes dimensions: les participants à cette recherche ont indiqué les différentes phases intégrées au modèle pour la supervision des enseignants. Ici l'objectif du chercheur est de traduire les composantes en dimensions pour faire des rapprochements entre elles. Ainsi, la prise de contact et la planification constituent la phase de planification. Celle-ci est d'autant plus importante qu'elle conditionne la qualité des rencontres suivantes. Or, jusque-là, sur le terrain la tendance générale a été de passer rapidement à l'action sans faire suffisamment le contour des problèmes existants (en Côte d'Ivoire, l'observation de classe peut intervenir sans préavis à l'enseignant).

L'observation et l'analyse relèvent de la dimension « *exécution* », c'est-à-dire la prise en compte des contenus notionnels, pédagogiques et des solutions alternatives.

Enfin, l'entretien-conseil et l'évaluation formative, sorte de bilan qui débouche sur un ajustement de comportements des interactants pour le cycle suivant, relève de la dimension « *régulation* ».

Le succès d'une dynamique relationnelle telle que celle qui se vit dans les pratiques de supervision pédagogique est fonction de plusieurs facteurs reliés à l'environnement et aux acteurs-en-relation. Mais à travers le modèle pour la supervision pédagogique, les praticiens des écoles secondaires techniques et professionnelles mettent en évidence les phases jugées nécessaires et les comportements rigoureux qui s'y rattachent. Dans cette perspective de balisage de la démarche d'encadrement pédagogique des enseignants, le modèle pour la supervision pédagogique au METP peut revêtir le caractère de modèle **cadre**.

À ce stade de la recherche, nous connaissons le contenu global du modèle pour la supervision au METP. Il importe maintenant de préciser comment toutes ces phases peuvent s'opérationnaliser dans l'univers effectif.

Description détaillée du modèle

Dans la description qui suit se trouvent regroupés, sous six rubriques, les phases qui serviraient à opérationnaliser le processus de la supervision pédagogique au METP. L'un de ces éléments (étapes ou phases) était présent dans le milieu scolaire (observation). Les autres ne l'étaient pas ou l'étaient à peine.

La prise de contact

Les acteurs à l'école décrivent la prise de contact comme une rencontre d'identification des problèmes que vit l'enseignant dans l'exercice de sa profession. « *Il vient pour que je lui dise, voilà mes problèmes* ». Pour les participants à la recherche, c'est un moment indiqué pour s'informer des difficultés que les professeurs rencontrent régulièrement en enseignement. Concernant l'enseignement technique et professionnel, les répondants insistent sur les caractéristiques des élèves et des enseignants, sur celles de l'école et des programmes qui y sont dispensés et sur les outils didactiques disponibles. Comme il s'agit des élèves, les discussions portent sur leur niveau d'étude et de formation, sur leurs motivations et surtout sur le caractère hétérogène de cette population. Il est opportun de souligner que les enseignants reçoivent deux types d'élèves dans les écoles. Un premier groupe ayant répondu aux exigences académiques à travers leur succès au concours d'entrée dans ces établissements scolaires, et un deuxième, qui intègre généralement l'école après le début des cours par voie de recommandation, satisfaisant ainsi à des critères inconnus des praticiens. Ceux-ci sont généralement de niveau inférieur aux premiers. Par rapport à cette situation, les enseignants sont très éloquents:

Aujourd'hui, il y a une liste d'élèves ayant satisfait aux exigences du concours d'entrée dans ce lycée. Donc, ils ont le niveau requis pour être là. À côté de ceux-là, il y a un grand groupe qui est recruté parallèlement, qui ont n'importe quoi comme moyenne et qui se retrouvent ici [...]. Pour le professeur, il y a deux populations qui n'ont pas le même niveau. Pour l'encadreur, c'est une classe homogène. ¹⁴

Pour le personnel enseignant, les échanges pourront viser le niveau de formation, les modes d'intervention, les connaissances scientifiques et techniques actualisées. L'analyse des caractéristiques de l'école s'intéresserait à l'équipement, l'horaire de même qu'à la vision de l'encadrement des professeurs. Quant aux programmes, seront pris en compte les objectifs, les contenus et leur progression. À tout cela s'ajoutera l'appréciation des outils didactiques disponibles et des conditions pour une supervision ultérieure.

La prise de contact s'avère donc le moment de poser un diagnostic éclairé. C'est également à ce stade que débute la nécessaire collaboration souhaitée par les acteurs avec les enseignants et la direction de l'école. Ce diagnostic peut se faire soit à l'aide d'un outil existant et congruent avec la problématique en cause, soit en considérant simplement la fonction que joueront les acteurs dans le processus de supervision ultérieure.

Bref, la phase de prise de contact permet de développer une connaissance solide des besoins, des caractéristiques de l'environnement scolaire et aussi de types ou modèles d'apprentissage en vigueur dans l'école.

La planification

La prise de contact consiste, répétons-le, à identifier les besoins des enseignants. Elle sert alors d'intrant à la phase de planification. Celle-ci consiste, pour les acteurs à l'école, en une discussion entre le superviseur et l'enseignant en vue de fixer les priorités et du temps qui conviendrait à tous les deux sans en imposer à l'autre. C'est également à cette étape que sont définies collégialement les habiletés à observer en classe au cours de la phase suivante. La planification permet de déterminer ensemble, approximativement, le nombre de visites de classe par an et le temps de préavis à accorder au professeur pour une observation de classe. Cependant, les acteurs à l'école estiment qu'un plan ne doit pas être un carcan. Ce serait plutôt un canevas de travail,

flexible, qui respecte aussi la disponibilité, les besoins et la demande d'observation faite par le professeur. En regard des nuances possibles, les participants définissent la planification comme un état de disponibilité permettant aux superviseurs de répondre aux demandes des enseignants à temps et même à contretemps. Aussi s'accordent-ils sur l'idéal qui serait d'être en contact permanent avec les professeurs pour une supervision de proximité.

Cependant, à la fin des discussions, les répondants soulignent, qu'en regard du ratio enseignants-superviseurs très élevé, le réalisme commande que le superviseur finalise seul la planification et communique aussitôt le résultat aux professeurs concernés.

L'observation

L'observation est un processus attentionnel (Pepel, 1996). En effet, observer une séquence d'enseignement, c'est sélectionner consciemment ou non des indices par rapport à un cadre de référence. Cette sélection permet de structurer des données de façon à faire apparaître un réseau de significations (Bouvier et Obin, 1998). La rencontre d'observation est une mise en œuvre des objectifs partagés lors de la prise de contact et permet à la fois à l'enseignant et à l'encadreur de constater à quel degré ces objectifs sont atteints. Concrètement, l'observation de classe consiste à assister à une animation de classe pendant environ une heure. Le superviseur s'intéresse alors aux comportements gestuels et verbaux du professeur et des élèves. L'enseignant est observé sous l'angle de son débit verbal, de la maîtrise de l'espace-classe et de la gestion du temps d'apprentissage des élèves, du questionnement, de son attitude face à la réaction des apprenants de même que sa capacité à utiliser les aides pédagogiques à bon escient. C'est au cours de cette période que le superviseur vérifie la qualité de la préparation des cours dispensés aux élèves et les stratégies mises en place pour faciliter les apprentissages.

Cette observation pourrait s'appuyer sur des instruments éprouvés ou sur l'utilisation des nouvelles technologies de communication pédagogique.

Il est essentiel de noter que dans la pratique actuelle d'encadrement des enseignants au METP, l'observation de classe constitue la partie hypertrophiée du processus. La grille d'observation des professeurs comporte une soixantaine de points à considérer en une heure.

L'analyse

La phase d'analyse est une période qui permet à la fois au superviseur et à l'enseignant de réfléchir sur les données enregistrées lors de l'observation de classe. Cette réflexion rend intelligibles ces données et permet de préparer la gestion de l'entretien-conseil en prévoyant par où commencer, quels éléments mettre en évidence et où terminer. Chacun de son côté réaménage les données d'observation de manière à identifier les comportements appropriés, déficitaires ou inappropriés du professeur pendant son animation. L'opération consiste pratiquement à considérer les points suivants : y a-t-il adéquation entre le contenu dispensé et l'objectif pédagogique fixé au départ? Ceux-ci étaient-ils adaptés au niveau des élèves? Les stratégies pédagogiques élaborées ont-elles facilité les apprentissages? Le temps d'animation a-t-il été réparti sur les parties du cours en fonction des difficultés contenues dans ces parties? Les nouveaux concepts ont-ils été intégrés par les apprenants? Les aides pédagogiques étaient-elles pertinentes? L'agencement du cours est-il harmonieux? Le temps consacré à cette phase relève presque de la routine et ne fait l'objet d'aucun apprentissage préalable dont bénéficierait le professeur. Bref, l'analyse est la phase au cours de laquelle les acteurs en présence compilent les données d'observation, les analysent, les confrontent aux objectifs pédagogiques de départ afin de servir ensuite à une prise de décision: reprendre le cycle de supervision en totalité ou en partie.

L'entretien-conseil

L'entretien-conseil est une phase au cours de laquelle le superviseur et le professeur révisent ensemble les données d'observation analysées individuellement auparavant. À ce stade, ils portent un éclairage sur les informations enregistrées à la phase 3. Compte tenu de leurs positions respectives, c'est le superviseur qui amorce le dialogue, informe l'enseignant de ce qu'on attend de l'entretien et obtient son accord (tacite le plus souvent). L'enseignant commence alors son intervention en la focalisant, comme le superviseur, sur les aspects significatifs, en indiquant les parties de l'expérience les mieux vécues et les moins bien vécues. Il s'agit pour lui, d'explicitier les « *pourquoi* » et les « *comment* » des actions posées au cours de son animation de classe. Au cours de l'entretien, l'on discute de tous les aspects qui ont été analysés individuellement à la phase précédente. Bien que le professeur soit au centre de cet entretien, c'est le superviseur qui gère cette relation. Ainsi, après avoir révélé à la conscience de l'enseignant certains détails qu'il avait sous-estimés ou moins bien formulés, l'explicitation débouche sur les conseils ou sur des alternatives pour les prestations à venir. « *Au cours de cette étape, l'encadreur peut dire au professeur quoi faire* », déclarent plusieurs enseignants. Pour ces derniers, l'objectif-visé est de renforcer les habiletés pédagogiques maîtrisées et de chercher à améliorer celles qui demeurent déficitaires. En effet, l'entretien se concentre sur l'analyse constructive et le renforcement des schémas d'intervention qui réussissent, plutôt que sur la condamnation de ceux qui ne fonctionnent pas (Acheson et Gall, 1993).

En définitive, cette phase vise la réactualisation des connaissances à travers de nouvelles orientations de travail, de même que la modification de certains comportements du professeur lors des prestations suivantes. Bref, l'entretien-conseil doit traiter des points importants reliés à l'enseignement, pertinents pour le professeur et sensibles aux changements (Acheson et Gall, 1993).

L'évaluation formative de la relation de supervision

L'évaluation formative de la relation de supervision est une rencontre tournée résolument vers la croissance intellectuelle, pédagogique et émotionnelle du superviseur et de l'enseignant. Elle conduit les deux partenaires à l'expérimentation et à la créativité, les engage dans un développement réciproque et non à la croissance de l'autre par soi-même. Les premières phases du modèle préparent chacun d'eux à une assez forte autonomie et à une bonne maturité pour qu'ils se dirigent ensemble vers une innovation, un changement.

À ce stade, chaque personne s'explore, se dépasse grâce à une entraide authentique et dynamique. Comme les acteurs à l'école visent davantage l'épanouissement de leurs aptitudes et le déploiement de leurs énergies, cette rencontre sera plus créative qu'inhibitrice. Un enseignant formule les attentes à l'endroit de cette séance :

Elle doit porter sur notre expérience, ce que nous savons, ce que nous avons vu ensemble. Elle doit permettre de lever un certain nombre de points d'ambiguïté. Cette évaluation pourrait conduire au renouvellement de certains équipements et de la formation de tous. On peut même améliorer les programmes en vigueur dans les lycées. On peut même ajuster la grille de suivi et les comportements qui sont dedans. [...] À partir d'une rencontre comme celle-là, on peut discuter ensemble et même aboutir à l'élaboration de manuels scolaires sur la base de nos expériences¹⁵

Mais pour les participants à cette recherche (surtout les enseignants), la réussite d'une telle entreprise passe par l'élimination des préjugés du genre « je suis encadreur pédagogique et lui, enseignant, donc non encadreur... » et l'établissement d'une relation de confiance au départ, de façon à explorer aisément les différentes perceptions des autres. À ce sujet, un participant souligne :

Au cours de cette rencontre, il serait bon d'être tous les deux, prêts à remettre en question notre façon de voir les choses. Il ne devrait pas y avoir de manière de

voir qui soit de prime abord, supérieure à l'autre. C'est à cette condition qu'on peut découvrir ensemble de nouvelles manières de penser et d'agir qui permettront de surmonter les obstacles. 16

À cette phase, chacun conserve son statut car ce que les acteurs à l'école souhaitent, c'est moins le nivelage que la réciprocité qui invite tous les partenaires à une nécessaire remise en question des actions posées tout au long du processus de supervision. En effet, entrer en relation avec des gens qui ont d'autres perceptions que nous peut être une façon de combler nos limites, car cela permet l'addition d'une nouvelle façon de voir; chacun donnant du feedback à l'autre sur soi et sur l'autre (Bédard, 1986). Au total, ce que les acteurs à l'école visent au cours de cette dernière phase, c'est l'analyse réciproque de leurs conduites avec toute la rigueur qui a présidé à celle des données recueillies en classe et qui déboucha aussi sur la planification de rencontres ultérieures. Cette phase caractérise davantage la supervision des enseignants d'expérience que celle des stagiaires. Nous avons signalé au chapitre 3 que certains changements engendrés par la MSS sont majeurs alors que d'autres le sont moins. Le petit cercle au milieu du plus grand est le lieu de manifestation des changements mineurs consignés dans le tableau 4.14.

Enfin, la base qui supporte la portion circulaire représente un soutien nécessaire et les ressources pour la supervision des enseignants. Elle contient la philosophie humaniste propre à la supervision, les principes de coconstruction et d'engagement, de même que les ressources humaines et matérielles pour initier les changements. En Côte d'Ivoire, les UP s'y trouveraient. Ajouté aux éléments du grand cercle, l'ensemble constitue la nouvelle vision de la supervision des enseignants au METP.

Dans l'ensemble, le modèle pour la supervision est constitué d'un cycle continu et cumulatif relativement aux différentes phases. Il se caractérise essentiellement par l'ouverture permettant de clarifier les objectifs des rencontres, le respect et la réciprocité pour le développement personnel et professionnel des gens qui s'impliquent dans une telle relation. C'est un modèle interactif et convivial. Au regard de tous ces points

distinctifs, le modèle émergent pour la supervision s'apparente à celui de la supervision synergique (Girard *et al*, 1992) ou clinique (Cogan, 1973; Goldhammer, 1969).

Les résultats qui précèdent ont permis de répondre aux deux premières questions de recherche à savoir: a) Quelles sont les perceptions actuelles et souhaitées des pratiques d'encadrement pédagogique des acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire? et b) Quel modèle de supervision privilégiée par ces acteurs peut-on dégager de leurs perceptions? Le développement qui suit a pour but de répondre à la troisième question de recherche relative aux caractéristiques du mouvement d'émergence.

4.6 Caractéristiques du mouvement d'émergence

La description du mouvement d'émergence a pour but, rappelons-le, de répondre à la troisième question de recherche, à savoir « quelles sont les caractéristiques du mouvement d'émergence vécu ». Elle s'opère essentiellement en trois phases suivant les trois moments significatifs de cette élaboration de modèle. D'abord, l'entrée sur le terrain se fait par l'administration d'un questionnaire de recueil des perceptions des acteurs scolaires (première phase). Ensuite, les groupes de discussion ou *focus groups* permettent aux répondants d'échanger sur la problématique d'encadrement des enseignants à l'étude et de proposer des avenues alternatives. Enfin, l'administration d'un questionnaire de validation des perceptions invite les acteurs à l'école à identifier l'environnement et les composantes du modèle émergent pour la supervision pédagogique. À tous ces instruments s'ajoute le journal de bord du chercheur.

4.6.1 Le questionnaire de recueil des perceptions

Le questionnaire de recueil des perceptions a été envoyé aux participants par les directions d'école via le courrier local ou par des enseignants en déplacement dans les régions considérées. Ces directions d'école jouent leur rôle de coordination et

d'organisation des activités des professeurs en leur distribuant le questionnaire. Le retour des questionnaires complétés suivra la même voie. La participation à ce travail se fit sur la base du volontariat. Les enseignants avaient toute la latitude de s'impliquer ou de refuser de participer. Aucune contrainte ne pesait sur eux.

Le caractère confidentiel des réponses devrait permettre aux professeurs et encadreurs pédagogiques officiels de s'exprimer librement sur le phénomène à l'étude: l'encadrement pédagogique et la supervision des enseignants au METP. Cependant, nous avons observé que cette liberté n'était pas exempte de réserves dans la mesure où les réponses, bien que confidentielles, n'étaient pas anonymes. Ce phénomène s'observe aussi bien chez les enseignants que chez les encadreurs pédagogiques. En effet, plusieurs répondants enseignants, au lieu de brocher le questionnaire à l'endroit indiqué par le chercheur, le feront à plus d'une vingtaine de places. Le même souci conduira certains répondants-encadreurs pédagogiques à communiquer avec le chercheur par téléphone lui demandant les objectifs réels et profonds de ce travail, en plus de ceux libellés officiellement sur le document à compléter. D'autres, de façon voilée, s'informeront auprès de leurs collègues pour s'assurer que compléter un tel questionnaire ne comporte pas de risques pour leur carrière. Des antécédents (non explicités) leur feraient croire à une enquête administrative déguisée.

En ce qui concerne la première phase du mouvement, les perceptions des directeurs d'école n'étaient pas encore prises en compte. Le traitement préliminaire des productions des enseignants aux questionnaires complétés désignera les directeurs comme personnes-ressources importantes dans l'encadrement à l'état actuel. Un questionnaire semblable à ceux des professeurs et encadreurs pédagogiques a été élaboré à leur intention et administré par la suite.

Par rapport à cette dernière catégorie de population, il conviendrait de signaler que l'accueil qu'elle a réservé au projet de recherche n'était pas négatif dans son ensemble, mais n'était pas toujours très enthousiaste. À travers les réactions globalement

positives, on pouvait remarquer du scepticisme chez certains directeurs quant aux retombées positives de la recherche pour eux et pour le système d'éducation considéré. Cela se traduira par soit la non remise des questionnaires à temps aux enseignants, soit par un grand retard à le faire après la relance du chercheur. Alors que plusieurs directeurs coordonnaient l'exécution de ces activités, d'autres y opposaient une résistance consciente ou non consciente. Signalons que cette réserve visait de manière diffuse les directions centrales du ministère, mais aussi le chercheur par rapport à la destination des résultats de la recherche. Bien que libellé « noir sur blanc » que leurs productions leur seraient retournées pour discussion et appréciation, plusieurs interrogations subsistaient dans l'esprit des acteurs. Il y en a qui signaient là, psychologiquement, la fin de l'opération.

Apparaîtra progressivement une position attentiste de la part des acteurs à l'école. Dans les coulisses des écoles et du ministère, malgré des hésitations et une certaine méfiance voilée, certains participants considèrent déjà cette démarche comme une occasion de se faire entendre. Ils mobiliseront leurs collègues pour qu'ils s'impliquent sans crainte dans ce projet.

Ainsi, dans les résultats du questionnaire écrit, il apparaît rapidement une convergence autour du déficit ou de la quasi-absence d'encadrement pédagogique des enseignants dans les écoles. Cette idée est partagée par les acteurs participant à la recherche. Il apparaît également que les comportements dominants dans l'encadrement (lorsqu'il a lieu) sont ceux d'autorité. À la suite de ce constat, les acteurs ont identifié quelques attitudes et comportements aidants susceptibles de corriger la situation.

Bref, un consensus sur le déficit d'encadrement pédagogique des professeurs dans les écoles secondaires techniques et professionnelles du METP est établi. Un consensus est aussi établi quant à l'ampleur de ce problème et au désir d'y apporter un remède. Cependant, un malaise subsiste. Alors que le personnel enseignant interpelle les encadreurs pédagogiques sur le caractère autoritaire de leurs comportements, ces

derniers se décrivent comme des conseillers ayant des attitudes et des comportements de respect, de réciprocité et même d'égalité dans leurs relations avec les professeurs. Un seul a confirmé le caractère qui leur est reproché (phénomène de désirabilité sociale?).

Au début de cette première phase du mouvement d'émergence, on a pu observer une tendance à la suspicion (légitime?) des acteurs à l'école. À leur décharge, la pratique de recherche n'est pas courante dans ce secteur. De plus, il s'agissait de réfléchir sur une pratique dans laquelle ils sont impliqués. Ils seraient alors partagés entre l'objectivité et la désirabilité sociale, d'autant plus que l'encadrement pédagogique s'inscrit dans une dynamique relationnelle et cristallisée dans des habitudes administratives bien centralisées. Cependant, il est essentiel de noter que de l'enthousiasme mesuré, de l'indisponibilité et de la suspicion voilée, avec patience et persévérance, les acteurs sont passés à la curiosité et au désir de voir changer le processus d'encadrement en vigueur dans leur environnement scolaire. Les phases subséquentes du mouvement en donnent l'illustration.

4.6.2 Les focus groups

La deuxième phase du mouvement est marquée par les groupes de discussion. Ces groupes sont composés d'acteurs scolaires qui ont complété le questionnaire de recueil des perceptions à la phase 1 du mouvement. À ces derniers, s'ajoute le chercheur dans le rôle de modérateur au cours des discussions, dans les activités de synthèse préliminaires et dans l'écriture finale. Bien que ne participant pas au même titre que le chercheur principal au débat, la présence des aidants lors des *focus groups* est très remarquée par les acteurs scolaires.

Au cours de cette deuxième étape du mouvement, nous poursuivions avec les participants, la démarche d'identification des perceptions amorcée à la première étape par questionnaire. Nous nous penchions ensuite sur ce que les acteurs à l'école

privilégieraient dans la perspective d'améliorer la situation d'encadrement pédagogique existante des enseignants.

Comme à la première phase du mouvement, le chercheur qui a opté pour un contact direct avec les participants doit de nouveau négocier son entrée sur le terrain. La qualité de ce contact influence le reste du déroulement de la recherche (Laperrière, 1993).

À ce stade, les premières difficultés sont reliées à l'établissement d'un calendrier de rencontres qui convienne à tous les participants ou à la majorité. Il convient de noter à cet effet, que le METP fait face à une pénurie d'enseignants. Cette situation augmente le temps d'occupation des professeurs. En conséquence, il était difficile de regrouper un minimum de six enseignants pendant au moins une heure sans empiéter sur des horaires d'animation de classe, d'autant plus que l'heure de démarrage des discussions ne pouvait être respectée. C'est un constat général. Au regard des problèmes précédemment signalés, l'équipe de recherche a enregistré plusieurs rendez-vous manqués. Chaque fois où six participants ne se sont pas présentés à la discussion, nous avons sollicité une nouvelle rencontre. Aux difficultés d'entrée sur le terrain succédèrent les discussions proprement dites.

La technique mise de l'avant à cette phase invitait les acteurs à l'école à participer à des échanges libres permettant à chacun d'émettre des idées, de soulever des préoccupations, de proposer des solutions pour un meilleur encadrement des professeurs et, si possible, des conditions de succès de cette activité.

Le début des discussions a été généralement marqué par une attitude réservée de la part des participants avant de s'engager pleinement dans le débat (ce qui est normal). Dans deux cas, le chercheur s'est senti quelque peu rejeté par certains participants jusqu'à ce qu'il clarifie sa position par rapport à l'administration centrale du ministère de tutelle et à l'origine des moyens utilisés pour cette recherche. L'idée d'une enquête

administrative déguisée planait toujours sur notre démarche. De plus, des acteurs scolaires imaginaient un budget alloué à la recherche et caché par-devers le chercheur. À ce sujet, un participant s'explique :

J'ai l'impression qu'au niveau de l'enseignement technique, on met sur pied un projet parce qu'on veut... c'est-à-dire, bon, je fais un projet, je suis initiateur, je fais tout pour qu'il y ait de l'argent et lorsque l'argent est débloqué, bon systématiquement le projet meurt. Parce que l'argent a été débloqué et je m'enrichis. Moi, c'est l'impression que j'ai, parce qu'il y a plusieurs projets qui sont passés, il y a plusieurs personnes qui sont passées, qui ont tenu les premières réunions, elles sont parties, elles ne sont plus revenues [...]. J'ai comme impression que quand il y a l'argent à bouffer, on initie un projet et puis quand on a débloqué les sous... et puis, nous sommes de grands garçons. Pour la plupart, nous sommes autant responsables que tous les autres; mais on ne peut pas discuter franchement avec quelqu'un quand on te prend pour.. on ne sait pas, pour un enfant. Donc, il faut que nous soyons sincères les uns envers les autres, nous sommes tous des responsables. Il ne faut pas que nous qui sommes à l'intérieur nous soyons traités de la sorte, parce que sinon, après, quand vous allez revenir... 17

Nous assumons les conséquences d'actes posés par nos prédécesseurs qui, sur ce terrain, ont sans doute considéré les acteurs sociaux comme des producteurs d'informations et rien de plus. Au regard de tous ces antécédents, un autre acteur scolaire précise :

...Effectivement, moi je veux plus discuter sans qu'il y ait l'argent sur la table, c'est-à-dire tu viens discuter avec moi, si tu veux que je te donne la partie de mon cerveau, il faut qu'il y ait l'argent sur la table. Ce n'est pas l'argent pour me payer mais l'argent pour le but que nous sommes venus poursuivre. Si c'est pour venir discuter des choses et aller dépenser l'argent à Abidjan, je dis ce n'est pas la peine, moi j'ai autre chose à faire. Je préfère même aller discuter avec un ami, aller boire une bière avec lui que de discuter, de rester ici. 18

La levée de ce genre d'obstacles reliés à la clarté dans les relations interpersonnelles ne pouvait pas être la réponse à une autre interrogation en lien avec la portée réelle des résultats de cette recherche. De l'avis des participants, des expériences ont démontré que ce genre de rencontres constitue pour eux une perte de temps dans la

mesure où les résultats de leurs réflexions restent généralement dans les tiroirs des responsables du ministère de tutelle. À ce sujet, un enseignant nous confie :

...Lorsqu'on nous demande de définir à peu près quel genre d'encadrement nous souhaitons avoir, on se permettrait de rêver. Mais ce que nous allons définir, quel sera l'impact réellement? Il y a, comme on le dit souvent, plus de 15 ans que nous sommes sur le terrain. L'expérience a montré qu'on participe à ces genres de rencontres et après c'est fini. Par le passé, c'est ce qui s'est passé. [...] Aujourd'hui encore, on est content de se retrouver là. On va parler encore pendant une heure. Mais après, quel sera l'impact? Peut-être que ça va rester sur la cassette-là, on ne le souhaite pas. 19

Après l'émission de ces réserves, la patience et la persévérance aidant, la période de discussion a été celle où les acteurs scolaires ont verbalisé leur mécontentement et les frustrations vécues dans les relations interpersonnelles à différentes étapes de leur carrière professionnelle. Ils considèrent ainsi cette occasion comme une invitation à s'exprimer sur leurs pratiques professionnelles et sur leurs rapports avec la hiérarchie jusqu'au ministre. Ils pourront alors donner leur propre vision des problèmes rattachés à l'encadrement pédagogique des enseignants et s'attaquer au climat de travail dans son ensemble au METP. C'est ainsi que la problématique de la supervision pédagogique des professeurs s'est transformée en un genre de « procès » de tout le système de l'enseignement technique avec des décharges émotionnelles inattendues. Ces émotions étaient plus intenses pour des acteurs de plus de 15 ans d'expérience qui n'ont jamais bénéficié d'aide pour améliorer leurs prestations en classe et leur carrière professionnelle. Aucun groupe n'a échappé à cette tentation. Aussi, reprenant un de ses collègues, un encadreur pédagogique officiel révèle :

Je voudrais compléter ce qu'il a dit en signalant qu'au niveau le plus élevé dans le ministère, on doit changer de paradigme. On doit changer la façon de voir l'inspecteur et le travail qu'il a à faire; parce que, en fait, c'est l'image qu'on a de lui en haut (ministère) qui fait que l'inspecteur n'est pas efficace. Parce que, par rapport à cette image, au moment des nominations, on a un certain type de comportement. Cela fait que celui qui est nommé ne peut pas être efficace. Parce que les conditions dans lesquelles il est arrivé là ne le motivent pas. Je pense que c'est de là-haut que la considération doit venir. 20

Dans la même perspective que le précédent acteur, après avoir signalé que la méthode actuelle d'inspection comporte plusieurs tares et crée plus d'insatisfaction, sur un ton grave, un participant s'énerve :

On a l'impression qu'on est dans un ministère où à peine on prend les choses au sérieux. 21

De l'énervement à la résignation, un autre répondant attribue l'inefficacité du personnel d'encadrement à l'indifférence des autorités du METP qui ne dégagent pas de moyens à la hauteur des tâches à exécuter:

...Le manque de moyens dont nous parlons vient de ce que les décideurs estiment qu'il n'y a pas d'objectifs à atteindre. Selon eux, on demande des véhicules pourquoi. Ils imaginent tout de l'inspection sauf le travail. Ils se demandent les raisons pour lesquelles nous sollicitons des moyens. 22

Comme pour clore le « procès », sur un ton de découragement face à l'attitude des directions centrales du METP en regard de l'avenir des professionnels de l'enseignement et de celui des finissants, un enseignant de vingt-deux ans d'expérience témoigne:

Lorsqu'on présente le programme aux élèves au début de l'année, ils demandent les ouvrages qui peuvent servir de support au programme. Nous ne pouvons rien donner parce que rien n'existe. On finira par produire des délinquants parce que l'entreprise veut des gens qualifiés que nous ne formons pas. Ils seront dans la rue dans la mesure où ils ne pourront pas répondre aux exigences des entreprises [...]. Plus grave, nous formons des finissants en BP, mais même au ministère, ils ne savent pas à quoi correspond ce diplôme sur le marché du travail. 23

À ce stade de l'évolution du mouvement, les acteurs à l'école confirment une fois de plus le déficit d'encadrement pédagogique au METP. Ils le verbalisent, l'expriment aisément et en des termes sévères (encadrement nul dit un professeur). Pendant la

description de ce manque, les participants s'excitent de sorte que l'animation de groupe exige du tact et de la patience.

Du fait qu'ils partagent le même vécu par rapport à la problématique en cause, il n'y a pas de véritable contamination des autres membres du groupe par un leader quelconque, de même qu'il n'existe pas de vrais passifs qui ne s'expriment pas. Par ailleurs, les zones de problèmes reconnues par tous les participants concernent la faiblesse et même l'absence de supervision pédagogique des professeurs, l'absence de renforcement des compétences professionnelles des encadreurs pédagogiques officiels, le caractère autoritaire et superficiel de l'encadrement lorsqu'il a lieu, le manque de moyens suffisants pour que les enseignants et leurs encadreurs soient efficaces dans leurs rôles respectifs.

Les répondants qualifient ces problèmes d'importants parce qu'ils leur donnent une valence affective très élevée en regard des frustrations vécues pendant de longues périodes. Pour cette raison, ils se sont concentrés sur des faits réels au cours des discussions et ont accueilli favorablement chaque fois les idées et les sentiments des uns et des autres.

Bref, la dynamique de groupe se construit progressivement autour de l'idée de la très faible présence de la supervision pédagogique au METP avec des témoignages variés pour soutenir cette position des acteurs à l'école jusqu'à l'excitation.

Quant au chercheur, il a réservé une écoute active, empathique à toutes les idées qui émergeaient de manière à en saisir le sens et à intégrer les critiques et les récriminations des participants. Une telle attitude exige de la discipline de sa part afin de bien composer avec la diversité, mais elle est aussi nécessaire pour éviter la « mort échantillonnale » de la phase suivante. Toutes ces attaques sont alors considérées comme des contributions à l'amélioration de l'encadrement des enseignants, et partant, à l'élaboration d'un modèle qui soutiendrait cette activité.

Après s'être défoulés, après avoir dénoncé une démarche actuelle d'encadrement pédagogique stressante et dévalorisante, une fausse relation entre les acteurs scolaires, les participants à la recherche ont réclamé un type de supervision à la fois efficace et qui tienne compte de l'aspect humain dans les rapports professionnels. De plus, les répondants souhaitent d'abord une solide formation des encadreurs pédagogiques qui les préparent à s'adapter au contexte environnemental scolaire en mouvements de plus en plus accélérés. Dans cette perspective, un enseignant leur lance un genre d'invitation :

Il y a mon maître que je cite toujours pour moi qui dit que « lorsque les choses ont changé de signes et de symboles, le griot qui est chargé de perpétuer la généalogie retourne réapprendre la signification des symboles ». Aujourd'hui, effectivement, dans son contexte, les choses ont changé de signes et de symboles. Que les inspecteurs viennent réapprendre. 24

En d'autres termes, les acteurs souhaitent que les encadreurs fassent un double apprentissage: celui des théories et des connaissances académiques ou pédagogiques nouvelles, mais aussi du contexte environnemental de l'école. Le fait qu'un tel objectif soit partagé par eux tous confirme le constat d'un outillage insuffisant des encadreurs pédagogiques officiels.

Bref, les réserves émises au départ disparaissent progressivement au profit des confidences faites au chercheur. « *Il y a un véritable désordre dans la maison (METP) qui nécessite un toilettage* », nous confie un enseignant d'expérience. À la suite de ces constatations, les acteurs scolaires trouvent nécessaire de faire des propositions d'amélioration de la situation problématique décrite.

D'abord, il est opportun de souligner qu'un consensus parfait se fait sur le rejet pur et simple des pratiques d'évaluation sous la forme actuelle. Le ton monte à nouveau et la première proposition positive réfère aux solutions organisationnelles. Les acteurs scolaires réclament la décentralisation des instances de supervision des enseignants à l'exemple des directions régionales et la substitution de l'évaluation par des échanges

entre professionnels, des stages de perfectionnement et des forums. Ensuite, les répondants demandent le respect des enseignants, de meilleures conditions de travail et des relations authentiques permettant à tous les interactants de faire des apprentissages significatifs. En outre, il est essentiel de noter que tout le monde se sentant sécurisés, les confidences se multiplient et les pratiques souhaitées de supervision des professeurs sont identifiées. De plus, les attitudes et comportements attendus des supérieurs hiérarchiques jusqu'au cabinet du ministre sont proposés. Enfin, il est recommandé au chercheur de demeurer fidèle à la réalité du terrain au moment de la présentation des résultats de la recherche.

A l'opposé des réserves émises au début des discussions, l'on pouvait sentir vers la fin sur les visages l'expression d'un soulagement à cause, entre autres, de ce qu'on a dit ce qu'on pensait. Cela s'est traduit dans certains cas par des remerciements adressés au chercheur pour avoir attiré leur attention sur des problèmes et des outils d'intervention auxquels ils n'avaient plus l'habitude de réfléchir. De telles attitudes ne relèvent pas d'un simple savoir-vivre à l'endroit du chercheur. C'est la manifestation concrète de l'incertitude qu'ils vivent et probablement le reflet des relations nébuleuses qui semblent être la règle.

Au total, cette deuxième phase du mouvement a permis de confirmer et de consolider l'idée du déficit de supervision pédagogique et la nécessité d'envisager des solutions alternatives à la fois sur les plans organisationnel, comportemental et attitudinal. À partir de ce stade, des éléments récurrents se signalent comme pouvant appartenir au futur modèle.

Les discussions appuyées sur les résultats des questionnaires de recueil des perceptions administrés dans la première phase de ce mouvement constituent déjà l'amorce d'une synthèse des perceptions des participants du début jusqu'à cette phase. Cet exercice a été systématisé et a permis de faire ressortir des propositions sur

lesquelles un large consensus s'est établi. Celles-ci ont été traduites en un questionnaire et validées par un retour auprès des acteurs.

4.6.3 Le questionnaire de validation des perceptions

Cette période de validation concerne la troisième phase du mouvement d'émergence qui invitait les répondants à se prononcer sur la fidélité des propositions contenues dans ce questionnaire à leurs perceptions. Les participants se sont reconnus majoritairement dans les souhaits formulés. En effet, les résultats issus de cet instrument indiquent un fort taux de « fidèle à mes perceptions » signifiant ainsi que les acteurs à l'école considèrent ces propositions comme des composantes éventuelles d'un modèle souhaité de supervision pédagogique des professeurs en exercice. À ce stade, malgré la grève des fonctionnaires entraînant quelques retards, tous les questionnaires envoyés sont retournés complétés. Ces propositions validées constituent les composantes du modèle émergent pour la supervision dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire.

4.6.4 Le mouvement d'émergence du modèle: un processus continu dans l'ensemble

Plusieurs événements se sont déroulés au cours de l'émergence du modèle pour la supervision pédagogique dans des écoles secondaires techniques et professionnelles du METP de Côte d'Ivoire. Ce mouvement peut être essentiellement divisé en trois phases, chacune d'elles étant reliée à un moment significatif de l'évolution considérée. Signalons d'abord la période de recueil des perceptions des acteurs à travers un questionnaire ouvert dans plusieurs de ses dimensions qui invitait les répondants à participer à l'étude sur la base du volontariat. Nous référions ensuite à la phase de confrontation et d'identification des comportements souhaités pour la supervision en nous appuyant sur les résultats du premier questionnaire. Enfin, nous faisons également référence aux activités de validation des perceptions résumées, à une synthèse des données des focus groups et du questionnaire de la première phase.

À chacun de ces moments, après avoir décrit la situation qu'ils vivent, les participants devaient se prononcer sur les avenues alternatives pour améliorer l'existant.

Il est essentiel de noter le caractère cumulatif des phases, la première servant d'intrant aux autres. Alors que la première phase consistait en l'expression individuelle des perceptions, les groupes de discussion invitaient à la confrontation des différentes idées dans une perspective de tolérance à la diversité. Ici, les acteurs à l'école, dans un élan de solidarité face à l'insatisfaction, ont proposé des avenues prometteuses pour la supervision pédagogique. Ainsi, ils se sont prononcés majoritairement en faveur des attitudes et des comportements positifs, de même que de moyens conséquents visant cette amélioration souhaitée via un processus de modélisation.

Le questionnaire de validation, produit des deux premières phases, a confirmé le consensus manifesté par les participants dans les phases précédentes car les répondants adhèrent à la synthèse contenu dans ce questionnaire comme étant fidèles à leurs perceptions depuis le début de la recherche.

En résumé, la dynamique du mouvement d'émergence du modèle pour la supervision au METP de Côte d'Ivoire part de la suspicion, des réserves formulées au départ, se renforce progressivement jusqu'à son point fort pendant les discussions et aboutit à l'engagement profond des acteurs à l'école dans un processus d'amélioration via un modèle émergent. Très sécurisés à la fin, dans une atmosphère de confiance réciproque, ils ont formulé ces propositions qui constituent les composantes du modèle actuel.

À la lumière des observations, constats et analyses effectués au cours de cette étude, le chapitre 4 visait à présenter un modèle pour la supervision pédagogique des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles. L'analyse aboutit en définitive à un métamodèle composé de perceptions particulières des enseignants, des directions d'école et d'encadreurs pédagogiques officiels. Il est constitué également

de six phases dont certaines correspondent à celles de quelques modèles identifiés dans la littérature au chapitre 2. Le chapitre 5 qui suit traite de la recherche dans son approche globale et propose des avenues alternatives.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre se propose de passer en revue la démarche utilisée et de commenter ou de discuter de la recherche sous plusieurs de ses aspects. Il s'intéresse d'abord aux rapports du modèle émergé (modèle pour la supervision) avec ceux qui existent dans la littérature et identifiés au chapitre 2; puis il discute de la portée et des limites de ce modèle. Enfin, la recherche est examinée sous les rapports de son objet, de la démarche globale et de l'approche méthodologique spécifique choisie.

5.1 Modèles existants et modèle émergent pour la supervision

Dans la présente recherche, considéré sous l'angle du nombre de ses phases, le modèle émergent pour la supervision au METP de Côte d'Ivoire (6 phases) est semblable à ceux de Sullivan (1980), Diamond (1980), Reikoff (1981), Drouin et Tousignant (1988) Brotcke (1991) et du Study district (1993). Mais ces phases n'ont pas nécessairement la même signification d'un modèle à l'autre, où le fait qu'une telle comparaison à connotation arithmétique serait peu significative, apporterait des informations additionnelles dérisoires, sauf dans le cas de Cogan (1973; 8 phases) et de Glatthorn (1984, 9 phases) qui partagent avec le modèle émergent pour la supervision, respectivement cinq et quatre phases sur six. Il est opportun de signaler à ce stade-ci que le cadre d'analyse issu de la littérature

comporte quatre phases dont trois pourraient se rapprocher de celles du modèle de la présente recherche.

Sous l'angle des caractéristiques essentielles de base, les modèles énumérés ci-dessus et celui pour la supervision du METP soutiennent en général la flexibilité, la souplesse et l'engagement commun des partenaires dans le processus d'amélioration des performances de l'enseignant. Les premières rencontres précédant l'observation de classe, au cours desquelles le superviseur joue un rôle d'orientation, de guide et d'assistance aux professeurs, visent la réalisation d'un tel objectif de flexibilité, de souplesse et de respect des enseignants dans la dynamique relationnelle. Cette philosophie de base (aide et soutien, engagement réciproque et respect dans la relation) est congruente avec les valeurs et croyances relatives à la supervision dite moderne dans la littérature (Drouin et Tousignant, 1988 ; Brotcke, 1991 ; Acheson et Gall, 1993; Anderson et Snyder, 1993; Fitzérald, 1993; et Villeneuve, 1994, etc.).

Il importe à présent, de considérer chaque étape du modèle émergent pour la supervision en regard de celles des modèles du cadre de référence. La prise de contact ou établissement des relations avec l'enseignant se rencontre dans les modèles de Cogan (1973), Sullivan (1980), Glatthorn (1984), Hunter (1984) et Brotcke (1991) sous ces noms. Mais en considérant les activités qui se déroulent au sein de cette première étape, on pourrait la retrouver chez Bellon et Jones (1964), Goldhammer (1969), Glickman (1985) Acheson et Gall (1993) et Fitzérald (1993) sous le nom de rencontres préclasse, de préparation, de diagnostic ou de préobservation.

La planification, deuxième étape dans le présent modèle, est congruente avec les modèles de Cogan (1973), Sullivan (1980) et Brotcke (1991). Cependant, en regard du nombre insuffisant d'encadreurs pédagogiques par rapport aux enseignants au METP, ces

derniers donneraient au superviseur le mandat de finaliser la planification et de les informer à temps. En cela, cette étape se rapproche davantage de celle de Sullivan (1980) que de celle de Cogan (1973). Quant à l'observation, elle est présente dans presque tous les modèles, avec parfois un ajout de « réflexive » comme dans le cas de Villeneuve (1994). La phase d'analyse qui consiste en une révision individuelle des données d'observation de classe et en la préparation de l'entretien-conseil n'apparaît pas dans le cadre d'analyse. Elle figure par contre dans les modèles de Villeneuve, Cogan, Glatthorn, Krajewski et de Fitzéald. À l'analyse succède l'entretien-conseil, étape au cours de laquelle le professeur reçoit une rétroaction positive, constructive et des suggestions d'amélioration. Cette phase qui intègre le présent modèle se rencontre aussi dans plusieurs modèles sous des noms différents. C'est le cas d'Acheson et Gall (entretien feedback), Goldhammer (entretien de supervision), Bellon et Jones (rencontre postobservation), Glatthorn (entretien feedback de résolution de problème), Fitzéald (interaction), Diamond (rétroaction) et Réikoff (entretien), etc.

Enfin, le modèle émergent pour la supervision intègre également une dernière phase dite d'évaluation formative de la relation de supervision. Cette période offre une occasion de communication réciproque dans le respect des compétences des acteurs-en-relation. Elle figure dans les modèles de Glatthorn sous le même nom, Fitzéald (réciprocité), Goldhammer (analyse de l'entretien), Butters et Wellers (critique et évaluation), Ehrgott (critique de l'entretien), etc.

Au total, en regard des activités à entreprendre à chacune de ces phases, le modèle émergent pour la supervision pédagogique au METP ne ressemble pas point pour point à un modèle existant actuellement dans la littérature analysée. C'est en combinant les phases de prise de contact et de planification sous le nom de rencontre de préparation que ce modèle pourrait s'apparenter à celui de Goldhammer (1969), antécédent de tous les autres modèles. En considérant l'impact sur les acteurs à l'école, le modèle actuel s'intéresse davantage aux

enseignants qu'aux élèves ou étudiants. En cela, il est congruent avec les modèles de Goldhammer (1969), Cogan (1974), Diamond (1980), Sullivan (1980), Ehrgott (1983), Krajeuski (1983), Hunter (1984), Glickman (1985), Goldsberry (1985), Drouin et Tousignant (1988), Brotcke (1991), Acheson et Gall (1993), Fitzérald (1993), Study district (1993) et Villeneuve (1994). De ce fait, il s'éloigne des modèles de Burns (1981) et de Reikoff (1983) qui considèrent davantage les réactions des étudiants.

Bref, le modèle actuel épouse l'orientation philosophique de plusieurs modèles de supervision existants. Il s'intéresse davantage aux enseignants et à l'amélioration de leur performance qu'aux étudiants, considérés comme bénéficiaires des résultats de la relation superviseur-enseignant.

5.2 Portée et limites du modèle pour la supervision

Portée du modèle

Les perceptions des pratiques actuelles d'encadrement pédagogique des enseignants au METP font apparaître que le modèle dominant dans ce ministère est celui d'inspection et d'évaluation. Seule l'étape d'observation de classe constitue la plus importante, suivie d'un entretien d'évaluation, en général à caractère sommatif. Les autres phases recommandées par les acteurs à l'école étaient, soit inexistantes, soit implicites.

Le modèle pour la supervision pédagogique proposé actuellement réorganise certaines activités déjà en place suivant une nouvelle logique, une autre démarche souple. En effet, le processus proposé part des pratiques d'enseignement et d'encadrement des enseignants pour tenter de résoudre des problèmes professionnels liés aux interactions professeurs-encadreurs pédagogiques. Le mécanisme de cette résolution consiste à

expliciter l'implicite ou à passer d'une jurisprudence privée en pédagogie à une jurisprudence partagée ou publique (Lessard, 1995). Comme le modèle proposé incorpore des techniques spécifiques modernes d'observation et de communication, il pourrait apporter des changements notables à la démarche initiale, en plus de donner satisfaction et confiance aux acteurs scolaires. En d'autres termes, un tel modèle soutiendrait l'effort de ces derniers, les uns dans la réflexion sur leurs propres pratiques d'enseignement, les autres, sur l'encadrement des premiers. De plus, en facilitant les échanges entre les enseignants, le modèle pourrait servir à soumettre des solutions à des problèmes ponctuels d'encadrement ou d'animation pédagogique, une fois le processus maîtrisé ou intégré, dans un climat de considération mutuelle. Ainsi, il révolutionnerait probablement l'ancien processus, dit traditionnel, et servirait de soutien à des services de qualité dans le domaine de l'éducation. En posant les problèmes de cette façon, il s'ensuit qu'un programme de supervision des professeurs au METP ne devrait plus être basé sur l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés uniquement à l'avance, mais aussi et surtout sur la satisfaction des enseignants qui vivent cette pratique. De même, un regard neuf ponctuait le vécu des interactants ou acteurs-en-relation impliqués dans cette dynamique relationnelle.

En outre, plusieurs modèles proposés pour l'encadrement et le perfectionnement des enseignants en éducation intègrent l'université au monde scolaire, surtout avec les professeurs stagiaires* (Smith, 1989 ; Lefebvre, 1990; Lefebvre et Ruimy-Van Dromme, 1990; Lévesque et Poisson, 1990). Celui qui est proposé, émerge des acteurs scolaires en exercice grâce à leur propre dynamique relationnelle. De fait, habituellement, les superviseurs universitaires conçoivent les modèles et les expérimentent dans les écoles secondaires avec les enseignants en probation. Dans cette recherche, le modèle pour la supervision est non seulement issu des perceptions des enseignants d'expérience, mieux il a subi une validation sociale au sein de cette même population. Notre recherche fait en

* Le récent colloque sur « Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement » tenu les 30 et 31 mai 2000 qui a rassemblé à l'UQTR 170 participants venus de 11 universités du Québec et du Canada et du milieu scolaire en est une illustration.

quelque sorte la démonstration de la possibilité pour le milieu concerné, de configurer un modèle viable de supervision pédagogique : elle présente en cela une certaine originalité. Enfin, ce modèle constitue un premier cadre conceptuel de supervision pédagogique contextualisé pour la Côte d'Ivoire. Sa réalisation interpelle maintenant des actions engageantes.

Bref, à ce stade de notre recherche, nous pensons que sa contribution réside moins dans la généralisation de ses résultats (ce n'est pas l'objectif visé) que dans la généralisation de ses méthodes d'investigation. En effet, la méthodologie des systèmes souples que nous avons choisie ici a été utilisée, comme nous l'avons signalé au chapitre 3, avec succès, dans de nombreuses situations lui conférant ainsi une certaine crédibilité. En plus, cette méthodologie est suffisamment explicite et peut être employée par les acteurs sociaux qui décident de s'en servir dans un processus de résolution de problème ou de changement. A cet effet, dans la mesure où elle repose sur la négociation, elle peut apporter une contribution à toute démarche de gestion organisationnelle. Ainsi, en tant que premier essai d'élaboration de modèle contextualisé pour la supervision pédagogique des enseignants impliquant ces derniers au METP, cette démarche pourrait représenter un point de départ assez suffisant pour une supervision efficace dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire.

Par ailleurs, à propos de la généralisation des résultats, il nous semble nécessaire de faire une observation. Les adeptes de l'école statistique soutiennent l'idée d'une impossibilité de généraliser les résultats d'une étude qui vise la compréhension en profondeur d'un phénomène donné, à une population : une logique mathématique, de chiffres. Nous en convenons avec eux. Mouloud (1989) soutient également cette tendance en regard des modèles à caractère régional. C'est la reproduction d'une idée selon laquelle un bon modèle prend la forme d'un énoncé mathématique. Or, ce recours à la formalisation mathématique peut conduire et a conduit à privilégier l'outil au détriment de la situation à

laquelle l'appliquer (Lacroux, 1996). Pourtant, un modèle est constitué de représentations et de concepts qu'on peut utiliser dans plusieurs contextes à la fois. Concernant la présente recherche, elle touche dix écoles de deuxième et troisième générations* et environ 50 % des encadreurs pédagogiques officiels qui se sont impliqués dans la démarche. Une telle investigation conduit, à notre avis, à un genre de généralisation de l'ordre conceptuel. En effet, les concepts partagés et inclus dans ce modèle empirique, issu des perceptions d'un nombre important d'acteurs praticiens, peuvent s'utiliser dans des situations semblables à celles qui les a sécrétés. Au demeurant, le processus itératif de validation des perceptions des participants donne aux résultats toute leur valeur, outre les prédictions mathématiques. En plus, de par son approche méthodologique, la contribution de cette thèse nous apparaît encore singulière à cause, entre autres, de l'expérience de recherche collaborative qui vise la compréhension et ultimement l'amélioration d'une instance pédagogique comme celle-ci, à partir de points de vue des acteurs-en-relation, individuellement (questionnaire, entretiens) et collectivement (*focus groups*).

Sous ce rapport, nous pouvons encore avancer que cette recherche a une portée réelle dans le domaine d'intervention considéré, étant donné qu'elle contribue à une meilleure compréhension du phénomène étudié dans son contexte. Signalons à ce même propos que l'étude constitue un apport théorique dans la mesure où le modèle émergent pourrait être considéré comme un modèle cadre pour le terrain de recherche. Il pourrait inspirer des pratiques de supervision plus adaptées aux besoins et désirs des professeurs tant au METP que dans d'autres ministères d'éducation en Côte d'Ivoire, en raison de philosophie semblable de gestion de l'encadrement.

* Les centres de formation professionnelle sont des écoles de première génération. En progressant, les lycées professionnels et techniques sont respectivement de deuxième et troisième génération.

Limites du modèle

Le modèle présenté ci-dessus a certes des avantages mais pourrait rencontrer aussi des limites dans son application. Avant de caractériser ces limites, il est nécessaire de rappeler que le modèle proposé est un modèle empirique. Il décrit de manière assez concrète, la supervision des enseignants telle que souhaitée par les acteurs scolaires oeuvrant au METP de Côte d'Ivoire. Ce modèle a une portée explicative en ce qu'il permet de mieux comprendre la pratique de supervision dans l'environnement scolaire décrit dans la problématique. Ses composantes, bien intégrées, permettent de mieux guider la pratique de supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles.

Cependant, signalons à nouveau que ce modèle est une résultante des perceptions de ceux qui ont participé à la recherche sur un phénomène relationnel assez complexe qu'est la supervision pédagogique. C'est donc une projection des idées de ces derniers. Les autres acteurs peuvent ou non y adhérer. Se pose du coup une limite quant à son expansion. En effet, bien que cette recherche ait concerné plus de 90 % des lycées professionnels et techniques, et près de 50 % des encadreurs pédagogiques de cette époque, une certaine proportion de cette population n'a pas été active. Son utilisation à une grande échelle devrait se faire avec modestie et prudence, comme le conseille Mouloud (1989). En regard de cette dernière considération, ce modèle, en intégrant les expériences des autres acteurs (si elles sont différentes des premières), pourrait se raffiner davantage pour une plus grande efficacité. Par rapport à cette dernière préoccupation, du fait qu'elle est le produit des acteurs eux-mêmes, cette démarche pourrait être signifiante pour eux. Mais il serait indiqué avant tout, de développer une politique structurée de ce type d'encadrement de même qu'un environnement propice à la collaboration, à la confiance et au respect mutuel entre les acteurs-en-relation. On aboutirait en bout de piste à une nécessaire décentralisation des instances d'encadrement pédagogique des enseignants de sorte à soutenir le développement de l'autonomie professionnelle de ces derniers. En définitive, l'efficacité du modèle

tiendrait au renforcement de la motivation intrinsèque chez les acteurs à s'investir dans les activités d'amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants. À ces aspects pourrait s'ajouter les récompenses sociales relatives à la promotion des acteurs dans leur travail respectif. Enfin, son utilisation devrait faire l'économie du dogmatisme des modèles mathématiques car nous sommes ici en face d'un modèle ouvert qui appartient aux mêmes propriétaires que ceux de la problématique qu'il cherche à résoudre.

5.3 Retour sur la démarche globale de la recherche

Objet de recherche et interrogation ou malaise de départ

La supervision pédagogique des enseignants au secondaire technique et professionnel constitue l'objet central de cette recherche. L'intuition de départ du chercheur était que le problème de supervision pédagogique des enseignants dans les écoles ci-dessus mentionnées serait dû à un manque de collaboration entre les enseignants et les superviseurs, à un manque de consultation des enseignants et d'outillage des superviseurs pour bien exécuter les tâches d'encadrement qui leur sont dévolues. Cette interrogation est issue de l'expérience professionnelle du chercheur, mais aussi des réflexions d'autres acteurs scolaires ou observateurs des activités de l'école. Au regard de la portée de ce problème, une démarche collaborative, conduisant à l'émergence d'un modèle original pour la supervision pédagogique des enseignants apparaissait comme une avenue prometteuse.

L'étude de cet objet de recherche a été délimitée par trois objectifs. Le premier vise à identifier les perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique des enseignants des écoles secondaires techniques et professionnelles publiques de Côte d'Ivoire. Son atteinte passe par la réponse à la question de recherche correspondante : Quelles sont les perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement

pédagogique des enseignants des écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire?

Les résultats enregistrés à cette question font état d'un encadrement déficitaire dans l'ensemble, d'encadrement en autorité lorsqu'il a lieu, du personnel d'encadrement peu formé, peu outillé et d'enseignants non consultés lors de la prise de décisions qui les concernent. Les rares professeurs ayant vécu cet encadrement ne manifestent pas le désir de renouveler l'expérience dans sa forme actuelle. Sous ce rapport, les perceptions des acteurs à l'école rejoignent celles de Kouassi *et al* (1996).

Le deuxième objectif suggère de dégager des perceptions identifiées au cours de la réalisation du premier objectif un modèle pour la supervision des enseignants. Les acteurs scolaires, accompagnés du chercheur, ont dégagé les composantes d'un modèle issu de leurs propres perceptions, tel que présenté à la page 169. Ils espèrent qu'un tel modèle sera susceptible d'améliorer la situation de supervision dans ces écoles.

Le dernier objectif vise à décrire le vécu du mouvement d'émergence du modèle pour la supervision. Il s'agit pour le chercheur, de jeter un regard attentif sur les attitudes et comportements des acteurs-participants de façon holistique et de voir comment ces derniers, d'une idée partagée, arrivent à un consensus sur les éléments composant le modèle. L'objectif implicite vise la caractérisation d'un tel mouvement. L'observation effectuée par l'équipe de recherche (le chercheur et les assistants focus groups) tout au long de cette étude révèle que ce mouvement est fait de surprises, d'adaptation réciproque des participants les uns aux autres, d'émotions et de patience. En définitive, c'est un mouvement progressif. En effet, il part de suspicion, de réserves devant l'inconnu, à l'engagement des acteurs à l'école, à travers les propositions pour la supervision, en passant par des critiques sévères du système scolaire dans son ensemble.

Il est essentiel d'ajouter que l'examen fait des différentes productions écrites et orales des acteurs à l'école indique que le contexte actuel de supervision ne semble pas favoriser une véritable collaboration entre les interactants, crée plus d'insatisfaction et de frustration chez les professeurs. En regard de ce constat, nous pouvons dire que les propositions des acteurs qui privilégient le respect, l'humilité, la collaboration et l'aide professionnelle viendraient de leurs expériences des relations interpersonnelles non valorisantes et surtout du désir de changer cette situation.

L'investigation de l'encadrement pédagogique des enseignants s'est donc articulée autour de trois objectifs et questions de recherche. Les réponses à ces dernières ont révélé des attitudes et comportements nouveaux et aidé dans la mesure du possible à les comprendre. Cependant, bien qu'ayant une valeur pédagogique certaine, cette délimitation semblait devenir une contrainte. Aussi, certains aspects des réactions des participants ne pouvaient être analysés en profondeur parce qu'ils ne correspondaient pas à une question de recherche. Or, refuser la verticalité, la bureaucratie qui, dans la pratique, constituent des points de vue dominants, pousse à l'interrogation, au-delà d'une simple mode.

En effet, privilégier la collégialité, la collaboration, le support, l'entraide et une démarche souple dans les relations d'encadrement, n'est-il pas un retour à la conscience des pratiques culturelles africaines d'apprentissage précoloniales? Il n'est pas inutile de s'interroger sur l'influence de ce vécu reculé sur les propositions actuelles de supervision pédagogique des enseignants.

Avec des préoccupations semblables à l'idée qui précède, Adams (1984) a analysé la pédagogie dite traditionnelle dans quatre communautés villageoises du Nord de la Côte d'Ivoire. Les résultats de cette étude révèlent comme caractéristiques essentielles de cette pédagogie, l'acquisition et l'amélioration des compétences des apprenants, la collégialité, la

souplesse dans les relations unissant maître et apprentis et la sensibilité aux différences individuelles dans l'apprentissage. Ensuite, l'étude de certains peuples africains comme les Songhaï du Mali, Ashanti du Ghana et de Côte d'Ivoire, révèle la présence d'un chef reconnu mais aussi l'existence de sous-groupes disposant d'une large autonomie et d'une réelle liberté de manœuvre dans la direction de leurs propres affaires (Bourgoin, 1984; Koffi, 1984). Des indices semblables se signalent chez certains sous-groupes lagunaires de Côte d'Ivoire (Augé, 1975).

La prise en compte de ces détails reliés à divers contextes aiderait sans doute à comprendre l'orientation choisie par les participants et pourrait inspirer un autre modèle de type écologique d'encadrement des enseignants. Dans ces conditions, nous considérons l'encadrement pédagogique comme sous-système d'un contexte culturel plus large qui peut l'influencer durablement. Il est alors à espérer qu'une recherche qui prendra en compte l'environnement de cet encadrement apportera des données utiles et complémentaires à nos résultats.

En outre, d'une manière générale, le suivi pédagogique des enseignants stagiaires est reconnu et valorisé au METP, mais il s'opère dans une perspective de préparation à la certification ou à l'attribution du permis d'enseigner. Une étude établissant le lien entre ce type d'encadrement et la supervision des mêmes personnes, mais cette fois en exercice, nuancerait ou enrichirait probablement la composition des éléments du modèle émergé.

Par ailleurs, la description du mouvement d'émergence relève de l'équipe de recherche à partir de ses observations et d'un tableau de bord du chercheur. Elle a révélé des phénomènes intéressants et permis de lire les attitudes et les comportements des participants au second, voire au troisième degré. Cependant l'auteur de la présente recherche s'interroge sur ce qui se serait passé si les participants avaient été sollicités

directement pour décrire eux-mêmes leur vécu du mouvement d'émergence. Dans la mesure où il n'existe pas de recherche sur le sujet dans le contexte actuel, on ne peut rien dire de fiable sur la question. Mais on pourrait admettre qu'une réflexion dans l'action ou sur l'action de la part des acteurs scolaires aurait pu donner des matériaux aussi authentiques que l'observation de tiers. Une telle démarche est à encourager à défaut de la recommander.

5.4 Retour sur la méthodologie

Examiner et modéliser le processus de supervision des enseignants en utilisant la méthodologie des systèmes souples a été un exercice très instructif pour le chercheur. Il ressort de cette étude plusieurs propositions ou recommandations capables d'améliorer l'existant. En plus, elle a permis de réaliser un réel apprentissage dans l'univers effectif. De fait, à la différence d'autres méthodologies d'analyse systémique, la méthodologie des systèmes souples conduit le chercheur à un processus d'apprentissage (Patel, 1996). C'est par exemple le cas de la construction d'instruments de collecte de données et de l'animation des groupes.

Par ailleurs, la construction d'une image enrichie du phénomène d'encadrement des enseignants qu'elle permet constitue un avantage dans la mesure où toutes les entités pertinentes ont été regroupées en un même endroit. De surcroît, elle facilite l'intégration de plusieurs informations tant sous forme graphique que littérale. Car, au-delà du volume que cela pourrait représenter, son assimilation est moins aisée. De plus, les images donnent rapidement un panorama de l'environnement de la situation problématique : ici la supervision des enseignants. En outre, la souplesse de la méthodologie des systèmes souples permet un examen d'une variété des perceptions des acteurs-participants. La même

flexibilité conduit parfois à plusieurs activités pertinentes de base. Dans certains cas, l'élaboration de plusieurs modèles conceptuels en est une conséquence directe.

Cette étape de modélisation conceptuelle est un exercice intellectuel exigeant une profondeur certaine. Elle a ainsi aidé à clarifier les besoins à combler pour atteindre certains objectifs d'amélioration de l'encadrement des professeurs. Cet aspect n'est pas toujours mis en évidence dans d'autres formes de résolution de problème à cause de l'emphase mise sur la manière d'atteindre les résultats. La réflexion dans l'action que la méthodologie des systèmes souples favorise et remédie à ces difficultés. Sans y parvenir encore pleinement à ce stade de la recherche, réfléchir dans et sur l'action est une philosophie congruente avec les pratiques de supervision des enseignants que la recherche permet de mettre en relief.

La participation et l'apprentissage constituent l'axe central dans la MSS, en tant que processus de résolution de problème. Cependant, la MSS n'est pas équipée pour faire face aux contraintes liées à l'apprentissage (Brown, 1996; Romm, 1996). Par exemple, la sélection des participants serait laborieuse si elle devait se faire en lien avec le sujet préféré de chaque individu. Concernant cette recherche, l'objet de recherche étant connu, nous avons contourné la difficulté ci-dessus en privilégiant le volontariat.

Ensuite, l'étape de la confrontation (étape 5) fait intervenir l'instance étudiée en tant que système social politique ayant une culture dominante (partagée ou imposée). Le risque d'avoir une opinion qui respecte la culture dominante est élevé en mettant dans une même salle des acteurs à statuts socioprofessionnels hétérogènes. Ce risque s'amplifie davantage surtout si la différence d'âge réel ou d'expérience professionnelle est prononcée dans un milieu comme la Côte d'Ivoire où le respect des aînés est encore en vigueur. Dans le cas de

cette recherche, ce biais a été évité en précédant la confrontation d'animations des différents sous-groupes socioprofessionnels séparément.

Par ailleurs, la MSS soutient que chaque acteur perçoit la situation problématique à travers son système d'appréciation de la réalité. En conséquence, arriver à un consensus exige une discipline que chacun doit s'imposer afin de réserver un accueil favorable aux idées des autres. Cet aspect n'est pas réellement discuté dans la MSS sur le plan théorique (Brown, 1996). Ce phénomène se traduit parfois par la présence des leaders et contre-leaders dans le groupe de discussion. Au METP, ce problème relatif à l'individualité psychologique ne s'est pas manifesté. Dans la mesure où les acteurs à l'école vivent pratiquement le même phénomène depuis plusieurs années, la convergence des idées a été constatée autour des problèmes fondamentaux avec une relative rapidité. Mais à partir du moment où ce genre de situation ne peut s'observer partout, le problème lié à l'individualité des participants demeure. De surcroît, la situation problématique implique en général plusieurs acteurs ou plusieurs groupes d'acteurs. Nous avons animé dix *focus groups* composés de trois catégories d'acteurs : un nombre imposant. La cueillette des données s'est alors avérée laborieuse aux étapes deux, relative à l'énoncé de la situation problématique et cinq concernant la confrontation. Ainsi, à cause d'une certaine lourdeur qu'elle engendre en regard du nombre de participants, la MSS s'est présentée à l'auteur de cette recherche comme une démarche coûteuse matériellement et en énergie. De même, l'étape de la confrontation a été pour certains acteurs une expérience riche certes, mais assez gênante en regard de la différence d'âge entre les participants. Enfin, le caractère itératif de la méthodologie la rend certainement rigoureuse mais les participants l'ont perçu comme exigeant.

En outre, il est opportun de noter qu'à notre connaissance, c'est la première fois que la MSS est appliquée à la supervision pédagogique et à un contexte scolaire aussi large (dix écoles éparpillées sur l'étendue du territoire national auxquelles s'ajoute le personnel

d'encadrement) dans un contexte de verticalité reconnue. Mais force est de constater qu'à cause de la flexibilité qu'elle autorise, elle a pu s'adapter à ces différents contextes. Cela pourrait signifier que la MSS peut s'appliquer à des contextes sociaux importants et à des textures diverses.

De plus, cette démarche permet d'éclairer la situation actuelle d'encadrement pédagogique des enseignants en amont au METP et facilite la transformation en aval à travers les situations désirées. Ainsi, cette recherche confirme que la MSS est un outil de facilitation des transformations sociales ou de changements. Elle serait aussi congruente avec les modèles de changement systémiques en éducation décrits par Savoie-Zajc (1993). Cependant, la flexibilité mise de l'avant est assez exigeante pour le chercheur à partir du moment où cette méthodologie ne s'accompagne pas d'instruments de mesure éprouvés et qu'il appartient à ce dernier d'en élaborer.

En ce qui concerne les instruments de collecte de données, le questionnaire de recueil des perceptions (questions ouvertes) et le focus group sont bien adaptés à une démarche qui considère toutes les idées sans en censurer à priori. Avec les questions rédigées sous forme de « *qu'est-ce qui est* » et « *qu'est-ce qui devrait être* », ces instruments rejoignent le format utilisé par Steinhauß (1987) dans l'analyse du niveau de satisfaction des professeurs qui vivent la supervision pédagogique d'inspiration clinique. En raison de leur congruence avec l'objet et la démarche de cette recherche, nous les recommandons dans les études semblables.

Quant au questionnaire de validation des perceptions des répondants, il est un indicateur de la validité et de la fiabilité des synthèses élaborées par le chercheur. Les différents scores enregistrés par cet instrument signifient, dans une certaine mesure, un bon accueil au modèle pour la supervision pour son implantation dans le milieu scolaire.

Nous nous sommes limité jusqu'ici aux propositions rattachées directement aux objectifs, questions et instruments de collecte de données de la recherche. Envisageons à présent, de manière générale, quelques propositions qu'inspirent ces résultats. Il est nécessaire de souligner que la présente étude s'est déroulée dans les écoles secondaires publiques de deuxième et troisième génération. Une recherche similaire dans celles de première génération (publiques et privées) conduirait à une généralisation du modèle pour le METP. À ce stade, vu que les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants au secondaire sont quasi semblables sur l'ensemble du territoire ivoirien, le modèle pourrait être implanté dans les écoles d'enseignement général avec fort probablement un profit similaire. Peut-être un pareil modèle pourrait-il inspirer des pratiques d'encadrement à tous les ordres d'enseignement. De fait, le modèle émergé révèle que la supervision pédagogique se présente davantage comme une démarche de « relation » que comme celle d'un « transfert de contenu ». Il pourrait alors avoir un impact positif sur l'efficacité des enseignants à cause, entre autres, de ses potentialités à conduire une réflexion sur l'action au sein des unités pédagogiques (U.P.). De surcroît, au regard des matériaux enregistrés au cours de cette recherche, en Côte d'Ivoire, la supervision pédagogique pourrait passer de la distance existant actuellement entre les enseignants et leurs encadrateurs, à une possible horizontalité entre les pairs. Car, telle que souhaitée par les acteurs à l'école, la supervision apparaît davantage comme un lieu d'autodéveloppement assisté que comme celui d'exécution d'un mandat donné.

Ensuite, si un programme de développement du personnel d'encadrement était souhaité (et il l'est), il serait indiqué de le voir intégré à la pratique de supervision pédagogique, telle que conçue dans cette recherche, comme une part importante des activités de croissance professionnelle. Dans le même ordre d'idée, au cours de sa mise en œuvre ou son implantation, il serait souhaitable que le modèle pour la supervision s'enrichisse des éléments de modèles existants et des modèles implicites des acteurs à l'école si le terrain le permet. Un tel apport favoriserait la réflexion dans l'action au niveau

des intervenants scolaires. Enfin, la portée et les limites du modèle ont été établies dans le contexte actuel de son élaboration.

Toutefois, il est opportun de noter que les praticiens ne jouent pas le même rôle. Les inspecteurs jouent majoritairement le rôle d'évaluation et de contrôle. Les CP combinent à la fois l'évaluation et l'aide à l'enseignant en vue de corriger les comportements déficitaires ou inappropriés. Cependant, les rapports des visites de classes qu'ils effectuent sont destinés aux instances de l'administration centrale du ministère de tutelle. Apparaît du coup un rôle administratif aux implications insoupçonnées. Quant aux AP, leurs objectifs majeurs demeurent d'aider et de soutenir l'enseignant dans l'exercice de son métier. Les observations de classe qu'ils effectuent ne donnent pas lieu à des notes ou à des transferts de rapports sur le plan hiérarchique.

Au regard des rôles joués par chacun des groupes d'encadreurs pédagogiques tels que décrits ci-dessus, l'étude propose d'attribuer le statut officiel de superviseurs aux AP et aux CP. Les inspecteurs pourraient demeurer dans leur rôle d'évaluation, de contrôle et de certification, si ce rôle n'est pas redéfini.

CONCLUSION

La présente recherche vise ultimement la résolution d'un problème relatif à la supervision pédagogique au METP de Côte d'Ivoire. Elle répond aux préoccupations des acteurs-praticiens et des décideurs à l'égard de l'amélioration des pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants du secondaire au sein de ce ministère.

Par rapport à ces préoccupations, l'étude cherche à développer une représentation (modèle) des perceptions partagées par les acteurs à l'école au METP. De manière spécifique, elle voulait savoir quel modèle pourrait être dégagé des perceptions des participants vivant actuellement le processus classique d'encadrement pédagogique des enseignants et quelles seraient les caractéristiques de ce mouvement d'émergence. Pour atteindre ces objectifs, l'auteur de la présente recherche a utilisé l'approche de la MSS de Peter B. Checkland . Avec celle-ci, il a abordé les acteurs scolaires qui interviennent dans les écoles des deuxième et troisième génération du METP. Il s'agit principalement, rappelons-le, des enseignants d'expérience, de directeurs d'école et d'encadreurs pédagogiques officiels qui sont souvent peu impliqués dans un tel processus. Cette approche s'est opérationnalisée à travers trois instruments de collecte de données utilisés pour recueillir des informations pertinentes sur le sujet auprès des répondants. Celles-ci permettent une meilleure compréhension de la situation problématique en vue de son amélioration. Cette démarche itérative, combinée à ces trois instruments auxquels se sont ajoutés des entretiens informels, ont généré un corpus de données crédibles et fiables grâce à cette triangulation.

Les chapitres précédents ont permis l'exposition détaillée des résultats. Dans les grandes lignes, ils s'articulent autour des points suivants.

Les acteurs scolaires perçoivent l'encadrement pédagogique actuel des enseignants comme étant déficitaire au METP, voire inexistant pour une certaine catégorie de gens. De fait, un nombre important de professeurs ayant plus de quinze années d'expérience n'ont jamais reçu la visite d'un encadreur pédagogique. Et lorsque cet encadrement a lieu, il reste dans une optique d'autorité, de verticalité. Les relations que les acteurs entretiennent en sont de suspicion, de méfiance réciproque. Elles ne sont pas valorisantes pour les enseignants en regard des encadreurs pédagogiques. Ces derniers vivent les mêmes sentiments face aux directeurs centraux du ministère. Il apparaît alors que le modèle d'encadrement pédagogique en vigueur dans ces écoles est celui d'inspection et d'évaluation. Il est important de noter à ce propos que plusieurs encadreurs pédagogiques officiels intègrent cette fonction sans en avoir les compétences requises et à défaut d'habiletés nouvelles, ils reproduisent les anciennes pratiques. Ces actes sont généralement justifiés à la fois par les exigences de certification, de promotion d'enseignants et aussi par la délivrance de permis d'enseigner. Bref, les relations d'encadrement qui se vivent dans les lycées techniques et professionnels créent des tensions, engendrent plus de stress au travail que d'épanouissement.

Au regard de ces constats peu encourageants, les répondants ont formulé des propositions d'amélioration de ce type de relations pour les années à venir. L'ensemble de ces propositions, validées par les participants à travers une réflexion sur leurs propres perceptions, constituent les composantes du modèle émergent pour la supervision au METP de Côte d'Ivoire.

D'une manière générale, ce modèle, mieux, ce méta-modèle (car issu des sous-modèles des enseignants, des directeurs d'école et de ceux des encadreurs pédagogiques) ressemble en plusieurs points à certains révélés par la littérature au chapitre II à travers les phases de planification, d'observation et d'entretiens. Pour d'autres, ce sont les étapes de

prise de contact, d'analyse et d'évaluation formative, bien que cette dernière ne recouvre pas exactement la même signification dans la littérature que dans le modèle actuel.

Le modèle pour la supervision, à la différence de ceux d'inspection et d'évaluation, est destiné au soutien et à l'amélioration de la performance de l'enseignant en situation pédagogique. Il incorpore les techniques modernes d'observation de classe dans un climat de respect, de réciprocité et de confiance.

À ce sujet, les résultats ont révélé que ce qui est souhaité dans la dynamique relationnelle, ce n'est pas un nivellement de statuts des acteurs-en-relation. C'est plutôt une entreprise de négociation, d'orientation vers les objectifs partagés, de création d'ententes et de consensus, sans que cela se donne à priori comme un dispositif contraignant pour une catégorie d'acteurs scolaires. À cet égard, les résultats de notre recherche rejoignent le point de vue de Bédard (1986), à savoir que tous ceux qui offrent aux autres des services personnalisés, retireraient de grands avantages à humaniser leurs relations en leur donnant une teinte plus naturelle, positive et réciproque. Nous parlons d'offre de services personnalisés tels que conçus dans les relations de supervision pédagogique, c'est-à-dire en termes d'aide et de soutien à autrui en vue d'une croissance professionnelle de chacun des intervenants. Il ne s'agit donc pas ici d'une position rigide, imposée par des acteurs à statut social élevé, mais d'être à l'écoute des demandes et propositions, des idées qui émergent des collaborateurs. C'est plus de l'ouverture et de la souplesse que de toute autre chose. Un autre point intéressant est relatif à l'information et à la communication. Ce dernier aspect soutient cette ouverture surtout lorsque l'option prise pour améliorer l'encadrement des professeurs réfère à une démarche collaborative.

Rappelons brièvement que les acteurs à l'école qualifient le modèle classique de supervision d'étouffant, non valorisant et qu'il crée des tensions interpersonnelles. C'est une réaction à une certaine philosophie de gestion qui soutient que les décisions se prennent

au niveau de la haute direction alors que les autres exécutent ; une sorte de prescription comme le très traditionnel modèle de supervision identifié par Goldsberry (1988). C'est pourquoi les répondants ont sollicité de l'autonomie et une délégation de responsabilités aux acteurs-praticiens dans les écoles.

Nous estimons que ce genre de réactions deviendra de plus en plus permanent lorsqu'il s'agira de démarches qui visent l'amélioration de pratiques existantes, de réussite ou de la performance d'un sous-système de l'école, tel que les enseignants ou les élèves.

Quant au mouvement d'émergence du modèle, il s'amorce dans une atmosphère de suspicion, de méfiance et de réserve d'abord à l'égard du chercheur, mais aussi des participants les uns envers les autres. Ce dernier aspect n'est que la reproduction d'habitudes cristallisées depuis plus d'une décennie. De cet état précédent, le mouvement est passé à l'expression, à la verbalisation des perceptions en termes de déficit d'encadrement, d'insatisfaction des acteurs scolaires à l'égard de la situation actuelle. À cette étape, les répondants ont procédé à des analyses et critiqué sévèrement le système d'éducation dans son ensemble, dans un discours emprunt d'amertume et d'émotions. Enfin, les acteurs se sont engagés mentalement dans un processus d'amélioration de la situation d'encadrement actuelle en formulant des propositions qui visent des avenues alternatives prometteuses, à l'exemple de ce modèle pour la supervision pédagogique.

Concernant l'approche méthodologique choisie, il apparaît opportun de rappeler que l'application de la MSS à la problématique d'encadrement des enseignants dans les écoles a été pertinente dans le cadre d'innovation des pratiques pédagogiques. L'exercice a révélé à l'auteur de la présente recherche des situations méconnues dans cette dynamique relationnelle entre professeurs et encadreurs pédagogiques officiels. Le refus de conseils qui ne s'appuient pas sur un cadre de référence éprouvé en est un exemple.

Dans la même perspective, nous pensons avoir entrepris et réalisé une recherche enrichissante à plusieurs points de vue. En effet, nous considérons qu'une recherche vise un apport de nouvelles connaissances dans un domaine donné. Mais nous pensons aussi qu'elle constitue, dans une certaine mesure, une démarche de développement personnel pour le chercheur, par la prise de conscience de l'existence de certains phénomènes jusque là ignorés. Par rapport à cet aspect, il apparaît évident que la démarche méthodologique choisie (MSS) a engagé le chercheur dans un véritable processus d'apprentissage d'étude scientifique d'un phénomène donné. En plus, cette méthodologie s'est appuyée sur des instruments de collecte de données, conçus la plupart du temps, par le chercheur lui-même. En outre, comme nous l'avons indiqué dans les chapitres précédents, tous ces instruments n'étaient pas administrés à la même période. Un apprentissage de planification rigoureuse du temps de passation de ces mêmes instruments s'imposait alors au chercheur.

Nous nous sommes limité jusqu'ici aux avantages de cette étude par rapport au chercheur. Il importe maintenant d'envisager la portée des résultats pour le terrain de recherche et pour les acteurs à l'école. De ce point de vue, nous devons d'abord préciser que la recherche en pédagogie au secondaire constitue en ce moment au METP, et même en Côte d'Ivoire, un secteur négligé. On n'y pense que ponctuellement sans même passer à l'action. Doit-on réduire le budget d'un département ou d'un service ou même supprimer un centre, c'est celui relié à la pédagogie. À cet égard, nous estimons que notre recherche impliquant dix lycées techniques et professionnels, auxquels s'ajoutent les encadreurs pédagogiques officiels, vient enrichir les données existantes sur l'encadrement des professeurs dans cet ordre d'enseignement : dans la mesure où l'étude s'intéresse aussi et surtout à la dynamique relationnelle qui sous-tend ces rapports, tant dans les écoles qu'au ministère. À ce sujet, signalons que de façon incidente, le passage de l'équipe de recherche a permis aux enseignants d'accéder à certains documents qui servaient à évaluer, mais dont ils n'avaient nulle connaissance auparavant.

Cependant, une expérimentation du modèle pour la supervision dans des écoles de première génération, publiques et privées, du secondaire général dans l'optique de sa validation externe en vue de son implantation est à espérer. Une telle démarche pourrait contribuer à parfaire ce modèle et à le rendre plus opérationnel.

À la suite de toutes ces constations, il serait indiqué de procéder à une rétrospective. Notre idée de départ, rappelons-le, était à l'effet que l'amélioration de la dynamique relationnelle qui régit les pratiques de supervision pédagogique au METP ne sera possible, effective et efficiente que si elle s'appuie sur l'apport des acteurs-praticiens dans une perspective de collaboration, de participation et même de partenariat en vue d'une responsabilisation partagée. En ce qui concerne les résultats présentés ci-dessus, nous pensons avoir vérifié notre idée de départ et atteint l'objectif visé, à savoir, accompagner l'élaboration d'un modèle pour la supervision pédagogique au METP de Côte d'Ivoire. L'amélioration de l'éducation passe par de telle résolution de problème.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Acheson, K. A. et Gall, M. (1983). *Supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Trad. de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Adams, N. M. (1984). « Une analyse moderne de la pédagogie traditionnelle ». *IREEP*. Université d'Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire.

Alary, J. (1988). *Solidarités : pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*. Montréal, Boréal.

Albertini, J.-M. et Dussault, G. (1984). Représentaion et initiation scientifique et technique. In *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes*. Paris, CNRS.

Alfonso, R. J., Firth, G. R. et Neville, R. F. (1976). *Instructional supervision : A behavior system*. Boston - London - Toronto, Allyn and Bacon.

Almufti, I. (1996). « L'excellence dans l'éducation : investir dans le talent ». In *L'éducation : un trésor est caché dedans*. UNESCO, Paris, Éditions O. Jacob.

Amégan, S., Bonneau, G.A. Boucher, L.P., Morose, J. et Ouellet, J. (1986). *Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire*. Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec.

Anderson, H. R. et Snyder, J. K. (1993). *Clinical supervision : coaching for higher performance*. Lancaster, Tchenomic.

Any-Gbayéré, S. (1990). *Gestion des écoles publiques : Aspects réglementaires*. Abidjan, Confors.

Association canadienne d'éducation. (1979). *La supervision de l'enseignement*. Rapport de colloque de l'ACE tenu à Montréal les 1, 2 et 3 novembre 1978.

Assouline, J., Buzaglo, C. et Buzaglo, G. (1998). *Mathématiques 2000*. Québec, Canada, Guérin.

Augé, M. (1975). *Théories des pouvoirs et idéologie. Étude de cas en Côte d'Ivoire* Paris, Harmatan.

Bah, S. (1990). *Orientation générale de l'IPNETP : conférence de la rentrée au personnel de l'IPNETP*. Document inédit.

Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Québec, Canada : Transcontinentales.

Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Québec, Canada, Logiques.

Bédard, D. (1986). *Impact de l'informatique sur le travail des conseillers d'orientation du Saguenay-Lac-St-Jean*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.

Bédard, J. (1986). *La relation d'entraide*. Québec, Canada, Éditions de Mortagne.

Bélair, L. (1990). « Modèle de formation initiale, intégrée à quatre-vingt pour cent au milieu scolaire ». In *Les modèles en éducation*. Éditions Noir sur blanc.

Bellon, J. J. et Bellon, E. (1976). *Classroom supervision and instructional improvement : a synergetic process*. IOWA, Kendall-Hunt.

Bernard, J. A., Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision*. 2^e édit. USA, Allyn and Bacon.

Bonneau, G. A. (1980). « Une analyse psychophénoménologique et contextuelle du perfectionnement universitaire tel que vécu par un groupe d'enseignants ». Thèse de doctorat en éducation, Université Laval.

Bonneau, G. A. et Corriveau, L. (1997). Formation continue du personnel enseignant. Une expérience d'appropriation d'un perfectionnement de directrices et de directeurs d'école. In *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

Bordeleau, Y. (1987). *Comprendre et développer les organisations : Méthodes d'analyse et d'intervention*. Montréal, Les éditions Agence d'Arc.

Bouchard, Y., Boucher, L-P., Dionne, M., Gélinas, A., Maheux, G., Maheux, J. et Rousseau, R. (1984). *La prise en charge dans les interventions sociales et éducatives : l'orientation du GRISAH*. Cahier n° 1, Université du Québec à Rimouski.

Boucher, L. P. (1990). « La modélisation comme mode d'élaboration des connaissances ». In *Les modèles en éducation*. Actes du colloque AIP ELF tenu du 16 au 19 mai à l'UQAM. Québec, Canada, Éditions Noir sur blanc.

Boucher, L-P., et Bouchard, C. (1997). « Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive ». In *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec, Canada, Presses de l'Université Laval.

Boucher, L. P. et l'Hostie, M. (1997). « Transformation des pratiques pédagogiques : un cadre organisationnel pour la mise en place d'un perfectionnement favorable ». Chap in *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec.

Bourgoin, H. (1984). *L'Afrique malade du management*. Paris, Picollec.

Brotcke, D. L. (1991). « Supervision of preservice teachers based upon a partnership between universities and participating public schools : a collaborative model ». Thèse de doctorat. Northern Illinois University.

Brown, M. (1996). A framework for assessing participation In Critical systems thinking. Current research and practice. New York, London, Plenum Press.

Brulé, P. (1983). *Meusre du sytle de supervision : théorique et application*. Chicoutimi, Gaétan Morin.

Burns, M. L. (1981). « Supervision in organizational perspective : Focus on pupil, program, process, person ». Bethesda, Md, ERIC document.

Checkland, P. B. (1979). « Techniques in soft systems practive part 2 : Building conceptual models ». *Journal of applied systems analysis* vol. 6, p 41-49.

Checkland, P. B. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester Angleterre : John Wiley.

Cianfarano, S. (1990). « Perception concerning practices and principles of clinical supervision by authorities, administrators and instructional personnel ». Thèse de doctorat en éducation, Northern Arizona University.

Claux, R. et Gélinas, A. (1982). *Pour un renouvellement de la systémique: Systèmes souples, changement émergent et recherche-action*. Série de six vidéogrammes, Montréal : Arc éditeur.

Claux, R. et Gélinas, A. (1983). *Systémique et résolution de problèmes selon la méthodologie des systèmes souples*, Canada, Québec, Les éditions Agence d'Arc.

Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*, U.S.A., Boston.

Collerette, P. et Schneider, R. (1996). *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec.

Cooper, J. M. (1991). Supervision models. In *Readings in educational supervision*. ASCD.

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, Édit. O. Jacob.

Démilly, L. (1991). « Modèles de formation continue des enseignants et rapports aux savoirs professionnels ». In *Recherche et formation*, n° 10, INRP.

Desfossés, N. (1993). Une formation de qualité en vue d'un enseignement de qualité. In *Compétences et formation des enseignants : Actes du colloque sur la formation des enseignants* (Trois-Rivières, 20 et 21 novembre 1992), Université du Québec à Trois-Rivières.

Deslauriers, J.-P. et Kérésit, M. (1997). « Le devis de la recherche qualitative ». In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Rapport présenté au conseil québécois de la recherche Centre international de criminologie comparée Université de Montréal.

Diamond, S. (1980). « Micro-supervisory experience, humanistic and clinical format ». *NASSP Bulletin*, p 26-29.

Drouin et Tousignant (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Québec, Canada, Gaétan Morin.

Du Chauzad, H. (1996). *Dictionnaire des synonymes*. Paris, Le Robert.

Durham, R. A. J. (1991). « The relationship between clinical supervision practices and instructional leadership of elementary principals ». Thèse de doctorat à United States International University.

Dussault, G. (1973). *Programme de maîtrise en éducation pour la formation de conseillers en enseignement*. Québec, INRS.

Dussault, M. (1993). « Et si un pair me supervisait ... » *In compétence et formation des enseignants : Actes du colloque sur la compétence des enseignants* (Trois-Rivières, 20 et 21 novembre 1993), Université du Québec à Trois-Rivières.

Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec, Canada, Presses universitaires de Québec.

Filion, J. (1986). *Méthodologie des systèmes souples. Théorie de la modélisation*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Filion, L. J. (1988). « The strategy of entrepreneurs in small business : Vision, relationships and anticipatory learning ». Thèse de doctorat à University of Lancaster.

Filion, L. J. (1991). « The use of soft systems methodology as a metamodel. Elaboration and control approach ». Paper presented at international conference of the U.K. systems society : Systems thinking in Europe.

Fitzgerald, J. (1993). « Congition and metacognition in coaching teachers ». In *Clinical supervision. Coaching for higher performance*. Lancaster-Basel, Technomic.

Flood, R et Romm, N.R.A. (1996). *Critical systems thinking. Current research and practice*. Plenum Press, New York, London.

Fortin M.-F. (1997). *Guide d'apprentissage du processus de la recherche*. Québec, Canada, Décarie éditeur.

Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conceptualisation à la réalisation*. Québec, Canada, Décarie éditeur.

Fortin, R. et Letendre, J. (1997). « La gestion des problématiques complexes en éducation ». In *Gérer la diversité en éducation*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Gahan, C. et Hannibal, M. (1999). *Doing qualitative research using QSR NUD-IST*, London, Sage Publications.

Garant, C. et Lavoie, M. (1997). « Une démarche collaborative de perfectionnement. Condition de développement professionnel des divers partenaires ». In *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Garman, N.B. et Haggerson, N.L. (1993). «Philosophic considérations in the practice of clinical supervision ». In *Clinical supervision. Coaching for higher performance*. Lancaster-Basel, Technimic.

Gauthier, B. (1993). « La recherche-action ». In *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette des données*, Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Gauthier, R. (1995). *Perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*. Montréal, Québec, Canada, Édition Nouvelle.

Gélinas, A. (1996). « La prévention par le changement émergent : apprendre à gérer les problèmes »! *Éducation Santé*, n° 108, juin 1996.

Géoffrion, P. (1993). « Le groupe de discussion ». In *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Gervais, C. (1993). « Partenariat en formation des maîtres et évolution des rôles en supervision ». In *compétence et formation des enseignants : Actes du colloque sur la formation des enseignants* (Trois-Rivières, 20 et 21 novembre 1992), Université du Québec à Trois-Rivières.

Gibbs, A. (1997). « Focus groups, social research ». University of Surrey.

Girard, L., McLean, E., Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Québec, Canada, Gaétan Morin.

Glatthorn, A. A. (1994), *Writing in schools : improvement through effective leadership*. Virginie, ASCD.

Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision : Alternative practices for helping teachers improve instruction*. ASCD.

Goldhammer, Anderson et Krajewski. R.J. (1993). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*, 3^e édit., USA.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision : special methods for supervision of teachers*, USA.

Goldsberry, L. F. (1984). « Reality-really? A response to McCaul and Cooper ». *Educational leadership*. Vol. 41, n° 7, p 10-11.

Goldsberry, L. F.(1985). « Principals thoughts on supervision », Bethesda Md. ERIC document.

Gosselin, P. (1990). « Vers un modèle de modélisation ». In *Les modèles en éducation*. Actes du colloque AIPELF tenu du 16 au 19 mai à l'UQAM. Québec, Canada, Noir sur blanc.

Gouvernement de Côte d'Ivoire (CNEI). Concertation nationale sur l'école ivoirienne tenu du 17 septembre 1993 au 2 mars 1994. Abidjan.

Gouvernement de Côte d'Ivoire, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation technologique (1996). *Schéma directeur des formations d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*. Livre blanc.

Gouvernement de Côte d'Ivoire (1997). Plan National de Développement du secteur Éducation/Formation (PNDEF) 1998-2010.

Gouvernement de Côte d'Ivoire, ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (1999). Actes des assises nationales de l'enseignement technique et de la formation professionnelle Yamoussokro.

Gouvernement de Côte d'Ivoire, ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (1999). Enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire, Séoul.

Haramain, A. (1994). « Expérience de supervision en recherche formation : du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport » *Repères* n° 17, p. 11-126.

Henry, J. (1986). *La supervision pédagogique. Association des institutions d'enseignement secondaire. Organisation pédagogique*. n° 12, 2^e édition, Québec, Canada.

Holodick, N. A. (1986). « Expérimentation du questionnaire des pratiques de supervision clinique de Snyder-Pava ». In *Clinical supervision, coaching for higher performance*. Lancaster-Basel, Technomic.

Holodick, N. A. (1988). « Clinical supervision practices as reported by elementary school principals ». Ed, Dissertation, Temple University.

Hopper, C. et coll (1998). *Formation des maîtres entre cours et stages...un partenariat INTRA-Universitaire?* Québec, Canada, Éditions du CRP.

Huberman, A.M. et Miles, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck Université.

Hunter, M. (1980). « Six types of supervisory conferences ». *Educational leadership* p. 57-60.

Institut Gamma. (1988). « Prospective de l'éducation au Cameroun : un cadre de réflexion stratégique ». Québec, Document inédit.

Jones, D. W. (1990). « The application of clinical supervision as a process for non certified english language teachers in Bolivia ». Thèse de doctorat en éducation, University of Alabama.

Koffi, N. (1984). La démocratie à l'Africaine. Notes de cours; département de philosophie. Université d'Abidjan-Cocody.

Koffi Koffi. (1997). Les activités des animateurs pédagogiques au sein de l'inspection générale de l'enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire. Document inédit.

Kowszun, J.(1992). « Solft-système methodology : an approach to problem-solving in the management of education » *Mendip papers* n° 39.

Krajewski, R. J. (1983). « Teacher self-improvment. Achange model for beginning teachers ». Bethesda, ERIC document.

Krickovich, S. R. (1988). « A study of clinical supervision based on hunter's model of instruction and pupil performance in reading and mathematics ». Thèse de doctorat en éducation, State University of New York at Buffalo.

Krueger, A.R. (1988). *Focus groups. A pratical guide for applied researgh*. London, Sage publications.

Krueger, A.R.. (1998). *Moderating focus groups*. London, Sage publicatons.

Krueger, A.J. et Krueger, A.R..(1998). *Involving community members in focus groups*. London, Sage publications.

Krueger, A..(1998). *Developping questions for focus groups*. London, Sage publications.

Krueger, A.R..(1998). *Analyzing and reporting focus groups results*. London, Sage publications.

La Rue, M. et White, M. (1987). *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*. Collections Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec.

Laperrière, A..(1996). « L'obsevation directe ». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Laurin, P.(1999). « Le changement dans le milieu scolaire: les administrateurs scolaires sont-ils prêts à y faire face? ». In *L'accélération du changement en éducation*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

L'Écuyer, J. (1990). « Les modèles dans les sciences de l'éducation ». In *Les modèles en éducation*. Actes du colloque AILPELF, Éditions Noir sur Blanc.

L'Écuyer, J. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lefebvre, M.L. et Ruimy-Van dromme, H. (1990). « Les modèles de formation des maîtres à l'enseignement en milieu pluriethnique :analyse d'exemples québécois ». In *Les modèles en éducation*. Colloque AILPELF, Éditions Noir sur Blanc.

Lévesque, M. et Poisson, Y.(1990). « Modèles en formation pratique à l'enseignement secondaire ». In *Les modèles en éducation*. Colloque AILPELF, Éditions Noir sur Blanc.

L'Hostie, M. (1997). « Les pratiques de délibération; un processus mobilisateur et producteur de changement ». In *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Lacroux, F (1996). « Contribution à une théorie de la planification adaptative : la stratégie procédurale ». Thèse de doctorat en sciences de la gestion. Université d'Aix-Marseille 3, France.

Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du Système Général : théorie de la modélisation*. Paris, PUF.

Le Moigne, J.-L. (1995). « Sur la modélisation systémique de l'information ». GRASCE Université d'Aix-Marseille 3.

Lebel, S.(1984). *La supervision appliquée à l'enseignement*. ENAP.

Lessard, C. (1995). « Voies d'avenir pour favoriser le renouvellement de la pratique pédagogique ». In *Vie pédagogique* n° 92, janvier-février 1995, Québec.

Long, H. V.(1997). « A study of peer-group clinical supervision for secondary mathematics education practicum – teachers ». Thèse de doctorat en philosophie. University of Wisconsin - Madison.

Lourau, M. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris, Méridiens Klincksieck.

Lowe, P.J. (1996). « Clinical supervision usage as reported by the secondary schools principals of Philadelphia, Pennsylvania ». Thèse de doctorat à Temple University Graduate board.

Massie, S.(1984). Les méthodes de recherche basées sur la méthodologie des systèmes souples en psychologie industrielle et organisationnelle, Psy. 6022, Université de Montréal.

Mccaull, R. T. (1991). « The use of clinical supervision for enhancing teacher reflections on the teaching of non-academic students : Two case studies ». Thèse de doctorat à University of Toronto.

Ménard, L. (1996). *La supervision du journal de bord en stage des soins infirmiers*. Collège Montmorency, Québec.

Mialaret, G. (1990). « Réflexions personnelles sur les modèles en sciences de l'éducation ». In *Les modèles en éducation*. Actes du colloque AIP ELF, Éditions Noir sur blanc.

Morgan, L.D.(1998). *The focus group. Guide book*. London, Sage publications.

Morissette, D., Girard, L., Mclean, E., Parent, M. et Laurin, P. (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique. Une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs*. Québec, Presses universitaires de Québec.

Mouloud, N. 1989. « Modèle ». Encyclopédia Universalis, vol.15, Paris.

O'Neil, J. et Willis, S. (1993). « Supervision reappraised ». *Association for supervision and curriculum development*. Vol 35, n° 6.

Ouellet, M.(1990). *Guide du chercheur. Quelques éléments du zen dans l'approche holistique*. Québec, Canada, Gaétan Morin éditeur.

Ouellette, L. M. (1990). « Modèle de pensée ou penser par modèle ». In *Les modèles en éducation*. Colloque AIP ELF, Éditions Noir sur Blanc.

Paquette, C.(1986). *Vers une pratique de la supervision interactionnelle*. Québec, Interaction.

Patel, N.V. (1996). « Application of soft systems methodology to the real world process of teaching and learning ». *The international journal of education mangement*. Vol 9, n° 1, p. 13-23.

Pepel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris, Les Éditions Organisation.

Pépin, Y. (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. xx, n° 1, 63-85.

Perrenoud, P. (1993). « La formation au métier d'enseignement : complexité, professionnalisation et démarche clinique ». In *compétence et formation des enseignants* (Trois-Rivières, 20 et 24 novembre 1992), Université du Québec à Trois-Rivières.

Pirès, A. P. (1997). « L'échantillonnage ». In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Rapport présenté au conseil québécois de la recherche. Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.

Portelance, C. (1992). *Relation d'aide et amour de soi. L'approche non directive créative en psychothérapie et en pédagogie*. 3e édit., Québec, Édition du Cram.

Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pirès, A P. 1997. *La recherche qualitative*. Enjeux épistémologique et méthodologique. Canada. Gaetan morin

Prevost, P. (1983). « Diagnostic-intervention : une approche systémique au diagnostic organisationnel et à la recherche-action ». LEER, Université du Québec à Chicoutimi.

Putnal, J. J. (1981). « Factors identified by selected teachers and supervisors as problems in clinical supervision which might contribute to its limited acceptance ». Thèse de doctorat en philosophie. The Florida State University.

Reikoff, T. (1981). « Advantages of supportive supervision over clinical supervision of teachers ». *NASSP Bulletin*, p 28-34.

Rich, P. (1993). « The form, fonction and content of clinical supervision : An integrated model ». In the *clinical supervisor*, vol 11 (1).

Romm, N.R.A. (1996). « Systèmes methodologies and intervention : the issue of researcher responsibility ». In *Critical systems thinking. Current research and practice*. New York, London Plenum Press.

Romm, N.R.A. (1996). « Reflections on action research project: women and law in South Africa ». In *Critical systems thinkig. Current research and practice*. New York, London Plenum Press.

Rozman, K. M. (1996). « The supervision preferences of an urban public middle school professional staff : A quantitative and qualitative analysis ». Thèse de doctorat, Milwaukee, Wisconsin.

Salifou, A. (1983). « Quelle pédagogie pour une université au service de son milieu ». Colloque AIPU-AUPELF.

Satin, A. et Shastry, W. (1989). *L'échantillonnage : un guide non mathématique*. Statistique Canada.

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Siaka, C. (1997). Contribution de l'animateur pédagogique régional à l'amélioration du processus d'enseignement au ministère de l'enseignement technique et professionnel. Document inédit.

Schoonboodt, C., Gélinas, A. (1996). « La prévention par le changement émergent ». *Éducation et santé*. Supplément n° 6.

Sidibé, S. (1981). « Enquête sur l'impact du programme de formation continue des enseignants en Côte d'Ivoire ». Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation, section Technologie éducative. Université de Montréal.

Siefer, L. F. (1973). « Vers une école ivoirienne : réponses apportées aux problèmes de l'éducation en Côte d'Ivoire ». In *Regards sur l'éducation*. n° 1, Bulletin du ministère de l'éducation de Côte d'Ivoire, Abidjan.

Sikounmo, H. (1992). *L'école du sous-développement. Gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*. Paris, l'Harmattan.

Simard, G. (1986). *La méthode du "focus group"*. Québec, Mondia.

Smith et Andrews, (1989). « The clinical supervision model and principals evaluation. In instructional leadership, how principals make a difference », ASCD, Alexandria, Virginia.

Smith, C. W. (1989). « A proposed clinical supervision model for music faculty supervision of music education student teachers ». Thèse de doctorat en philosophie, University of Southern Mississippi.

Smith, W.-J. (1986). « Peer clinical supervision as "Empowerment" versus "delivery of service" ». Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th., San Francisco, C.A., April 16-20).

Sous la direction de Kouassi, B. (1996). Évaluation des besoins en renforcement des capacités nationales en Afrique : Exemple de la Côte d'Ivoire, Document inédit.

Sous la direction de Bouvier, A. et Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette.

St-Arnaud, Y. (1992), *Connaître par l'action*. Québec, Canada, Presses universitaires de Montréal.

St-Germain, M..(1997). « Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs: le rôle de la clanocratie ». In *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Steinhauss, L. (1987). « Clinical and non clinical supervision practices in Wyoming schools ». Thèse de doctorat en éducation, University of Wyoming.

Tessier, R. (1991). « Décisions personnelles et implantation du changement social ». In *changement planifié et évolution spontanée*. T. 6, Presses de l'Université du Québec.

Thiétart, R.A. et coll. (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris, Dunod.

Torbert, III, R. P. (1988). « How extensively and in what forms is clinical supervision being used in Colorado public elementary schools ». Thèse de doctorat en philosophie (école d'éducation), University of Colorado.

Toussaint, P. et Brunet, J-P. (1997). « La diversité à l'école secondaire : Émergence d'une nouvelle vision ». In *Gérer la diversité en éducation*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques.

Vaillant, D. (1997). « L'étude du processus d'implantation d'un programme de formation pédagogique pour formateurs universitaires ». Thèse de doctorat en éducation (Ph.D.), Université du Québec à Hull.

Vaughn, S., Schum, J. S. et Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. London, Sage publications.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Québec, Édition Saint-Martin.

Williams F. F. (1993). « Clinical supervision implementation strategies and behavioral changes : an ethnography of elementary school personnel ». Thèse de doctorat à San Diego California.

Wendy, G. (1996). « Dealing with diversity». In *Critical systems thinking current research and practice*. New York, Plenum Press.

ANNEXE I
MODÈLES DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

Les modèles de supervision pédagogique

Le modèle de supervision de Bellon et Jones (1964)

Dans le fonctionnement de leur modèle, Bellon et Jones identifient trois phases essentielles. La préobservation, première phase, a pour but de développer la confiance, discuter des objectifs des observations. L'observation de classe est la deuxième étape. Au cours des activités relevant de cette phase, le superviseur enregistre objectivement les événements de classe sans jugement de valeur. La troisième et dernière étape concerne la rencontre post-observation. Ici, les données d'observation sont discutées, analysées de même que les stratégies pour l'amélioration des prestations sont examinées.

Le modèle de supervision clinique de Goldhammer (1969)

Le modèle de supervision de Goldhammer est constitué de cinq phases ou sous-processus. La première phase est la rencontre de pré-observation. Celle-ci offre une structure mentale et procédurielle de travail de supervision et permet une éducation des relations superviseur-enseignant. Dans un processus de familiarisation, les deux réduisant leur anxiété pour s'entendre sur les raisons et les procédures explicites d'observation. La seconde phase se rapporte à l'observation. Au cours des activités de cette phase, le superviseur observe l'animation d'une classe afin de pouvoir analyser avec l'enseignant les événements qui s'y sont déroulés. Les données de classe sont enregistrées selon les techniques appropriées. Quant à la troisième phase, elle concerne l'analyse et la stratégie. C'est une étape qui permet de ressortir les données d'observation, puis de planifier la gestion de l'entretien de supervision qui lui succède. L'entretien de supervision constitue la quatrième phase. Il permet de réviser les données d'observation. Il vise aussi à offrir du temps pour la préparation future de l'enseignement en définissant un nouveau contrat de supervision. Cet entretien prend la valeur d'une source de récompense pour des adultes. Il

rend alors les données d'observation raisonnables, intelligibles et maniables. La dernière phase concerne l'analyse de l'entretien. À ce stade-ci, la pratique du superviseur est analysée avec rigueur. C'est l'étape de la conscience de la supervision. Dans le modèle de Goldhammer, le focus est plus mis sur l'enseignant que l'étudiant.

Le modèle de supervision clinique de Cogan (1973)

Le modèle de supervision élaboré par Cogan comprend huit phases ou sous-processus ou étapes.

La première phase consiste en l'établissement de la relation entre le superviseur et l'enseignant. Au cours de celle-ci, les deux partenaires se rencontrent, le superviseur assiste l'enseignant dans la compréhension et l'accomplissement des séquences de supervision. Il commence ainsi à installer le professeur dans un nouveau rôle avec de nouvelles fonctions.

La planification consensuelle constitue la deuxième phase. C'est une phase d'organisation. Elle peut se limiter soit à une leçon, soit à une série de leçons ou à une unité. Le plus souvent, à ce stade-ci, cette organisation inclut les ressources matérielles.

La troisième phase se rapporte à la planification de la stratégie d'observation. Au cours de cette phase, le superviseur prend des dispositions pour l'observation de classe, intègre les objectifs de l'enseignant, les processus et procédures de collecte des données. À ce niveau, les fonctions de la supervision sont clairement spécifiées à l'enseignant et celui-ci prend une part active à cette planification.

La phase quatre est celle de l'observation. Conformément aux dispositions arrêtées à la phase deux, le superviseur observe une prestation de classe de l'enseignant et enregistre les données.

La phase cinq se rapporte à l'analyse du processus d'apprentissage de ce dernier. L'objectif prioritaire visé ici est la croissance professionnelle de l'enseignant. Le professeur et le superviseur analysent individuellement les données recueillies en classe, en vue de se rencontrer pour exécuter cette activité collégalement. Quant à la phase six, celle de la planification de la stratégie de l'entretien feed-back, elle concerne essentiellement la co-organisation avec l'enseignant. La phase sept est réservée à l'entretien feed-back. Le superviseur et l'enseignant révisent ensemble les données recueillies. De façon consensuelle, ils décident de changer certains aspects de l'enseignement. Le huitième et dernier sous-processus consiste en un renouvellement de la planification. C'est une phase au cours de laquelle il s'agit d'organiser la prestation suivante en intégrant les changements de conduite sur lesquels il y a eu accord. Cette étape initie le cycle suivant de la supervision.

Le modèle de supervision clinique de Cogan privilégie la collégialité en mettant l'accent sur l'interaction superviseur-enseignant.

L'expérience de micro-supervision (Diamond, 1980)

L'expérience de micro-supervision est une « brève séquence de supervision du contenu ». C'est un modèle qui inclut six niveaux :

- 1) interaction superviseur/enseignant sur un ou des objectifs de celui-ci;
- 2) superviseur et enseignant concluent un partenariat sur l'objectif consensuel;

- 3) allocation d'un temps bien défini pour la prestation;
- 4) apport de soutien et ressources à l'enseignant;
- 5) animation d'une leçon par l'enseignant et
- 6) rétroaction à l'enseignant en vue de l'intégration des habiletés.

Le modèle de micro-supervision met plus le focus sur l'enseignant que l'étudiant. Elle renforce la performance quotidienne des enseignants et participe à l'amélioration de l'image de soi.

Le modèle de supervision clinique de Sullivan (1980)

Sullivan décrit la supervision clinique en un cycle de huit phases ou sous-processus permettant l'amélioration de la pédagogie.

La première phase est celle au cours de laquelle le superviseur établit une relation de proximité avec l'enseignant. Celui-ci explique à celui-ci l'objectif et les séquences de la supervision. Les phases deux et trois concernent la planification de l'observation de la leçon. Au cours de l'étape quatre, le superviseur observe le professeur et enregistre les données appropriées. Durant la phase cinq, les enseignants et le superviseur analysent le processus enseignement-apprentissage, spécifiquement les incidents critiques et les modèles d'analyse. Les étapes six et sept se rapportent à la planification et à la conduite de l'entretien feed-back entre le superviseur et l'enseignant. Ce dernier prend des décisions sur son comportement, ceux des étudiants et sur l'apprentissage. La huitième et dernière phase s'inscrit dans la perspective des changements souhaités dans le comportement de l'enseignant.

Le modèle de Sullivan met l'accent sur l'amélioration de la pédagogie à travers la rétroaction directe à l'enseignant. Mais cet auteur n'adhère pas au processus d'évaluation de l'enseignant sur une échelle ou à travers d'énoncés peu pertinents pour améliorer la pédagogie.

Le modèle de supervision de Berg (1981)

Le modèle de supervision clinique de Berg comprend cinq niveaux de processus. Celui-ci se rapporte à:

- 1) la rencontre de préparation avec l'enseignant;
- 2) l'observation de la leçon;
- 3) l'analyse de la leçon;
- 4) l'entretien avec l'enseignant et
- 5) l'entretien feed-back et la planification de perfectionnement.

À ces niveaux, Berg (1981) ajoute cinq types de rencontres congruentes avec les phases de la supervision clinique. La première rencontre est l'entretien de renforcement. C'est une rencontre d'identification et d'explication des comportements efficaces d'un enseignant, de même que les données de recherche qui les soutiennent. Le professeur sait alors les actes à poser et les raisons qui les sous-tendent. À cette première rencontre, succède l'entretien pédagogique. C'est le lieu de la description du comportement efficace. Au cours de cette description, le superviseur indique les habiletés pédagogiques qui corrigeraient le comportement inefficace. Quant à l'entretien transitoire, il identifie et explique un comportement efficace et celui qui l'est moins. Les deux parties identifient si possible les stratégies plus efficaces en réduisant ou en éliminant les résultats insatisfaisants. L'entretien de facilitation vise l'auto-analyse d'épisodes d'enseignement et la

mise en évidence par le professeur des solutions alternatives pour les comportements d'enseignement inefficaces. Enfin, l'entretien de perfectionnement vise la promotion de la croissance des enseignants excellents.

Ce modèle fut complété par une démarche réflexive susceptible de donner des résultats à long terme. De plus il s'appuie sur les travaux de Goldhammer (1969) et de Cogan (1973). Le modèle de Berg se présente alors comme un modèle hybride.

Le modèle de supervision administrative (Burns, 1981)

La pratique de supervision dans la supervision administrative met l'accent sur les « élèves en classe ». Les observations de classe sont en général celles des élèves. Dans cet ordre d'idées, l'objectif principal visé par le superviseur est celui d'obtenir des savoirs de premières mains qui se rapportent aux problèmes et aux besoins des élèves. Il peut amener les enseignants à changer les actions et les stratégies pour rencontrer les besoins des étudiants.

Bref, le modèle de supervision administrative s'intéresse davantage aux étudiants qu'aux enseignants. L'intérêt qu'il porte à ces derniers a pour objectifs d'élaborer des stratégies qui répondent aux besoins des étudiants.

Le modèle de supervision de soutien (Reikoff, 1981)

Le modèle de supervision de soutien est celui dans lequel le superviseur et l'enseignant collaborent pour évaluer et maximiser la performance de l'étudiant. Ce modèle comporte six scénarios majeurs:

- 1) l'observation des attitudes et comportements des étudiants;
- 2) l'observation des résultats des apprentissages des étudiants;
- 3) l'entretien avec l'enseignant, l'écoute des suggestions d'action de celui-ci et l'aide à bien élaborer les solutions alternatives;
- 4) la référence aux ressources humaines et non humaines lorsque cela est nécessaire;
- 5) l'aide à mettre en oeuvre ces solutions et
- 6) l'évaluation du processus.

Le superviseur dans le modèle de supervision de soutien s'intéresse plus à l'étudiant qu'à l'enseignant. Il cherche à impliquer celui-là dans le processus éducationnel de même que celui-ci. Il donne aussi des opportunités de feed-back à ces deux parties. Dans la mesure où ce sont les attitudes et les résultats d'apprentissage de l'étudiant que ce modèle cherche à améliorer, si on s'intéresse à l'enseignant, c'est dans l'optique d'améliorer l'apprentissage de l'étudiant.

Le modèle de supervision clinique de Ehrgott (1983)

Le modèle de Ehrgott comprend cinq phases ou sous-processus ou étapes. La première phase est la rencontre de préparation avec l'enseignant au cours de laquelle celui-ci est informé sur les objectifs et les procédures du modèle. La deuxième étape se rapporte à l'observation de la leçon. Au cours de ce sous-processus, l'accent est mis sur l'enregistrement des données relatives à la leçon observée. L'analyse de la leçon constitue la troisième phase. Cet exercice vise à identifier les comportements déficitaires de l'enseignant (enseignement par objectifs, diagnostic, prescription, contrôle, correction, utilisation des stratégies éducatives). Les résultats de l'analyse préparent la rencontre avec l'enseignant. Le quatrième sous-processus concerne l'entretien avec le professeur. Les activités de cette phase se centrent sur l'apport des aspects variés de l'acte

enseignement-apprentissage à la conscience de l'enseignant. À partir de là, un cadre de référence est établi pour l'amélioration des futures activités pédagogiques. La cinquième et dernière phase est la critique de l'entretien. Cette étape met l'accent sur la compétence du superviseur en terme de rétroaction sur son efficacité avec l'enseignant.

Bien que le modèle de Ehrgott mette l'accent sur l'enseignant, cet auteur estime que les bénéfices des relations de supervision sont destinés à la fois au superviseur et au professeur.

Le modèle de supervision clinique de Krajewski (1983)

Le modèle de supervision de Krajewski intègre cinq sous-processus ou phases.

Le premier sous-processus est la rencontre de préparation. C'est une rencontre à caractère informel entre le superviseur et l'enseignant au cours de laquelle les deux partenaires s'entendent sur les intentions et le centre d'intérêt de l'observation. Cette entente se fait également sur les outils, les procédures et le plan d'observation au regard du temps, de l'espace et des dispositions prises par l'enseignant.

Le deuxième sous-processus concerne l'observation de classe. Au cours de ce sous-processus, le superviseur doit s'assurer que sa présence n'aura pas un impact négatif sur la prestation de l'enseignant. Pour cela, l'observation de la leçon devra se dérouler dans un esprit d'ouverture. Cet esprit favorise la mise de l'avant des objectifs communs de départ plutôt que la création des surprises à l'enseignant.

L'analyse et stratégie constitue la troisième phase. Au cours de celle-ci, les données recueillies au moment de l'observation sont analysées en rapport avec le centre d'intérêt et les objectifs de départ. Ensuite, le superviseur planifie une stratégie de présentation des données au professeur. Cette stratégie est orientée vers une démarche d'amélioration et décide des objectifs à réaliser. Elle détermine les données pertinentes, les problèmes à traiter et finalement décide de l'amélioration de la pédagogie. L'entretien feed-back se rapporte au quatrième sous-processus. À ce stade, le superviseur et l'enseignant s'entretiennent à propos de la leçon observée et planifient une stratégie pour améliorer l'enseignement. Le contenu et la méthode de cet entretien sont fonction des étapes précédentes et des intentions. La cinquième et dernière phase se rapporte au modèle d'amélioration. L'amélioration consiste en la mise en oeuvre d'un plan qui utilise le processus d'observation systématique (audio, vidéo, etc.) et les évaluations variées (par étudiant, soi, pairs, superviseur). Elle consiste également en amélioration personnelle ou développement personnel. Les activités contenues dans cette phase se prolongent par un recyclage constant du plan d'amélioration.

Krajewski rappelle que l'efficacité d'un modèle est fonction de la personne qui le met en oeuvre. Pour cela, le superviseur qui veut utiliser un modèle doit avoir les connaissances de base et les habiletés qui y sont relatives.

Le modèle de Krajewski met le focus sur l'enseignant dans la mesure où, pour celui-ci, la pédagogie s'améliore à travers l'amélioration des compétences de l'enseignant.

Le modèle de supervision de Glatthorn (1984)

Glatthorn (1984) a identifié neuf sous-processus ou phases de supervision. La première étape, la conférence ou rencontre d'ouverture permet d'établir une atmosphère confortable, expliquer le processus, négocier les problèmes existants et discuter du contrat de supervision. Le deuxième sous-processus est la rencontre de préparation au cours de laquelle sont discutés les caractéristiques de la classe et des élèves, de la progression de ceux-ci, des méthodes, des activités d'enseignement et du plan de l'observation. La troisième phase concerne l'observation primaire ou non approfondie qui conduit le superviseur à observer et noter tous les comportements significatifs au cours d'une séance entière. La quatrième phase concerne l'analyse des données. Cette analyse se fait pour déterminer les situations dans lesquelles l'apprentissage semble être facilité ou inhibé. Le superviseur identifie alors des problèmes qui méritent une attention et les atouts pour les résoudre. La rencontre feed-back de résolution de problème constitue la cinquième étape. Durant ce sous-processus, les données recueillies lors de l'observation sont utilisées pour aider l'enseignant à identifier un problème important et planifier sa solution. La sixième phase concerne l'observation en profondeur. À ce niveau, le superviseur recueille seulement les informations qui sont en rapport avec le problème identifié. À cette phase, succède une autre analyse des données (septième étape). Cette analyse débouche sur des plans élaborés pour la rencontre suivante de résolution de problème. La huitième étape se rapporte à une deuxième rencontre feed-back de résolution de problème. La dernière étape concerne la rencontre d'évaluation formative. Elle se centre sur la manière dont les deux partenaires (superviseur-enseignant) se sentent dans les relations de supervision, leur croissance professionnelle et ce qu'ils ont appris ensemble.

Le modèle de supervision clinique de Hunter (1984)

Le modèle de supervision clinique de Hunter inclut cinq phases. La première phase se rapporte à la rencontre de l'observateur et de l'enseignant. C'est une période de programmation dont les objectifs visent à développer un vocabulaire commun entre le professeur et l'observateur et à fournir des opportunités d'enseignement-apprentissage. L'observation et l'enregistrement d'une leçon constituent la deuxième étape. Ici, l'observateur enregistre les événements de la classe avec des techniques appropriées. En effet, un enregistrement fidèle permet de revoir les actions du professeur et de révéler les faits saillants. Le troisième sous-processus concerne l'analyse des données d'observation. À ce stade-ci, l'observateur identifie le modèle de conduite de l'enseignant qui améliore l'enseignement et la gestion du temps. Il développe alors un plan d'entretien qui permettra à l'enseignant d'améliorer la prestation suivante. La quatrième phase se rapporte à la conduite de l'entretien feed-back. Au cours des activités de cette phase, l'observateur et l'enseignant interagissent de façon collaborative. L'apprentissage professionnel s'opère à la fois pour les deux dans ce lien. Le dernier sous-processus concerne le suivi au cours de l'année. C'est une étape au cours de laquelle l'observateur continue de fournir le feed-back et la pratique dirigée pour stimuler et accélérer la croissance professionnelle de l'enseignant.

À ces cinq sous-processus, Hunter ajoute sept éléments qui soutiennent son modèle pour l'efficacité des enseignants. Ceux-ci sont résumés dans les paragraphes qui suivent.

Le premier élément c'est l'anticipation qui est une forme d'élaboration mutuelle à se focaliser sur l'enseignement. Le deuxième se rapporte aux objectifs d'apprentissage et leur importance. Le troisième est relatif aux données constituant un processus par lequel un étudiant réalise un objectif. Le modelage ou la modélisation occupe la quatrième place. Le modelage c'est ce que fait l'enseignant pour aider les étudiants à "voir" ou percevoir le

processus ou produire ce qu'ils sont supposés acquérir ou produire. Au modelage, succède la vérification de la compréhension. Il s'agit ici de s'assurer que les étudiants comprennent ce qu'ils sont supposés faire et s'assurer aussi qu'ils ont le minimum de qualité pour le faire. Le sixième élément concerne les travaux dirigés. Sous la supervision directe de l'enseignant, l'étudiant s'entraîne avec ses nouvelles connaissances et ses qualités. Enfin, le septième élément est la pratique autonome. Cette autonomie ne s'octroie que lorsque le professeur est certain que l'étudiant ne fera pas d'erreurs majeures.

Le modèle de Hunter s'intéresse à la fois à l'étudiant et à l'enseignant. La supervision de l'enseignant a pour but de l'aider à répondre aux besoins de l'étudiant. Par ailleurs, les sept éléments qu'ajoute Hunter sont congruents avec la plupart des modèles de supervision clinique.

Le modèle de supervision de développement (Glickman, 1981, 1985)

Élaboré par Glickman (1981, 1985), le modèle de supervision de développement comprend trois phases ou sous-processus. Au cours de la première phase (diagnostic), le superviseur diagnostique le niveau auquel un ou des enseignants fonctionnent par rapport à un type donné de pédagogie de même que le niveau d'abstraction auquel ils sont parvenus.

La deuxième phase (tactique) se centre sur l'entreprise immédiate d'aide aux enseignants en vue de résoudre les problèmes pédagogiques en cours. Cet exercice se veut directif avec les enseignants à faible niveau d'abstraction et collaboratif avec ceux ayant atteint un niveau d'abstraction élevé.

La troisième phase (stratégie) vise à accélérer le développement du niveau d'abstraction des enseignants. Le superviseur aide ces derniers à réfléchir « rapidement et intelligemment » en stimulant leur aptitude à résoudre les problèmes.

Le modèle de supervision de développement de Glickman met l'accent sur l'enseignant. Cependant, il précise que les enseignants sont supervisés en fonction de leur niveau ou capacité d'abstraction. Le superviseur doit, par conséquent, s'adapter à cette trajectoire.

La supervision modèle (Goldsberry, 1985)

La supervision modèle est un système d'observation et de communication. Les objectifs visés par ce type de modèle sont multiples. Entre autres visées, il s'agit d'aider les enseignants à améliorer leur enseignement au-delà des mandats minima, des procédures d'enseignement uniformes, creuses et fausses. Puis, s'attacher à faire des améliorations dans des zones autres que celles déjà affectées par des interventions. L'un des rôles majeurs du superviseur dans ce modèle est celui d'un diagnosticien des faiblesses des enseignants. Cependant, il y a une apparition timide de l'auto-analyse de l'enseignant.

La supervision modèle peut être perçue comme une approche transitionnelle qui met l'emphasis sur l'amélioration de la pédagogie en tant qu'une part importante de la fonction du superviseur. Dans ce modèle, à forme hybride, le superviseur est avant tout centré sur les faiblesses de l'enseignant.

Le modèle de supervision nominale (non approfondie)

Le modèle de supervision nominale est un modèle qui, selon Goldsberry (1988) vise à maintenir le statu quo, à protéger les initiés et à offrir une sorte de façade. Tant au niveau des observations qu'à celui de la rencontre feed-back, il s'agit juste d'accéder, de façon légale, aux renseignements relatifs aux enseignants et de les consigner. Dans ce modèle, il existe une tendance à culpabiliser les enseignants. De plus, non seulement les observations sont brèves dans la pratique, mais elles ont lieu à des intervalles très irréguliers. En effet, Goldsberry signale que les enseignants peuvent fonctionner pendant six ans sans bénéficier d'observation d'un superviseur.

La description de ce modèle révèle un manque de temps, une pratique superficielle de supervision et un déficit de congruence du superviseur.

Le modèle de supervision prescriptive

Le modèle de supervision prescriptive a été aussi décrit par Goldsberry (1988). Les objectifs visés par ce modèle sont ceux de promouvoir les pratiques uniformes et maximiser les bénéfices issus des compétences des experts. La première partie de la pratique de supervision consiste d'abord à identifier les faiblesses ou déficiences des enseignants, puis rechercher les normes existantes ou recueillir des données destinées à établir des normes. La deuxième partie de la pratique de supervision dans ce modèle, consiste en trois étapes:

- 1) prescrire les changements qu'il faut aux enseignants;
- 2) renforcer dans la pratique, le respect des normes et
- 3) reconnaître le succès.

La troisième étape consiste à diffuser l'utilisation des normes et de contrôler celles-ci. C'est une démarche de supervision à consonance médicale. Ici, l'expertise du superviseur est jugée supérieure à celle de l'enseignant et la collégialité n'est pas mise de l'avant. Dans la mesure où prescription rime avec évaluation, ce modèle intègre implicitement l'évaluation.

Le modèle de supervision réflexive

Présenté aussi par Goldsberry (1988), le modèle de supervision réflexive vise à promouvoir une réflexion adaptative et à développer l'expertise. Quatre éléments de procédure en constituent la base:

- 1) l'élucidation d'une plate-forme articulée et acceptée par le superviseur et le supervisé;
- 2) l'entente sur une forme de compréhension mutuelle, la forme et le contrôle du déroulement des entretiens;
- 3) la génération ou l'élaboration d'hypothèses explicites et les effets attendus et
- 4) la planification rigoureuse de la méthode d'entretien d'aide à l'enseignant.

Le modèle de supervision réflexive met l'accent sur les objectifs de supervision, les apprenants, les habiletés de supervision, les cadres de référence et les dispositions qui distinguent les efforts d'un bon enseignant d'un autre. C'est donc un modèle qui met l'accent sur les valeurs mixtes. Il est basé sur l'usage et le développement de l'expertise de l'enseignant pour examiner les objectifs "idéaux", les procédures d'enseignement et pour raffiner la performance à son état présent.

Le modèle de supervision clinique de groupe (Buttery et Weller, 1988)

Le modèle de supervision clinique de groupe se compose de cinq phases. La première phase c'est la planification au cours de laquelle l'enseignant chargé de faire une présentation, discute avec les autres du plan de la leçon, des tâches d'observation et d'enregistrement. La deuxième phase se rapporte à l'observation. À ce niveau, l'enseignant-présentateur anime la leçon telle qu'elle a été planifiée pendant que les observateurs enregistrent les données sélectionnées. L'étape 3 concerne la critique de la préparation. Pendant que l'enseignant qui fait une démonstration prépare l'analyse de la préparation, l'équipe de pairs développe une stratégie significative et supportable pour présenter les données au professeur qui a préparé la démonstration. La phase quatre se rapporte à la session ou rencontre de critiques. Ici, les participants, c'est-à-dire les observateurs et l'enseignant rapportent les données observées et enregistrées, les discutent en vue de formuler des idées alternatives. La cinquième et dernière phase se consacre à la critique et à l'évaluation. À cette étape, tous les participants critiquent, évaluent la rencontre et planifient la session suivante de manière souple. À la fin de la séance, le groupe choisit le futur enseignant assigné à la démonstration.

Le modèle de Buttery et Weller s'intéresse à l'individu mais à l'intérieur du groupe. Par ailleurs, ces auteurs admettent la manifestation des idées alternatives et valorisent une démarche de souplesse. C'est un modèle dont les éléments sont congruents avec ceux de la méthodologie des systèmes souples. Enfin, il s'apparente à celui développé par Bernard et Goodyear (1998)

Le modèle intégré de supervision (Goldsberry, 1988)

Le modèle intégré de supervision combine les éléments de la supervision modèle et ceux d'autres approches de supervision de développement professionnel. C'est un modèle qui adapte le processus de supervision aux besoins spécifiques de la structure et de l'enseignant en service. Ce modèle est rarement utilisé sauf dans les écoles primaires. Les enseignants qui bénéficient de ce type de supervision attestent qu'il améliore leurs pratiques d'enseignement. Cependant, aucune recherche empirique ne vient encore soutenir cette affirmation (Williams, 1993).

Dans la description de ce modèle, on constate qu'il s'intéresse tout à la fois à l'enseignant et à l'environnement scolaire.

Le modèle de supervision de Drouin et Tousignant (1988)

Le modèle de supervision de Drouin et Tousignant comporte six étapes ou phases interdépendantes.

La première phase est la discussion pré-classe. Celle-ci intègre trois moments. D'abord, le superviseur et l'enseignant identifient de manière consensuelle l'objet de la supervision. Ensuite, ils prennent des décisions par rapport aux objectifs à atteindre. Enfin, ils choisissent ou construisent des techniques d'enregistrement des données. L'enseignement constitue la deuxième phase. Celle-ci correspond à l'observation et à l'enregistrement des données. La troisième étape se rapporte à l'évaluation. Elle intègre deux activités essentielles: l'analyse des résultats et l'appréciation de l'atteinte des objectifs par le superviseur. La discussion post-classe occupe la quatrième phase. À ce stade-ci, l'enseignant aussi a ses résultats et apprécie à son tour l'atteinte des objectifs. Au cours de

la cinquième phase, c'est-à-dire la conclusion, les partenaires font le bilan de leur organisation. Le développement, sixième phase, succède à la conclusion. Le développement marque l'acquisition de nouvelles connaissances et d'habiletés supplémentaires.

Le modèle de supervision de Drouin et Tousignant met le focus sur l'interaction superviseur-enseignant et celui-ci est au centre de cette relation. Ce modèle valorise la collégialité.

Le système global de supervision (1988)

L'objectif visé par le système global de supervision est celui d'aider les enseignants. Ce modèle intègre quatre phases. Au cours de la première phase (établissement d'un objectif), le superviseur amène les enseignants à s'enseigner comment enseigner. À ce stade, il s'agit de « créer » un apprenant autonome.

La deuxième phase (création d'une vision) consiste à provoquer une attitude conduisant au changement et aussi à une croyance que le changement viendrait avec le succès.

La troisième consiste à donner du soutien. Dans le système global de supervision, on parle « d'avancement » dans l'enseignement par opposition à « amélioration » qui suppose remédiation des faiblesses. À l'intérieur de cette phase, les stratégies et activités suivantes sont utilisées: élaborer un but clair et pertinent; un objectif avec un ou des comportements observables; établir et maintenir une structure pédagogique, exécuter des activités pédagogiques congruentes avec les objectifs; utiliser une stratégie qui donne un exemple de comportements et de contenus souhaités, faire des enregistrements en vue

d'aider les étudiants à comprendre; exécuter des travaux pratiques relatifs au contenu et aux comportements et se donner un plan d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs.

La quatrième phase a trait aux renforcements. Ici, les observations intensives et les cycles de rétroaction sont considérés comme les moyens les plus puissants pour encourager le personnel-enseignant à transférer les résultats des recherches sur l'enseignement-apprentissage en pratique. Ainsi, cette phase recommande aux superviseurs des renforcements au cours des rencontres de rétroaction. Il faut ajouter que dans ce modèle chaque enseignant est observé pendant quatre jours successifs, par le même superviseur, sur la même leçon jusqu'à ce qu'on ait un constat d'amélioration.

Le système global de supervision est un modèle qui met l'accent sur l'enseignement et les pratiques de supervision qui renforcent la performance quotidienne pour améliorer la pédagogie. Cependant, on y rencontre des indications à caractère prescriptif et même rigide.

Le modèle de collaboration de Brotcke (1991)

Le modèle de collaboration ou collaboratif de Brotcke intègre six étapes ou phases ou sous-processus.

La première étape est celle d'initiation-collaboration. Cette phase est celle de l'élaboration des objectifs et de leur signification et s'appuie sur l'engagement individuel et collectif des partenaires. Elle conduit à la prise des premières décisions. La planification est la deuxième phase. Elle vise à traduire les buts en objectifs et développer une liste de ressources pour les collaborateurs dans l'optique d'allouer celles-ci au besoin. L'étape trois consiste en un développement de connaissances de base par l'élaboration d'une vision se

rapportant aux besoins des écoles et du programme de formation de l'enseignant. De plus, s'établit une source documentaire en soutien aux connaissances de base. Le résultat de ces activités amène à interroger les connaissances professionnelles acquises à l'école. Le quatrième sous-processus s'intéresse à la redéfinition des rôles majeurs. Il s'agit ici, en pratique, de clarifier le rôle que chacun est appelé à jouer. Quant à la phase cinq qui se rapporte à la stratégie, elle vise la mise en oeuvre des activités identifiées au sein des différentes phases. La sixième et dernière phase a trait au jugement et à l'évaluation. À cette étape, après l'administration des instruments de jugement et d'évaluation, il s'agit de faire des ajustements, modifications et recommandations nécessaires.

Le modèle de supervision clinique d'Acheson et Gall (1993)

Le modèle d'Acheson et Gall comprend trois phases ou sous-processus. La première phase consiste en la préparation de la séance d'observation. C'est un entretien au cours duquel l'occasion est donnée à l'enseignant d'exprimer ses préoccupations, ses besoins et aspirations personnelles. Le superviseur aide le professeur à clarifier ses perceptions afin que les deux aient une image précise du type d'enseignement dispensé par l'enseignant versus le type qu'il croit être idéal. Ensemble, ils comparent les deux types d'enseignement. Par la suite, ils explorent de nouvelles techniques que le professeur pourrait mettre en oeuvre pour se rapprocher de l'enseignement de type idéal. C'est également une occasion pour les enseignants de réfléchir sur leur propre enseignement. L'observation de classe et la collecte des données constituent la deuxième étape du processus de supervision dans ce modèle. À ce stade, le superviseur recueille des données reliées aux événements qui se déroulent en classe. Le superviseur utilise les techniques objectives de recueil de données afin de fournir aux enseignants des indicateurs de performance. La troisième étape est l'entretien feed-back. Au cours de cette phase, le superviseur et l'enseignant révisent ensemble les données d'observation recueillies, le premier encourageant le second à tirer ses propres conclusions sur l'efficacité de son enseignement. Au fur et à mesure que la

révision des données s'opère, l'entretien feed-back se transforme souvent en entretien de planification de la séance suivante. Ainsi, le superviseur et l'enseignant en viennent souvent à une décision collégiale visant à rechercher d'autres données d'observation ou à planifier un programme d'auto-perfectionnement.

Le modèle de supervision d'Acheson et Gall met le focus sur l'enseignant dans ses relations avec le superviseur. De telles relations, empruntées de convivialité, prennent en compte les aspirations de l'enseignant.

Le modèle métacognitif de Coaching (Fitzgérald, 1993)

Le modèle métacognitif de coaching s'appuie sur cinq phases ou sous-processus. La première étape investit le centre d'intérêt ou la rencontre pré-classe qui donne l'opportunité à l'enseignant et au superviseur d'établir un contact et un programme pour le cycle d'observation. La deuxième phase compose avec les preuves concrètes. Un échantillon de comportements systématiquement recueillis constituent les données objectives. L'analyse constitue la troisième phase. Le défi consiste ici à arranger, réarranger les données pour éclairer le problème central de cette étape et identifier les modèles de comportement qui entourent la question centrale. La phase quatre s'intitule l'interaction. À travers la communication et le feed-back, le rôle du superviseur est de renforcer les comportements appropriés et d'obtenir de l'enseignant le développement d'une critique personnelle à l'intérieur d'un plan d'action. L'invitation que le superviseur lance au professeur à considérer d'autres options et alternatives, le met dans un réexamen métacognitif et l'autorise à restructurer son plan pédagogique. Quant à l'étape 5, elle concerne la réciprocité. Le superviseur et l'enseignant s'interrogent sur l'efficacité de leurs procédures antérieures à travers tout le cycle dans un seul coup d'oeil rétrospectif. Ce processus autorise les partenaires à une analyse approfondie vers une plus complète compréhension

de toute l'expérience. Ainsi, à travers une critique mutuelle, s'établit une profonde confiance en soi dans ce processus. La dimension métacognitive est renforcée ici en tant que réflexion sur ce processus.

Le modèle de supervision clinique de « Study District »

Le modèle de « Study District » a été présenté par Williams (1993). Élaboré selon le modèle de Hunter, ce modèle est un produit des consultants et intègre quelques-uns des postulats personnels de ceux-ci. Il est constitué de six phases ou sous-processus.

La rencontre de préparation est la première phase. Cette rencontre donne l'opportunité de discuter de ce que les étudiants doivent apprendre au cours de la leçon et elle doit avoir lieu 24 heures avant l'observation. Un autre objectif poursuivi par cette rencontre est celui d'établir le contexte de l'observation, déterminer les résultats attendus et la manière dont les étudiants démontreront la maîtrise des activités. Elle dure environ dix minutes et se tient sous forme de conversation. Les préoccupations de cette phase tournent autour des points suivants: la détermination des objectifs de la leçon; le diagnostic des prérequis; la planification de la modification éventuelle de la leçon; les caractéristiques des apprenants et leur participation; les techniques susceptibles d'augmenter les opportunités pour les apprenants de mieux participer et les éléments à observer.

La phase 2 se rapporte à l'observation. Ce sous-processus comporte l'observation informelle des activités quotidiennes de manière régulière. Elle intègre également le renforcement comme stratégie de consolidation de nouveaux comportements s'appuyant sur les techniques audiovisuelles. À ces techniques il faut ajouter l'entretien de soutien pédagogique et la rétroaction. Quant à la phase 3, elle se rapporte à la prise de notes et à l'analyse de la leçon. Au cours de cette étape, l'utilisation du scénario est souhaitée et

l'habileté à écouter attentivement est recommandée. La quatrième phase, celle de la planification de l'entretien, tient compte des éléments suivants: la salutation, la motivation, les résultats attendus, l'entretien et les renforçateurs. Au cours de la cinquième étape, l'entretien feed-back, un éclairage est donné sur les éléments pédagogiques. Cette rencontre donne l'opportunité de discuter des stratégies qui améliorent l'apprentissage. La sixième et dernière étape se rapporte au suivi. Cette activité est organisée pour renforcer le perfectionnement et elle tient compte des limites de ce type de supervision.

Le modèle de supervision clinique du « Study District » s'intéresse à la fois aux étudiants pour l'apprentissage et aux enseignants pour l'amélioration de la pédagogie. Par ailleurs, le générique « observateur » est utilisé à la place de “superviseur”.

Le modèle de supervision expérientielle (Villeneuve, 1994)

Le modèle de supervision expérientielle de Villeneuve comprend cinq phases ou sous-processus ou étapes.

La première phase est celle de la planification de la supervision. C'est la phase qui concerne la mise en place du processus de supervision. Elle sous-tend l'enclenchement des activités par la motivation et la disponibilité des partenaires à s'engager dans une démarche de résolution de problème. L'enseignant est l'acteur principal de cette situation. Cette étape se termine par la définition de l'objet de travail et la détermination des objectifs à atteindre. La phase 2 se rapporte à l'observation réflexive. C'est l'étape d'enregistrement des données. Ici, les faits sont distingués des interprétations et catégorisés afin de mieux réfléchir sur leur signification. La troisième étape concerne l'analyse réflexive. C'est l'étape d'objectivation des actions pour en découvrir le fonctionnement et formuler clairement l'expérience. Les personnes engagées dans ce processus créent des liens entre les catégories déterminées à la

phase 2 afin de formuler des hypothèses de travail. L'expérimentation est la quatrième phase. Elle se compose de la délibération et de la prise de décision d'une part et de la préparation de l'intervention suivante d'autre part. La délibération et la prise de décision consistent à trouver des stratégies d'action claires et réalisables, puis à anticiper les effets de l'intervention. À ce stade, l'expérience du superviseur aide l'enseignant à élaborer des scénarios. Quant à la préparation de l'intervention suivante, elle consiste à structurer un plan qui indiquera les responsabilités et qui sert de synthèse et d'aboutissement à l'objet de travail de la phase 1. L'évaluation constitue la phase 5 du modèle. À ce stade, les objectifs établis à la phase 1 sont révisés. Les partenaires engagés dans ce processus vérifient l'atteinte des objectifs fixés au départ et la pertinence des moyens pédagogiques utilisés. Ensuite, les commentaires des partenaires sont recueillis sur leurs interactions. Enfin, ensemble, ils survolent des perspectives d'actions en termes d'apprentissage jusqu'à la séquence de supervision suivante.

Le modèle de supervision expérientielle est un modèle interactif. Le superviseur et l'enseignant travaillent de manière collégiale pour atteindre les objectifs de supervision en mettant le professeur au centre des préoccupations.

ANNEXE II

QUESTIONNAIRES DE RECUEIL DES PERCEPTIONS

- 2.1 Questionnaire – enseignants**
- 2.2 Questionnaire encadreurs pédagogiques
officiels**
- 2.3 Questionnaire directions d'école**

2.1 QUESTIONNAIRE - ENSEIGNANTS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC / IPNETP

Mesdames et Messieurs,

Dans le cadre d'une recherche relative à l'enseignement et à la pédagogie, votre collaboration est sollicitée.

Les résultats de ce questionnaire demeurent absolument confidentiels. Les précisions qui vous sont demandées ont pour objectifs de vous retourner les résultats de cette recherche après compilation et de discuter avec vous de certains points importants.

Veuillez compléter le questionnaire en cochant la réponse la plus adéquate ou en remplissant les espaces vides.

Merci de votre collaboration.

GBONGUE

Formateur à l'IPNETP
44-67-69
39-35-63

4. Parmi les personnes ci-dessous, à qui demandez-vous le plus souvent de l'aide lorsque vous éprouvez des difficultés dans votre enseignement? (classer du 1^{er} au dernier)
- Inspecteur pédagogique (I.P.)
 - Directeur d'école (D.E.)
 - Collègues enseignants (E)
 - animateur pédagogique (A.P.)
 - Spécialiste non enseignant (S.N.E.)
 - Conseiller pédagogique (C.P.)
 - Inspecteur Général (I.G.)
 - Autres (précisez)
5. a) Au cours d'une séance d'encadrement pédagogique avec un A.P., C.P., I.P., quels sont les comportements et attitudes typiques d'un enseignant envers un encadreur pédagogique?
- b) Au cours d'une séance d'encadrement pédagogique, quels sont les attitudes et les comportements typiques d'un encadreur pédagogique envers un enseignant?
6. a) Parmi les attitudes et les comportements que vous avez décrits à la question n° 5, quels sont ceux qui vous aident à résoudre vos problèmes d'enseignement et que vous souhaiteriez voir renforcés?
- b) De quelles manières souhaiteriez-vous que ce renforcement se fasse?

7. a) Au cours d'une séance d'encadrement pédagogique, quels sont les attitudes et les comportements spécifiques identifiés à la question n° 5 (a) que vous souhaitez voir améliorés chez les enseignants?

b) Selon vous de quelle manière cette amélioration doit-elle se faire?

8. a) Combien de temps êtes-vous averti avant la visite d'un A.P., C.P., I.P.

Une semaine? ☐ 2 semaines? ☐ Pas d'avertissement ☐

Souhaiteriez-vous qu'on procède autrement? Pourquoi?

- 9) Savez-vous clairement l'objet précis de la visite avant le jour prévu?

10. a) Combien de visites de C.P., A.P., I.P. avez-vous reçues en moyenne depuis que vous enseignez?

Une fois par mois? ☐ 2 fois par an? ☐ 3 fois par an? ☐ Autres ☐
Préciser

Est-ce suffisant? ☐ Est-ce trop? ☐ Pourquoi?

11. a) Si on demandait votre point de vue, sur l'évolution de la relation d'un A.P., C.P., I.P. avec les enseignants, quels sont les comportements et les attitudes que vous maintiendrez chez les encadreurs? Pourquoi?
- b) Selon vous, quelles seraient les 2 ou 3 façons d'intervenir que vous souhaiteriez voir adoptées? Justifiez votre réponse.
- 12) Quels mots, expressions ou images associez-vous à *Supervision pédagogique*? (Veuillez écrire tous les mots, expressions ou images qui vous viennent à l'esprit.)

2.2 QUESTIONNAIRE – ENCADREURS PÉDAGOGIQUES OFFICIELS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC / IPNETP

Mesdames et Messieurs,

Dans le cadre d'une recherche relative à l'enseignement et à la pédagogie, votre collaboration est sollicitée.

Les résultats de ce questionnaire demeurent absolument confidentiels. Les précisions qui vous sont demandées ont pour objectifs de vous retourner les résultats de cette recherche après compilation et de discuter avec vous de certains points importants.

Veuillez compléter le questionnaire en cochant la réponse la plus adéquate ou en remplissant les espaces vides.

Merci de votre collaboration.

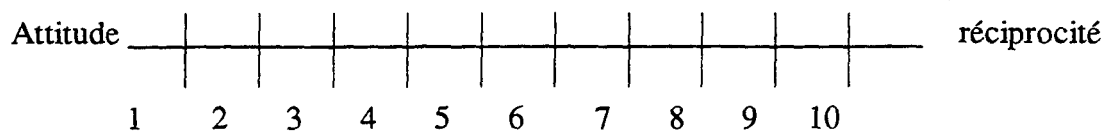
GBONGUE

Formateur à l'IPNETP
44-67-69
39-35-63

- 4) À partir des buts qui vous sont assignés, quels rôles exercez-vous en tant qu'encadreur pédagogique?
- 5) a) Au cours d'une séance d'encadrement pédagogique, quels sont les attitudes et les comportements typiques de l'enseignant observés par un A.P., C.P., I.P.?
- b) Quels sont les attitudes et les comportements attendus par les enseignants d'un C.P., A.P., I.P.?
- 6) Dans un contexte d'encadrement pédagogique:
- a) Si on demandait votre vision future de votre fonction, quelle serait-elle?
- b) Quels sont les attitudes et les comportements que vous maintiendrez dans vos relations avec les enseignants? Pourquoi?

- c) Quels sont les attitudes et les comportements que vous aimerez voir changés dans vos relations avec les enseignants qui relèvent de votre spécialité? Pourquoi?
- 7) Combien de rencontres d'encadrement pédagogique avez-vous organisées cette année avec chacun des enseignants qui relèvent de votre spécialité?
- Une fois par mois? ☐ 2 fois par an? ☐ 3 fois par an? ☐
- Est-ce suffisant? ☐ Est-ce trop? ☐ Pourquoi?
- 8) a) Combien de temps les enseignants sont-ils avertis avant une rencontre d'encadrement pédagogique?
- Une semaine? ☐ 2 semaines? ☐ Pas d'avertissement ☐
- b) Souhaiteriez-vous procéder autrement? (Préciser)
- 9) Quel type de relation entretenez-vous avec les enseignants?
- D'autorité ☐ D'égalité ☐ De réciprocité ☐

- 10) Sur l'échelle ci-dessous, entourez le degré qui correspond le mieux à votre attitude envers les enseignants.



- 11) Quels mots, expressions ou images associez-vous à *Supervision pédagogique*?
(Veuillez écrire tous les mots, expressions ou images qui vous viennent à l'esprit?)

2.3 QUESTIONNAIRE – DIRECTIONS D'ÉCOLE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC / IPNETP

Mesdames et Messieurs,

Dans le cadre d'une recherche relative à l'enseignement et à la pédagogie, votre collaboration est sollicitée.

Les résultats de ce questionnaire demeurent absolument confidentiels. Les précisions qui vous sont demandées ont pour objectifs de vous retourner les résultats de cette recherche après compilation et de discuter avec vous de certains points importants.

Veuillez compléter le questionnaire en cochant la réponse la plus adéquate ou en remplissant les espaces vides.

Merci de votre collaboration.

GBONGUE

Formateur à l'IPNETP
44-67-69
39-35-63

5. a) Au cours d'une séance d'encadrement pédagogique, quels sont les attitudes et les comportements typiques de l'enseignant observés par un directeur?
- b) Quels sont les attitudes et les comportements attendus par les enseignants d'un directeur?
6. Dans un contexte d'encadrement pédagogique :
- a) Si on demandait votre vision future de votre fonction, quelle serait-elle?
- b) Quels sont les attitudes et les comportements que vous maintiendrez dans vos relations avec les enseignants? Pourquoi?
- c) Quels sont les attitudes et les comportements que vous aimerez voir changer dans vos relations avec les enseignants qui relèvent de votre établissement? Pourquoi?
7. Combien de rencontres d'encadrement pédagogique avez-vous organisées cette année avec chacun des enseignants qui relèvent de votre établissement?
- Une fois par mois? ☐ 2 fois par an? ☐ 3 fois par an? ☐
- Est-ce suffisant? ☐ Est-ce trop? ☐ Pourquoi?

8. a) Combien de temps les enseignants sont-ils avertis avant une rencontre d'encadrement pédagogique?

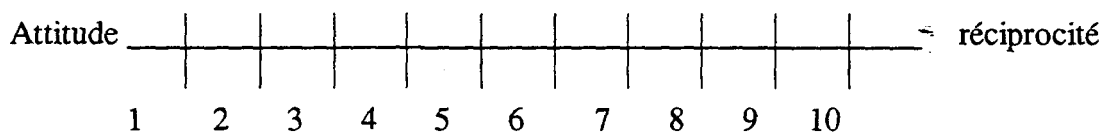
Une semaine? ☐ 2 semaines? ☐ Pas d'avertissement ☐

- b) Souhaiteriez-vous procéder autrement? (Préciser)

9. Quel type de relation entretenez-vous avec les enseignants?

D'autorité ☐ D'égalité ☐ De réciprocité ☐

10. Sur l'échelle ci-dessous, entourez le degré qui correspond le mieux à votre attitude envers les enseignants.



11. Quels mots, expressions ou images associez-vous « *Supervision pédagogique* »? (Veuillez écrire tous les mots, expressions ou images qui vous viennent à l'esprit.)

ANNEXE III
THÈMES DE FOCUS GROUPS

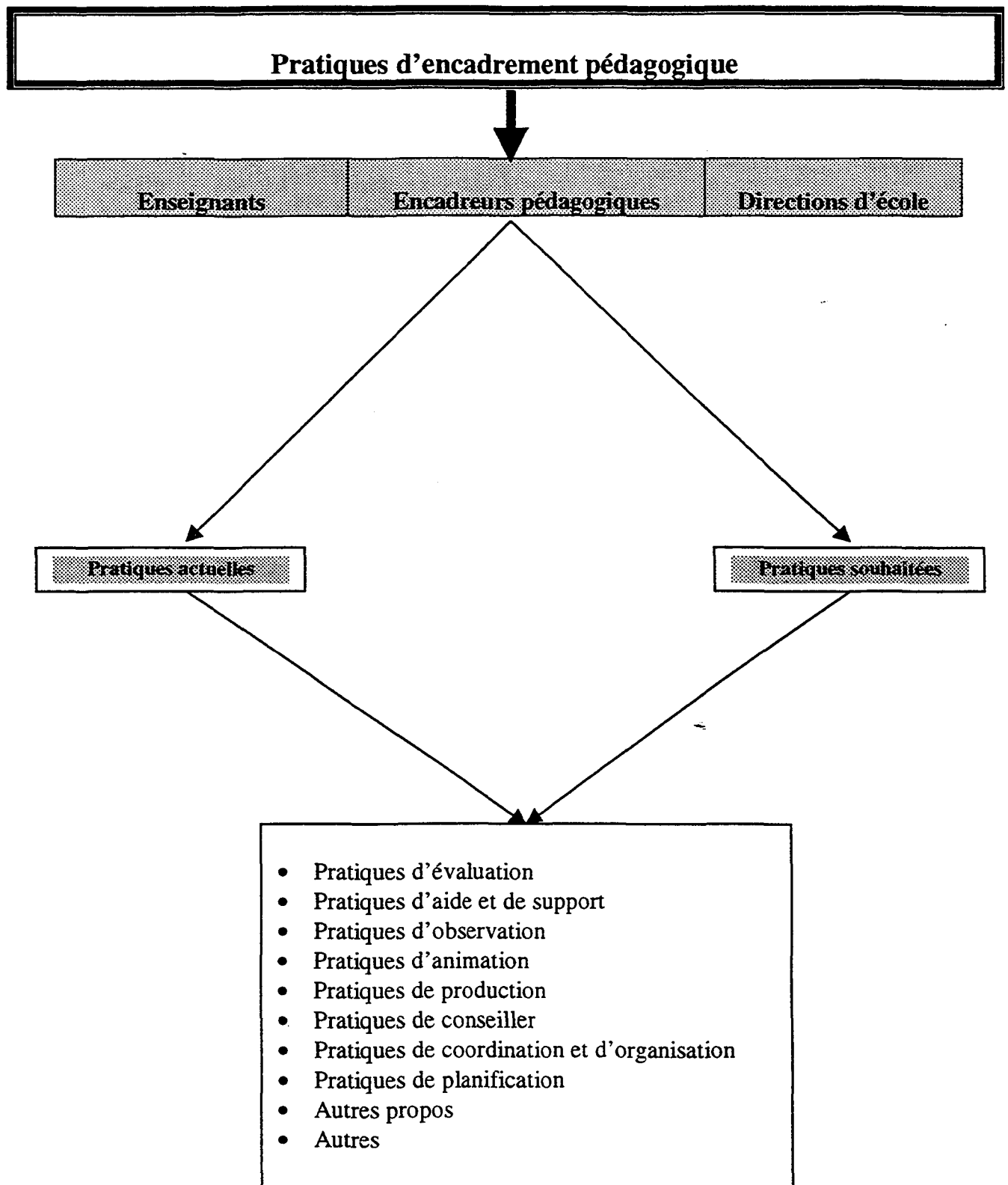
FOCUS GROUPS
Liste des thèmes abordés (aide-mémoire)

INTRODUCTION

- 1) Idées, mots et images associés à « encadrement pédagogique » des enseignants au METP.
- 2) Objectifs visés par l'encadrement pédagogique des enseignants au METP.
- 3) Au regard de la manière actuelle d'encadrer les enseignants, décrire la manière souhaitable à l'avenir.
- 4) Des échanges réguliers et des discussions franches sont souhaités entre enseignants et encadreurs pédagogiques pour un enrichissement mutuel. Sur quels aspects de l'enseignement doivent-ils portés?
- 5) Observer le modèle actuel d'observation de classe et se prononcer sur son avenir dans les écoles secondaires techniques et professionnelles.
- 6) Des visites de classes régulières sont souhaitées par tous. Quelle pourrait être sa fréquence?
- 7) Complétion d'une grille.
- 8) Autres aspects importants oubliés mais qui méritent d'être pris en compte dans la démarche.
- 9) Sollicitation de conseils pour cette démarche d'élaboration du modèle pour la supervision des enseignants.

ANNEXE IV
SYSTÈME CATÉGORIEL

Systeme categoriel en regard des pratiques d'encadrement pédagogique



ANNEXE V

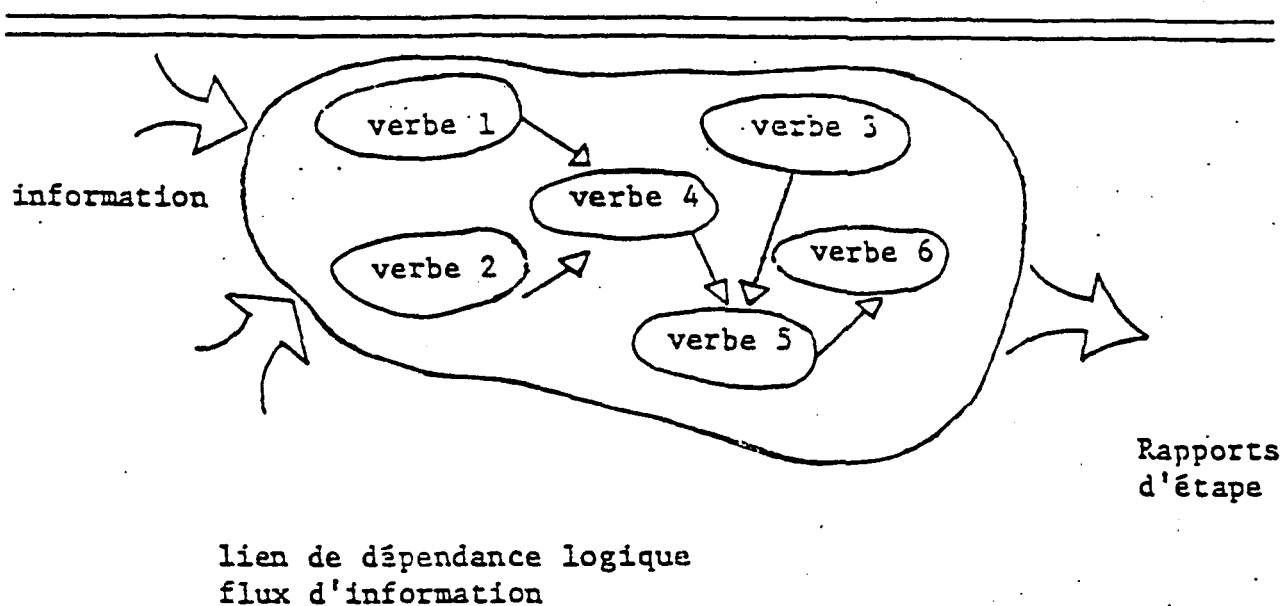
SYSTÈMES PERTINENTS D'ACTIVITÉS HUMAINES

LETTRE	MOT CLEF	QUESTION
A	Acteur	Quels seront les acteurs qui agiront dans le processus de transformation
U	Usager	Qui sont les usagers qui bénéficieront des extrants?
t	Transformation	Le système va transformer un certain nombre d'intrants, lesquels?
W	« Weltanschauung » ou vision du monde	Quelle est la vision du monde qui donne un sens à la situation?
E	environnement	Quelles sont les conditions environnementales du système?
P	propriétaire	Qui sont ceux qui ont le pouvoir d'arrêter la transformation?

ANNEXE VI

DIAGRAMMES DE CONSTRUCTION D'UN MODÈLE CONCEPTUEL

CONSTRUCTION D'UN MODÈLE : DIAGRAMME TÂCHE 1

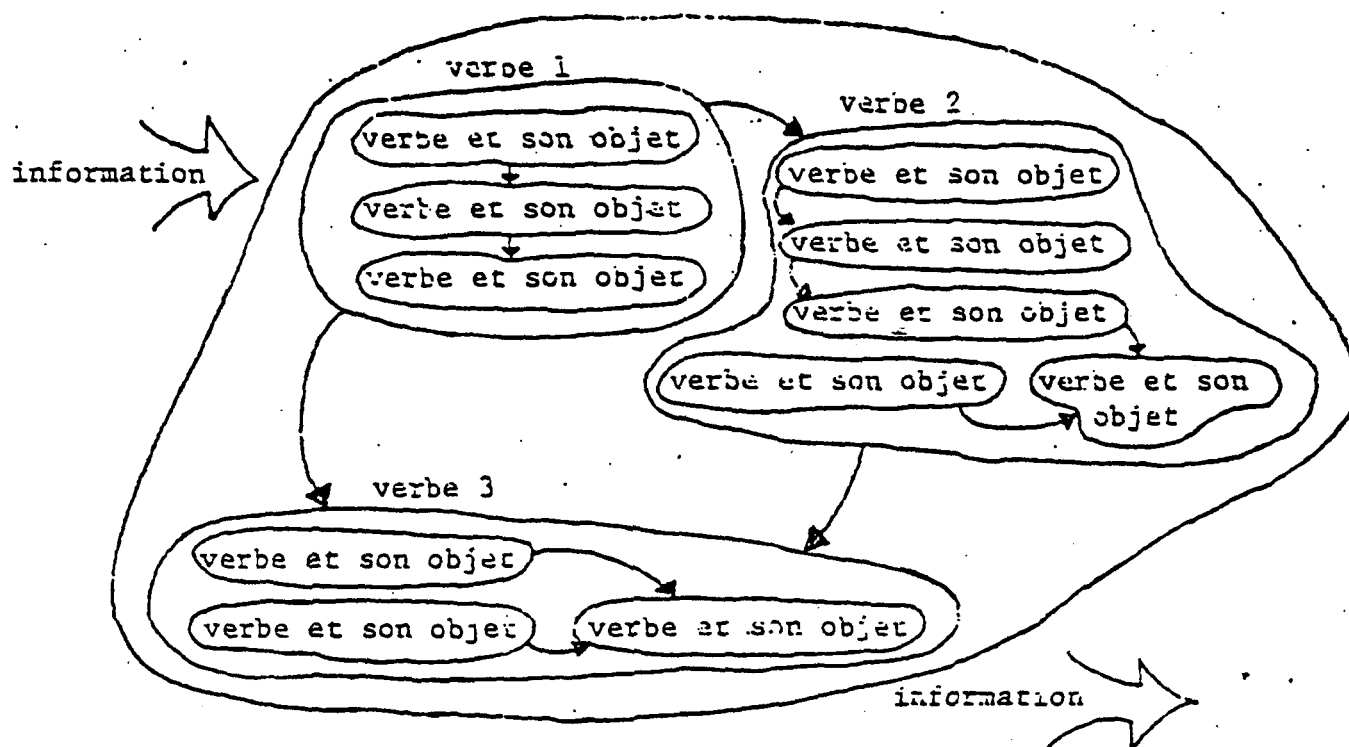
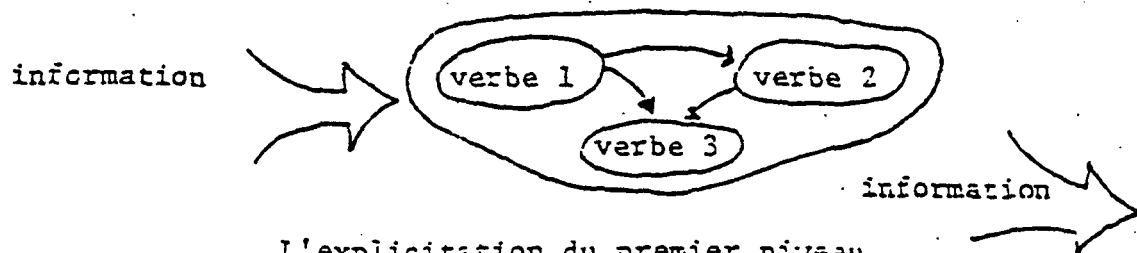


Source: P.B. Checkland, Techniques in "Soft" Systems Practice part 2: Building Conceptual Models, Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6, p. 43.
Traduction libre.

CONSTRUCTION D'UN MODÈLE : DIAGRAMME TÂCHE 2

Le premier niveau

Enoncé de base du système: Un système de ...



→ dépendance logique
 ↗ information

ANNEXE VII

GRILLE D'ANALYSE D'UN MODÈLE CONCEPTUEL

MODÈLE CONCEPTUEL : GRILLE D'ANALYSE

- 1) Le système a un objectif, une mission, une fonction.
- 2) Le système a des mesures de performance et des mécanismes de contrôle.
- 3) Le système a des composantes elles-mêmes systèmes avec toutes les caractéristiques appropriées.
- 4) Les composantes du système ont un certain degré d'interrelation permettant à un effet de se permuter dans tout le système.
- 5) Le système est un système ouvert. Il existe dans un système plus large ou/et a un environnement avec lequel il échange. Les frontières d'un système sont définies par les limites du champ d'action des preneurs de décision impliqués.
- 6) Le système a des ressources physiques et humaines.
- 7) Le système a des preneurs de décision et un processus de prise de décision.
- 8) Le système a une certaine garantie de continuité, il n'est pas éphémère et récupérera après une crise.

ANNEXE VIII

QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DES PERCEPTIONS

QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DES PERCEPTIONS DES ACTEURS DES ÉCOLES SECONDAIRES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES

Je suis :

- Enseignant ()
- Directeur d'école ()
- animateur pédagogique ()
- Conseiller pédagogique ()
- Inspecteur pédagogique ()
- Inspecteur général ()
- s/directeur ()
- Autres () Précisez : _____

Madame, Monsieur,

Les réactions que vous inspire la lecture du présent document sont précieuses pour la validation de son contenu. Ce document regroupe sous forme d'énoncés les perceptions des pratiques actuelles et souhaitées d'encadrement pédagogique (ou supervision) des enseignants au MET/F.P. Ces perceptions sont issues des résultats du questionnaire que vous avez complété et des entretiens que nous avons eus ensemble il y a quelques mois. Vous pouvez être en accord avec la synthèse que nous avons faite de ces perceptions et nous conforter dans nos positions; mais nous dire aussi où nos perceptions (synthèse) se sont éloignées des vôtres et demandent à être révisées.

Le présent document se compose de : A) pratiques conventionnelles ou habituelles d'encadrement pédagogique des enseignants; B) la dynamique relationnelle dans cet encadrement; C) une synthèse globale des perceptions sur la situation actuelle et la situation souhaitée en parallèle et D) une dernière partie portant sur l'émergence d'une pratique alternative d'encadrement pédagogique des enseignants.

Les parties A et B du questionnaire regroupent les énoncés qui se rapportent aux pratiques conventionnelles (ou habituelles) et additionnelles (ou complémentaires) d'encadrement pédagogique des enseignants dans les écoles secondaires techniques et professionnelles du MET/FP. Veuillez entourer d'un cercle le chiffre qui correspond le mieux à vos perceptions.

Le chiffre 3 signifie : énoncé très fidèle à mes perceptions.

Le chiffre 2 signifie : énoncé assez fidèle à mes perceptions.

Le chiffre 1 signifie : énoncé s'éloignant sensiblement de mes perceptions (dans les deux derniers cas, veuillez ajouter directement sur le document les éléments manquants ou à retrancher).

A- LES PRATIQUES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE CONVENTIONNELLES OU HABITUELLES

- 1) L'encadrement pédagogique des enseignants est pratiquement inexistant dans les écoles secondaires d'enseignement technique et professionnel. 3 2 1
- 2) Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) désirent un encadrement pédagogique des enseignants qui ne s'appuie pas sur des observations globales et des jugements de valeurs. 3 2 1
- 3) Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) souhaitent que les activités d'assistance et de soutien à l'enseignant prennent de l'importance. 3 2 1
- 4) Les acteurs à l'école souhaitent que les activités de visites de classe consistant à collecter, prendre des notes et enregistrer les événements qui se déroulent en classe soient régulières et tiennent compte de l'enseignant. 3 2 1
- 5) Les acteurs à l'école souhaitent que les pratiques d'encadrement pédagogiques des enseignants qui consistent à inciter, intéresser, stimuler, encourager et aider l'enseignant soient nettement prédominantes. 3 2 1
- 6) La plupart des acteurs à l'école souhaitent que des programmes et documents pédagogiques soient donnés aux enseignants avant d'entreprendre l'encadrement pédagogique sur le terrain. 3 2 1

- 7) Les acteurs à l'école souhaitent que des rencontres et regroupements au cours desquels les encadreurs pédagogiques orientent, guident les enseignants et leurs suggèrent des pistes intéressantes de travail se multiplient..... 3 2 1
- 8) Les acteurs à l'école souhaitent vivement les pratiques d'encadrement pédagogique qui consistent à établir ensemble les activités prioritaires, déterminer les moyens, les séquences d'exécution et fixer les dates convenables..... 3 2 1
- 9) Les acteurs à l'école souhaitent que les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants qui consistent à agencer, organiser et harmoniser les activités d'enseignement soient systématisées et renforcées..... 3 2 1
- 10) Les acteurs à l'école souhaitent une meilleure circulation de l'information relative aux opérations, contenu et démarches de l'encadrement pédagogique des enseignants. 3 2 1

B- CONSIDÉRATIONS PORTANT SUR LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE DANS L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

- 11) Les acteurs à l'école (enseignants et encadreurs) souhaitent le soutien et l'ouverture dans les relations plutôt que des sanctions..... 3 2 1

***Utilisez pour les énoncés suivants, l'espace disponible pour vos commentaires.**

- 12) Vous avez souhaité qu'on encadre ou supervise un enseignant jusqu'à ce qu'il devienne autonome. Décrire brièvement ce que vous voulez dire par enseignant autonome.
- 13) Vous avez souhaité la participation, la collaboration et la réciprocité dans les relations encadreurs-enseignants. À votre avis, comment ces comportements peuvent-ils se manifester dans les relations encadreurs-enseignants?
- 14) Tous les acteurs qui interviennent dans les écoles ont souhaité un encadrement de proximité s'appuyant sur les cellules pédagogiques régionales et les unités pédagogiques. Quel(s) rôle(s) spécifique(s) ces structures pourraient-elles jouer dans l'encadrement pédagogique des enseignants?

- 15) Voici des réactions de la majorité des acteurs participant à cette recherche aux énoncés ci-dessous, relatifs à l'encadrement pédagogique des enseignants. On observe une baisse de pourcentage d'accord dans plusieurs cas. On souhaiterait de vous des raisons qui expliquent cette baisse de pourcentage d'accord.
- a) Établir une atmosphère confortable, expliquer le processus d'observation et négocier les problèmes existants avec l'enseignant. **Accord = 95% des répondants.**
 - b) Discuter avec l'enseignant des caractéristiques de la classe, celles des élèves, des méthodes d'enseignement et du plan d'observation. **Accord = 92%**
 - c) Faire une première observation d'une séance entière d'enseignement et noter les faits et gestes significatifs. **Accord = 92,9%**
 - d) Faire une deuxième observation de classe, recueillir uniquement les informations se rapportant aux problèmes identifiés par l'enseignant. **Accord = 82%**
 - e) Organiser une troisième observation de classe en guise d'évaluation sommative. **Accord = 53%**
 - f) Faire une première analyse des données d'observation; les situations qui facilitent ou inhibent l'apprentissage. Identifier les problèmes et les atouts pour les résoudre. **Accord = 94%**
 - g) Procéder à une deuxième analyse des données recueillies pour élaborer un deuxième plan de résolution de problème. **Accord = 82,8%**
 - h) Organiser un à deux entretiens avec l'enseignant pour identifier les solutions à ses problèmes. **Accord = 87%**
 - i) Procéder à une évaluation formative de la relation d'encadrement pédagogique. **Accord = 89%**

C- SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS SUR LA SITUATION ACTUELLE ET SOUHAITÉE RELATIVES AUX PRATIQUES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

<u>Perceptions de la situation actuelle</u>	<u>Perceptions de la situation souhaitée</u>
- Sanction, jugements de valeur portés sur l'enseignant.	- Encadrement basé sur la confiance.
- Infaillibilité du jugement de l'encadreur pédagogique.	- Initiative et autonomie de l'enseignant.
- Distance physique et psychologique entre enseignants et encadreurs pédagogiques.	- Participation, collaboration et engagement réciproque.
- Rareté des visites de classe.	- Soutien et ouverture dans les relations.
- Absence de programme d'encadrement des enseignants.	- Visites régulières de classes.
- Méfiance entre enseignants et encadreurs.	- Meilleure circulation de l'information.
- Infériorité de l'enseignant.	- Facilitation de la compréhension de l'enseignant.
- Isolement de l'enseignant.	- Encouragement de l'expression des enseignants.
- Utilisation du pouvoir, de l'influence et de l'autorité de l'encadreur sur les enseignants.	- Encadrement de proximité.
	- Considération de l'aspect humain dans l'encadrement.

Globalement, je suis : 1= peu en accord avec cette synthèse; 2= assez en accord avec cette synthèse; 3= très en accord avec cette synthèse. (Entourez le chiffre qui correspond le mieux à vos perceptions).

D- CONSIDÉRATION PORTANT SUR L'ÉMERGENCE D'UNE PRATIQUE ALTERNATIVE D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à vos perceptions.

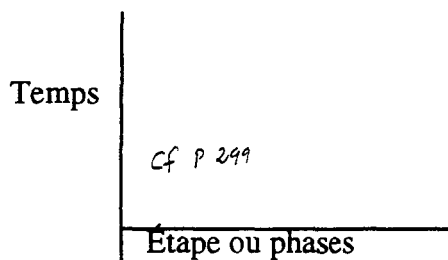
Le chiffre 1 signifie : non souhaitable.

Le chiffre 2 signifie : souhaitable.

- 1) Est-il souhaitable d'avoir un processus d'encadrement pédagogique des enseignants qui comporte :
- a) des visites de classe?..... 2 1
 - b) des rencontres pour prendre contact avec l'enseignant avant les visites de classes? 2 1

- | | | | |
|----|--|---|---|
| c) | des rencontres pour préparer avec l'enseignant les visites dans sa classe? | 2 | 1 |
| d) | des rencontres avec l'enseignant pour analyser les événements qui se sont déroulés au cours de la visite de classe?..... | 2 | 1 |
| e) | des rencontres d'évaluation formative de la visite de classe avec l'enseignant?..... | 2 | 1 |
| f) | une dernière visite de classe en guise d'évaluation sommative?..... | 2 | 1 |
| g) | autres éléments que vous jugez importants. | | |

- 2) Voici proposée, une représentation schématique de la dynamique d'encadrement pédagogique souhaité des enseignants. Cette représentation vous conviendrait-elle? Sinon, vous pouvez nous en proposer une au verso de cette page.

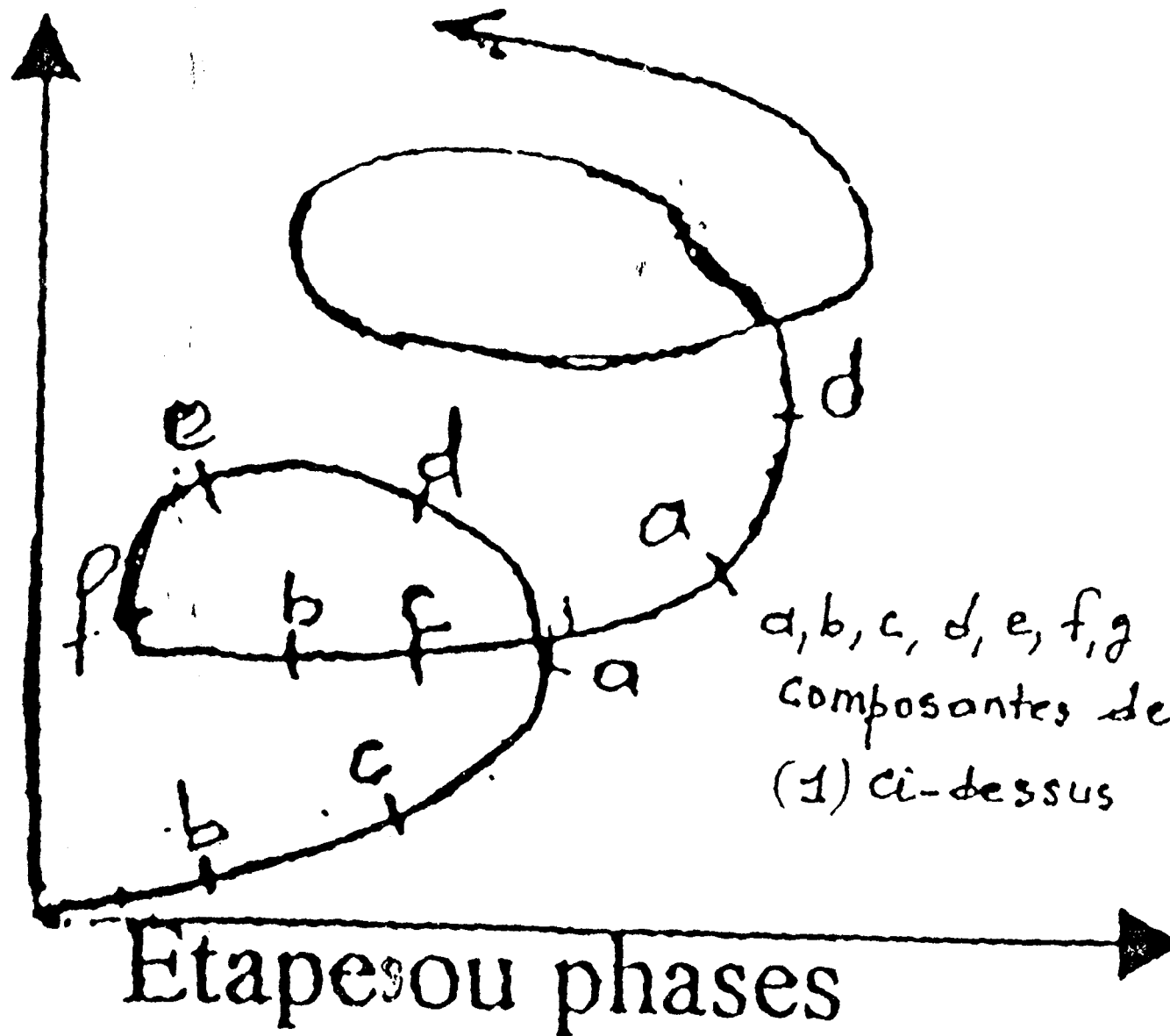


- 3) D'après vous, quelles pourraient être les conditions minimales à remplir pour implanter ce type de modèle d'encadrement pédagogique des enseignants, souhaité par des acteurs des écoles secondaires techniques et professionnelles du MET/FP? (Pensez au type de relation, aux éléments à conserver, à retrancher, à créer dans l'environnement, etc.).
- 4) Autres commentaires (s'il y a lieu).

Merci pour votre collaboration précieuse.

Gbongué, UQ/IPNETP

Temps



a, b, c, d, e, f, g sont les
composantes de la question
(1) ci-dessus