

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

(ADMINISTRATION SCOLAIRE)

par

RICHARD A. NADEAU

ANALYSE COMPARATIVE DU PHENOMENE DE LA SUPERVISION SCOLAIRE
EN VUE D'EN DEGAGER UN PROFIL CONCEPTUEL

NOVEMBRE 1981

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.



Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire

☒ Rapport de recherche

☐ Rapport de stage

Nom du candidat: NADEAU, RICHARD

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur
de recherche: Docteur Gérald Jomphe

Nom du co-directeur
de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail
de recherche: Analyse comparative du phénomène de la supervision scolaire
en vue d'en dégager un profil conceptuel

Résumé:*

Cette recherche avait un double but: tout d'abord de découvrir les éléments constitutifs du phénomène de la supervision tels que perçus par les auteurs constituant notre échantillon dans le domaine, ensuite de discerner les éléments qui lui sont propres et communs. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthodologie propre aux analyses intra- et inter-dimensionnelles du phénomène de la supervision scolaire.

Dans son ensemble, cette méthodologie repose, en premier lieu, sur un schème de référence nous permettant de décrire les éléments perçus chez les auteurs selon certaines dimensions perceptuelles; en second lieu, d'interpréter ces éléments perceptuels en fonction de leur similitude, de leur complémentarité ou de leur différence; en troisième lieu, de déterminer les éléments pour chacune des dimensions du phénomène de la supervision selon leur degré d'appartenance afin de découvrir ceux qui sont propres, communs, contradictoires ou inter-dimensionnels.

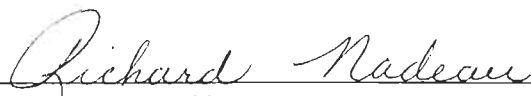
Suite à cette étude, nous avons constaté les quelques faits suivants: Tout d'abord, les différentes dimensions perceptuelles étudiées du phénomène de la supervision comprennent: (a) des éléments qui font l'objet d'un consensus de plusieurs auteurs; (b) des éléments qui ne sont mentionnés que par un auteur; (c) des éléments qui constituent également au moins une autre dimension du phénomène de la supervision.

L'absence de contradiction chez les auteurs, dans la perception des éléments assignés à une dimension du phénomène de la supervision, constitue de fait la constatation la plus importante de cette étude.

Les différences de perception du phénomène de la supervision reposent principalement sur l'ambiguïté qu'ont les auteurs des éléments constitutifs de ce phénomène. C'est ainsi que, perçus de façon différente, ces éléments ne s'associent pas de la même manière aux dimensions du phénomène de la

supervision.

Cette étude nous a permis de trouver les éléments constitutifs du phénomène de la supervision et de discerner, de façon plus précise, ceux qui lui sont propres ou communs.


Signature du candidat
Date: **29-10-81**


Signature du directeur de recherche
Date: **29/10/81**

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

TABLE DES MATIERES

	Page
LISTE DES FIGURES	iv
REMERCIEMENTS	v
INTRODUCTION	vi
CHAPITRES	
I. NATURE DE L'ETUDE	1
Problématique	1
But	3
Importance et limite	4
Objectifs de la recherche	6
Organisation générale de l'étude	7
II. PLAN METHODOLOGIQUE	9
Technique d'échantillonnage	9
Schème de référence théorique	11
Méthode de traitement des éléments constitutifs du phénomène de la supervision	15
Processus opérationnel de traitement des éléments constitutifs du phénomène	16
III. ANALYSE INTRA-DIMENSIONNELLE ET INTER-DIMENSIONNELLE DU PHENOMENE DE LA SUPERVISION	18
Analyse intra-dimensionnelle du phénomène de la supervision	18
Analyse inter-dimensionnelle du phénomène de la supervision	18
IV. PRESENTATION DES RESULTATS	61
Eléments constituant les "définitions essentielles" du phénomène de la supervision	62
Eléments constituant les "bases" du phénomène de la supervision	62

	Page
Eléments constituant les "conditions" du phénomène de la supervision	63
Eléments constituant les "buts" du phénomène de la supervision	64
Eléments constituant les "fonctions" du phénomène de la supervision	65
Eléments constituant les "limites" du phénomène de la supervision	66
Eléments constituant les "causes" du phénomène de la supervision	67
Eléments constituant les "conséquences" du phénomène de la supervision	68
Eléments constituant les "relations" du phénomène de la supervision	69
V. SOMMAIRE ET CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	74
APPENDICES	
I. Lettre et questionnaire complétés par les spécialistes en vue de constituer l'échantillon des auteurs à étudier	77
II. Synthèse des caractéristiques fondamentales des éléments perceptuels	95
NOTES	102

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1. Illustration des dimensions horizontales et verticales servant aux analyses intra- et inter-dimensionnelles . .	12
2. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "définition essentielle" comme référent . . .	38
3. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "base" comme référent	42
4. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "condition" comme référent	45
5. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "but" comme référent	51
6. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "fonction" comme référent	55
7. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "limite" comme référent	58
8. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "cause" comme référent	59
9. Illustration de l'analyse inter-dimensionnelle avec l'élément "conséquence" comme référent	60

REMERCIEMENTS

Je désire adresser mes remerciements les plus sincères au Docteur Gérald Jomphe qui m'a guidé et conseillé tout au long de cette étude.

Par la même occasion, je remercie avec tout autant d'intensité messieurs Normand Gauvin et Gilbert Royer, pour la disponibilité et la coopération sans borne qu'ils ont manifesté à chaque instant de cette recherche.

De même, je ne puis garder sous silence le réconfort et le soutien de ma compagne Carol qui a su partager mes inquiétudes et mes incertitudes tout au long de ce travail de persévérance et de concentration.

INTRODUCTION

Les perceptions concernant la supervision scolaire sont nombreuses et variées. La genèse de ces différences conceptuelles pourrait, croyons-nous, originer des différentes phases de développement qu'a subi ce phénomène, influencé par les courants philosophiques, sociaux, religieux, économiques et politiques du siècle dernier. De fait, à l'origine, la supervision fut associée au travail d'inspection consistant principalement à visiter les classes des différentes écoles afin de découvrir les faiblesses des professeurs et de trouver les solutions en termes de récompense et de punition. Plus tard, la supervision se modifia légèrement et plutôt que de viser à prendre en défaut les professeurs, la supervision se consacra à l'amélioration du rendement de ces derniers. Cependant, malgré cette modification, cette période contribua fortement à associer le phénomène de la supervision à la notion de contrôle et de jugement de valeur souvent arbitraire et subjectif qui aida à enraciner, dans les relations de travail, un sentiment de peur et de suspicion.

Par la suite, la supervision fut synonyme de coopération ou d'entraide se caractérisant surtout par la dimension innovatrice d'agent de changement. La supervision trouva, au cours de la dernière décade, une orientation administrative mieux établie et se développa autour d'une perspective plus globalisante de l'amélioration constante de l'acte professionnel.

Cette brève rétrospective historique de l'évolution du phénomène de la supervision scolaire permet, d'une part, de situer la "tendance"

actuelle du phénomène et facilite, d'autre part, la compréhension de cette confusion entourant le phénomène de la supervision dans le domaine de l'éducation.

En effet, il est difficile, dans cette tornade de changements, d'apposer à un phénomène une image conceptuelle précise et absolue. Dans cette optique, la présente étude tentera de circonscrire le phénomène de la supervision scolaire en analysant ses composantes intrinsèques.

Postulant que la production littéraire constitue un indicateur valable et accessible dans l'optique où il représente les pressions théoriques importantes exercées sur un phénomène en vue d'en modifier son profil conceptuel, l'orientation principale de cette étude consistera donc à présenter la perception commune, s'il y a lieu, des éléments constitutifs du phénomène de la supervision tel que proposé par un certain nombre d'auteurs issus de la littérature nord-américaine.

Sur le plan du contenu, cette recherche exposera, regroupés à l'intérieur de quatre chapitres, les thèmes suivants.

1. La nature de l'étude.
2. L'aspect méthodologique de la recherche.
3. Les analyses intra- et inter-dimensionnelles du phénomène de la supervision scolaire.
4. Les résultats présentés en quatre grandes catégories.
5. Les conclusions de l'étude.
6. La bibliographie utilisée lors de ce travail.

L'information, rassemblée au terme de cette étude, représentera un profil conceptuel du phénomène de la supervision suivant le contexte nord-américain. Compte tenu de l'importance que jouera la supervision dans la

perspective d'efficacité et d'efficience du système scolaire québécois des prochaines années, nous espérons que les intervenants gestionnaires du milieu scolaire trouveront, dans cette recherche, un allié précieux en vue d'orienter leurs actions.

CHAPITRE PREMIER

Nature de l'étude

Problématique

Au cours de la dernière décennie, un grand nombre de bilans ont été effectués à propos de l'école publique mais très peu ont soulevé l'importance de reconsidérer la "signification" de l'intervention de ceux qui y sont directement concernés. La plupart de ces bilans semblent prendre pour acquis que les divers protagonistes de la chose scolaire possèdent tous les atouts nécessaires à l'accomplissement de leur tâche. Les principaux intéressés, eux, semblent prétendre le contraire. En effet, tout en reconnaissant que l'école a évolué d'une façon remarquable, ceux-ci n'en affirment pas moins que cette école, qui se diversifie par ses objectifs, ses projets de développement, semble leur échapper parce qu'ils ne possèdent pas les moyens permettant de réajuster leurs interventions en fonction de cette évolution.

Cette carence, croyons-nous, réside dans le fait que les intervenants gestionnaires ne possèdent pas un appareillage conceptuel leur permettant de développer une approche en supervision laquelle leur garantirait l'efficacité et l'efficience dans leurs modes d'intervention. Ces constatations symptomatiques de confusion, décelées chez les praticiens du monde scolaire, pourraient originer d'une ambiguïté toute aussi évidente, perçue chez les théoriciens concernant la saisie conceptuelle du phénomène de la supervision. Pour illustrer les lignes

précédentes, nous utiliserons les perceptions de certains auteurs en rapport avec le phénomène de la supervision scolaire.

Ainsi, selon Good¹, Adams², Boardman et al.³, Saylor⁴ et Wiles⁵, la supervision est essentiellement "l'amélioration de l'apprentissage". Franseth⁶ prétend que "la supervision devrait influencer les programmes de telle façon que la qualité de vie soit améliorée". Harmes⁷, de son côté, affirme que "parce que l'enseignant est un agent d'instruction, sa propre amélioration devient l'objectif même de la supervision". Davis⁸ émet que "le principal est l'évaluateur de ses professeurs et en devient, de ce fait, leur superviseur". Heald et Moore⁹ sont d'avis que "la supervision doit être faite exclusivement par les administrateurs". Pour terminer, Harris¹⁰ définit la supervision comme le maintien et l'amélioration du processus apprentissage-enseignement dans l'école.

¹Good, Carter V.

Dictionary of Education, p. 495.

²Adams, Harold P., & Dickey, Frank G.

Basic principles of supervision, p. 320.

³Boardman, Charles W., Douglas, Harl R., & Bent, Rudyard

Democratic supervision in secondary schools, p. 557.

⁴Saylor, J. Galen, & Alexander, William

Secondary education basics principles and practices, p. 536.

⁵Wiles, Kimball

Supervision for better schools, p. 399.

⁶Franseth, Jane

Learning to supervise schools, p. 1446.

⁷Harmes, H. M.

Improving teaching through supervision, p. 169.

⁸Davis, Hazel

Evolution of current practices in evaluating teacher, p. 495.

⁹Heald, James E., & Moore, Samuel A.

The teacher and administrative relation in school systems, p. 304.

¹⁰Harris, Ben

Supervision behavior in education, p. 557.

La liste précitée des diverses perceptions du phénomène de la supervision est forcément très incomplète. Elle illustre néanmoins les divergences perceptuelles traduisant cet état de confusion chez les théoriciens du domaine scolaire. Ainsi, l'intérêt prioritaire de la présente étude sera de replacer la notion de supervision dans une juste perspective. Celle-ci s'orientera donc sur l'approfondissement conceptuel du phénomène de la supervision scolaire au niveau de ses composantes distinctives intrinsèques par l'approche comparative pour fins d'analyse.

Déoulant de la problématique exposée précédemment, certaines questions semblent naturellement se poser. Ces questions, en plus de représenter l'espace-cible de la recherche, constituent également les premières pistes qui stimuleront la poursuite des étapes subséquentes. Ces interrogations se présentent comme suit: "Est-il possible d'élaborer un cadre théorique permettant d'ordonner les éléments de cet enchevêtrement perceptuel?" et "Est-il possible d'identifier des éléments communs et/ou complémentaires permettant de circonscrire le phénomène de supervision afin d'en dégager un profil conceptuel?" Nous nous proposons, par cette étude, de répondre à ces deux questions.

But

Cette recherche se veut une tentative pour clarifier l'état de confusion caractérisant la supervision scolaire en regroupant ses éléments constitutifs distincts. Cette démarche sera assurée en utilisant la méthode d'analyse développée par le Docteur P. Poirier dans sa recherche doctorale "Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire" reprise par la suite par

Docteur J. C. Fortin au niveau de son étude doctorale intitulée "Une étude des phénomènes de l'organisation de l'administration et de la coordination".

Conformément à cette approche, nous effectuerons une analyse intra- et inter-dimensionnelle du phénomène de la supervision. A cette démarche suivra la présentation des résultats qui se divisera en quatre catégories: les éléments communs, complémentaires, contradictoires et inter-dimensionnels.

Il s'agira donc, en principe, d'une recherche exploratoire et factuelle en ce sens qu'elle a pour but d'analyser et de comparer entre eux les éléments perceptuels du phénomène de la supervision en les soumettant au modèle élaboré par la logique pour l'exploration d'un concept.

Importance et limite

Circonscrire le phénomène de la supervision scolaire revêt une importance justifiable sous plusieurs aspects.

Tout d'abord, sur le plan théorique ce projet devrait permettre de faire bénéficier la science administrative d'une information appréciable et similaire à celle déjà annotée dans plusieurs recherches en administration scolaire dont, entre autres, l'étude de Fortin (1976) traitant de l'analyse des phénomènes de l'organisation de l'administration et de la coordination.

De plus, sur le plan pratique, un grand nombre d'effets directs et indirects viennent stimuler la poursuite de cette étude. Tout d'abord, une définition plus claire de la supervision scolaire contribuera à favoriser un sentiment de "sécurisation" (meilleure connaissance

des rôles et fonctions) de la part des intervenants gestionnaires en facilitant sa localisation à l'intérieur du système de gestion scolaire.

Une conception plus nette du phénomène de la supervision scolaire entraînera également l'instauration d'un rational à l'intérieur des activités qui le compose introduisant ainsi un accomplissement plus efficace des postes de travail et, par voie de conséquence, une meilleure atteinte des objectifs visés par ceux-ci.

Dans le même ordre d'idée, une vision plus globalisante du phénomène de la supervision scolaire conserve des incidences non négligeables sur le recrutement, la sélection, l'évaluation, le perfectionnement et le développement général des personnes en poste. Considérée sous cet angle, une telle étude devient donc intéressante en ce sens qu'elle constitue une source appréciable de données sur un phénomène encore relativement étranger au monde scolaire québécois.

Enfin, sur le plan de la recherche, l'étude proposée ici paraît finalement importante compte tenu qu'elle peut se situer dans un premier temps, en prémisses à des recherches subséquentes et complémentaires servant à développer le phénomène de la supervision scolaire suivant les préoccupations des instances responsables québécoises.

Malgré l'attention particulière apportée à la démarche utilisée, l'étude comporte néanmoins certaines limites qu'il importe de préciser à ce stade du projet.

Tout d'abord, cette recherche se situe à l'intérieur des cadres de la supervision "scolaire". De plus, le profil esquissé par la présente étude risque de correspondre à la perception globale qu'ont eu les auteurs américains ayant développé le sujet entre les années 1965 et 1980.

La recherche se limite également par le fait que nous ne tenterons pas de dégager les implications philosophiques des définitions, ni l'image de l'homme à laquelle se réfèrent les auteurs.

Telles sont donc rassemblées, d'une part, l'importance de l'étude, et, d'autre part, ses limites.

Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette étude se complètent et se distinguent en ce sens qu'ils couvrent deux aspects de la réalité investiguée. Le premier objectif se propose de: déterminer la congruence au niveau de la définition du concept théorique de la supervision scolaire selon les divers auteurs sélectionnés.

L'atteinte de cet objectif repose sur un échantillonnage d'un certain nombre d'ouvrages américains sur la supervision scolaire. Cette sélection constitue un relevé de la littérature relativement complet couvrant la période entre les années 1965 et 1980. De façon plus concrète, cet objectif permettra par l'analyse du contenu de ces ouvrages, de localiser les éléments propres et communs inhérents au phénomène de la supervision scolaire afin d'en dégager un profil conceptuel.

Complémentairement le second objectif poursuivi par la présente étude consiste à : fournir à l'équipe de chercheurs oeuvrant au niveau d'un projet de Formation de Chercheurs et d'Action Concertée (FCAC) les prémisses permettant de réaliser une grille d'analyse des fonctions et/ou activités de supervision scolaire en vue d'établir un programme de perfectionnement dans ce domaine.

Tel que spécifié dans cet objectif, la présente étude s'insère dans un projet de recherche subventionné par le Ministère de l'Éducation (MEQ)*. Le but poursuivi par ce vaste projet consiste, d'une part, à inventorier les diverses conceptions du phénomène de la supervision scolaire pour en arriver au moyen d'une analyse comparée à en regrouper les éléments propres et communs et, d'autre part, à développer selon l'approche systémique un modèle pouvant articuler les diverses activités de supervision scolaire.

Organisation générale de l'étude

En plus des premières étapes à savoir: la problématique, l'importance, les limites et les objectifs qui nous permettaient de saisir la nature de cette présente étude, voici succinctement ordonnées les diverses phases de l'organisation de son contenu.

Le prochain chapitre discutera de la technique d'échantillonnage des auteurs choisis, la méthode d'analyse de contenu (schème de référence théorique) ainsi que du processus opérationnel de traitement des éléments retenus au niveau de la méthode d'analyse de contenu.

Le troisième chapitre développera la méthode précédemment mentionnée dans son contexte d'utilisation pour l'analyse du phénomène de la supervision scolaire en référence aux études américaines. En outre, nous y traiterons de l'analyse intra-dimensionnelle et de l'analyse inter-dimensionnelle pour finalement présenter l'analyse comparative des éléments des dimensions verticales et horizontales du phénomène de la supervision scolaire.

*Jomphe, Gerald. Conception, application et évaluation d'un modèle de supervision des activités éducatives au secondaire. Projet de recherche, FCAC, # 1450, 1979.

Dans un quatrième et dernier chapitre nous regrouperons les résultats, suite aux différentes analyses de chacun des neuf éléments perceptuels perçus dans la littérature américaine.

Enfin, les dernières lignes de cette recherche seront réservées aux conclusions d'usage qui finaliseront la tombée du rideau sur cette étude.

CHAPITRE DEUXIEME

Plan méthodologique

Le présent chapitre présentera et discutera des divers procédés méthodologiques devant conduire à l'analyse du concept de supervision. Respectivement et successivement, nous décrirons la technique d'échantillonnage des auteurs choisis, la méthode d'analyse de contenu (schème de référence théorique) ainsi que le processus opérationnel du traitement des éléments retenus au niveau de la méthode d'analyse de contenu.

Technique d'échantillonnage

A partir d'une revue relativement complète de la littérature pour la période s'étendant de 1965 à 1980, une liste de 35 ouvrages* représentant la pensée des théoriciens et des praticiens les plus reconnus dans le domaine de la supervision scolaire fut retenue.

Cette liste initiale fut soumise à quatre experts reconnus au niveau de la supervision** afin de rechercher auprès d'eux une appréciation sur les auteurs ayant un impact relativement important sur l'évolution du phénomène étudié. La technique d'échantillonnage

*Voir l'Appendice I: "Lettre et questionnaires complétés par les spécialistes en vue de constituer l'échantillon des auteurs à étudier".

**MM. Jean Séguin, Université du Québec à Trois-Rivières, Pierre Poirier, Université d'Ottawa, Jean-Claude Fortin, Université d'Ottawa et Clermont Barnabé, Université McGill.

consista à leur demander d'accorder une importance relative à chacun des ouvrages soumis pour l'expertise. La façon de coter chaque ouvrage reposait sur l'échelle de pondération suivante: très important (3 points), important (2 points) et, peu important (1 point). De plus, tous les volumes inconnus de la part des évaluateurs experts furent annotés à part comme tels afin de recevoir une vérification supplémentaire. Ainsi, 17 ouvrages furent retenus pour les fins de la présente étude. La détermination de ces derniers reposa sur la base suivante: tout ouvrage ayant reçu un score global cumulatif d'au moins cinq points sera retenu. Voici donc, présentés, les auteurs qui seront soumis à notre analyse: Adams et Dickey¹¹, Blumberg¹², Cogan¹³, Eye, Krey et Netzer¹⁴, Evans et Neagly¹⁵, Feyereisen, Novak et Fiorino¹⁶, Goldhammer¹⁷, Gwynn¹⁸, Harris¹⁹, Hicks²⁰,

¹¹Adams, Harold P., Dickey, Frank Graves
Basic principles of supervision.

¹²Blumberg, Arthur
Supervision and teachers.

¹³Cogan, Morris L.
Clinical supervision.

¹⁴Eye, Glen G., Krey, Robert D., & Netzer, Lanore A.
Supervision of instruction.

¹⁵Evans, Norman Dean & Neagly, Ross Hinn
Handbook for effective supervision of instruction.

¹⁶Feyereisen, Kathryn, V., Novak, Arlene P., & Fiorino, John A.
Supervision and curriculum renewal.

¹⁷Goldhammer, R.
Clinical supervision special methods for supervision of teachers.

¹⁸Gwynn, John Minor
Theory and practice of supervision.

¹⁹Harris, Ben H.
Supervisory behavior in education.

²⁰Hicks, Hanne John
Educational supervision in principle and practice.

Lucio et McNeil²¹, Marks, Stoops et Stoops²², Oliva²³, Sergiovanni et Starrat²⁴, Turner et Unruh²⁵, Wiles²⁶, et enfin Wilson²⁷.

Schème de référence théorique

La méthode d'analyse de contenu ayant servi à étudier chacun des auteurs retenus au niveau de l'échantillon s'inspire du cadre méthodologique du Docteur Fortin²⁸, lequel appliqua l'approche développée par le Docteur Poirier²⁹ de l'Université d'Ottawa.

Ces derniers ont identifié un certain nombre d'éléments perceptuels servant à délimiter un phénomène. Ces éléments perceptuels constitueront la dimension verticale utilisée dans les analyses subséquentes. La dimension horizontale sera constituée des éléments communs, complémentaires, contradictoires et inter-dimensionnels découlant des analyses intra- et inter-dimensionnelles. La juxtaposition finale des éléments

²¹Lucio, William H. & McNeil, John D.
Supervision.

²²Marks, James R., Stoops, Emery, & Stoops, Joyce King
Handbook of educational supervision.

²³Oliva, Peter F.
Supervision for today's schools.

²⁴Sergiovanni, Thomas J. & Starrat, Robert J.
Emerging pattern of supervision.

²⁵Turner, Harold E. & Unruh, Adolph
Supervision for change and innovation.

²⁶Wiles, Kimball
Supervision for better schools.

²⁷Wilson, L. Craig
Sociology of supervision.

²⁸Fortin, J. C.
Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire.

²⁹Poirier, P.
Une étude des phénomènes de l'organisation de l'administration et de la coordination.

perceptuels nous permettra de rassembler les composantes du profil conceptuel de la supervision scolaire.

De façon plus concrète, la Figure 1 ci-après, permettra d'illustrer sous la dimension verticale, les éléments perceptuels recueillis chez chacun des 17 auteurs faisant partie de l'échantillonnage de même que la classification de ces éléments en quatre grandes catégories, identifiées dans la dimension horizontale.

Dimensions	Eléments			
	Communs	Complémentaires	Contradictoires	Interdimensionnels
Définition essentielle				
Base				
But				
Condition				
Fonction				
Limite				
Cause				
Conséquence				
Relation				

Figure 1. Illustration des dimensions horizontales et verticales servant aux analyses intra- et inter-dimensionnelles.

L'étude du phénomène de la supervision s'effectuera donc à partir de neuf éléments perceptuels suivants: (a) la définition essentielle, (b) la base, (c) la condition, (d) le but, (e) la fonction, (f) la limite, (g) la cause, (h) la conséquence et (i) la relation.

Pour assurer une interprétation constante, nous nous référerons, tout au long de cette analyse, aux définitions suivantes des dimensions perceptuelles.

Définition essentielle. Il s'agit de la délimitation ou de la description d'un phénomène en fonction de son genre et de sa différence spécifique.

Base. C'est le principe fondamental sur lequel se base et se fonde l'existence et l'activité d'un phénomène.

Condition. Il s'agit d'un fait, d'une circonstance ou d'un état d'être perçu comme étant nécessaire, indispensable et essentiel à l'existence et à l'opération d'un phénomène.

But. C'est une fin ultime d'un phénomène.

Fonction. Nous entendons ici une opération, une tâche, une action ou un rôle assigné à un phénomène dans la poursuite d'un but fixé.

Limite. On entend ici, le domaine concret qui détermine le champ d'activité d'un phénomène ou le point abstrait qui fixe sa zone d'influence.

Cause. C'est un fait, une circonstance ou un état d'être qui a nécessité et suscité l'existence et l'activité d'un phénomène.

Conséquence. C'est un fait, une circonstance ou un état d'être qu'on peut observer comme découlant directement de l'existence et de l'activité d'un phénomène.

Relation. Il s'agit d'un rapport quelconque existant entre deux phénomènes sans décrire l'aspect d'interdépendance sur leur existence et leur fonctionnement.

Elément commun. Un élément est commun lorsqu'il est assigné aux différentes dimensions d'un phénomène et qu'il fait l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs.

Elément complémentaire. Un élément est complémentaire lorsqu'il est assigné aux différentes dimensions d'un phénomène et qu'il est mentionné par un seul auteur.

Elément contradictoire. Un élément est contradictoire lorsqu'il est assigné aux différentes dimensions d'un phénomène et qu'il fait l'objet d'une divergence entre les auteurs.

Elément inter-dimensionnel. Un élément est inter-dimensionnel lorsqu'il est mentionné par un seul ou plusieurs auteurs et qu'on le retrouve dans d'autres dimensions d'un même phénomène.

Elément propre-commun. Au niveau de la dimension, un élément est propre s'il appartient exclusivement à la dimension étudiée. Au niveau des auteurs, il a la caractéristique d'être commun, s'il fait l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs. Un élément est donc propre-commun s'il n'appartient pas à d'autres dimensions d'un même phénomène ou à la dimension correspondante d'un autre phénomène et est mentionné par plusieurs auteurs.

Elément propre-complémentaire. Au niveau de la dimension, un élément est propre s'il appartient exclusivement à la dimension étudiée. Au niveau des auteurs, il a la caractéristique d'être complémentaire s'il est mentionné que par un seul auteur. Un élément est donc propre-

complémentaire s'il n'appartient pas à d'autres dimensions d'un même phénomène ou à la dimension correspondante d'un autre phénomène et est mentionné par un seul auteur.

Élément commun-commun. Au niveau des dimensions, un élément est commun, s'il appartient à au moins deux dimensions d'un même phénomène. Au niveau des auteurs, il a la caractéristique d'être commun, s'il fait l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs. Un élément est donc commun-commun, s'il appartient à au moins deux dimensions d'un même phénomène et aux dimensions correspondantes d'un autre phénomène et est mentionné par plusieurs auteurs.

Élément commun-complémentaire. Au niveau des dimensions, un élément est commun, s'il appartient à au moins deux dimensions d'un même phénomène. Au niveau des auteurs, il a la caractéristique d'être complémentaire, s'il est mentionné par un seul auteur. Un élément est donc commun-complémentaire s'il appartient à au moins deux dimensions correspondantes d'un autre phénomène et est mentionné par un seul auteur.

Méthode de traitement des éléments constitutifs du phénomène de la supervision

Les éléments constitutifs du phénomène de la supervision ont été analysés grâce à une adaptation de la méthode comparative développée par Bereday³⁰. Celle-ci comprend les étapes suivantes: la description des éléments perçus dans la littérature, leur interprétation et enfin leur juxtaposition.

³⁰Bereday, George
Comparative method in education.

La dernière phase, c'est-à-dire, la juxtaposition des éléments assignés à chacune des dimensions du phénomène, a permis la classification suivante: (a) les éléments communs, c'est-à-dire ceux qui, étant assignés à une dimension d'un phénomène, font l'objet d'un consensus de plusieurs auteurs; (b) les éléments complémentaires, c'est-à-dire ceux qui, étant assignés à une dimension d'un phénomène, ne sont mentionnés que par un auteur; (c) les éléments contradictoires, c'est-à-dire ceux qui, étant assignés à une dimension d'un phénomène, font l'objet d'une divergence entre les auteurs; (d) les éléments inter-dimensionnels, c'est-à-dire ceux qui, étant mentionnés par un seul ou plusieurs auteurs, se retrouvent dans d'autres dimensions d'un même phénomène.

Processus opérationnel de traitement des éléments constitutifs du phénomène

Nous avons divisé le processus opérationnel de traitement des éléments en plusieurs opérations. Ainsi, une fois effectuée la lecture des ouvrages des théoriciens utilisés pour cette analyse, nous avons retenu les éléments perçus par les différents auteurs au niveau de chacune des dimensions du phénomène de la supervision.

Après avoir situé les éléments perceptuels des différents auteurs pour chacune des dimensions du phénomène, le travail fut ensuite soumis à un processus de validation en proposant la démarche initiale à deux lecteurs indépendants. Les éléments perceptuels qui recueillirent l'unanimité furent les seuls considérés dans cette étude.

La deuxième opération a permis le regroupement des éléments selon qu'ils étaient communs, complémentaires ou contradictoires. Le même

processus de validation a été utilisé, c'est-à-dire la confrontation de l'auteur de ce mémoire avec deux lecteurs indépendants. Les éléments perçus par les trois lecteurs comme appartenant aux mêmes dimensions furent retenus.

Cette seconde opération a préparé le matériel nécessaire à l'analyse inter-dimensionnelle. Suite à cette dernière opération, nous avons dégagé, pour chacune des dimensions du phénomène de la supervision, les éléments communs, complémentaires, contradictoires et inter-dimensionnels.

L'étude a finalement conservé, pour dernière identification, les éléments représentés dans les différentes catégories permettant ainsi de dégager un modèle conceptuel du phénomène de la supervision scolaire.

CHAPITRE TROISIEME

Analyse intra-dimensionnelle et inter-dimensionnelle du phénomène de la supervision

Ce chapitre contiendra les deux étapes suivantes: premièrement, l'analyse intra-dimensionnelle du phénomène de la supervision et, deuxièmement, l'analyse inter-dimensionnelle du même phénomène.

L'analyse intra-dimensionnelle consiste essentiellement à regrouper les perceptions des différents auteurs issus de l'échantillonnage afin de les classifier selon leurs catégories propres à savoir: commun, complémentaire ou contradictoire. De son côté, l'analyse inter-dimensionnelle se propose de rassembler les perceptions similaires des auteurs étudiés qui ont été identifiées sous des éléments perceptuels différents.

Analyse intra-dimensionnelle du phénomène de la supervision

Eléments assignés à la dimension "définition essentielle" du phénomène de la supervision. Cette section contient les éléments communs, complémentaires et contradictoires. "Communs", c'est-à-dire ceux qui font l'objet d'un consensus de plusieurs auteurs; "complémentaires", c'est-à-dire ceux qui sont mentionnés par un seul auteur; et "contradictaires", c'est-à-dire ceux qui font l'objet d'une divergence entre les auteurs.

1. Eléments communs

Le phénomène de la supervision est défini par Lucio³¹, comme étant un processus. Selon Blumberg³², la supervision est un processus circulaire de communication. La supervision est un processus coordonné en milieu scolaire selon Hicks³³, tandis que Sergiovanni³⁴ décrit ce même phénomène comme étant un processus visant la maturation de tout le personnel de l'école.

Pour Adams³⁵, la supervision est un service technique planifié dans le domaine de l'éducation; Marks³⁶ définit la supervision comme un service coopératif de l'éducation, tandis que Wiles³⁷ la voit comme une activité de service en éducation.

Pendant que Evans³⁸ et Eye³⁹ la définissent comme une division majeure de l'administration scolaire, Feyereisen⁴⁰ parle de la supervision comme une fonction de l'administration scolaire et Oliva⁴¹ décrit ce même phénomène comme étant une fonction de service en milieu scolaire.

³¹ Lucio, William H. et al., op. cit., p. 13.

³² Blumberg, Arthur, op. cit., p. 11.

³³ Hicks, Hanne John, op. cit., p. 3.

³⁴ Sergiovanni, Thomas, J. et al., op. cit., p. 9.

³⁵ Adams, Harold P., op. cit., p. 3.

³⁶ Marks, James R., et al., op. cit., p. 3.

³⁷ Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

³⁸ Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 20.

³⁹ Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 12.

⁴⁰ Feyereisen, Kathryn V., et al., p. 15.

⁴¹ Oliva, Peter F., op. cit., p. 17.

De son côté, Wilson⁴² voit la supervision comme une fonction institutionnelle de l'éducation. Cependant, pour Turner⁴³, la supervision est un processus, une fonction et un leadership éducationnel, tandis que Gwynn⁴⁴ voit la supervision comme un leadership éducationnel.

2. Eléments complémentaires. Le phénomène de la supervision est défini respectivement par les auteurs suivants: pour Goldhammer⁴⁵, elle est une méthode d'analyse détaillée des comportements dans l'enseignement; pour Cogan⁴⁶, elle est conçue comme la rationalité et la pratique éducatives; et enfin, pour Harris⁴⁷, la supervision est une série raisonnable d'efforts distinctifs dans le domaine de l'éducation.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "définition essentielle", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "base" du phénomène de la supervision

1. Eléments communs. Les auteurs suivants, Blumberg⁴⁸ et Harris⁴⁹ mentionnent que la supervision a comme base les rapports inter-personnels.

⁴²Wilson, L. Craig, op. cit., p. 14.

⁴³Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 17.

⁴⁴Gwynn, John Minor, op. cit., p. 3.

⁴⁵Goldhammer, Robert, op. cit., p. 368.

⁴⁶Cogan, Morris L., op. cit., p. 9.

⁴⁷Harris, Ben H., op. cit., p. 3.

⁴⁸Blumberg, Arthur, op. cit., p. 22.

⁴⁹Harris, Ben H., op. cit., p. 2.

Pour Gwynn⁵⁰ la supervision a pour fondement les relations publiques tandis que Marks⁵¹ parle de relations humaines bonnes et positives. Adams⁵² et Hicks⁵³ postulent que la supervision existe selon le principe du leadership éducationnel tandis que Wiles⁵⁴ parle de potentiel humain, de leadership et de communication.

Eye⁵⁵ nous enseigne que la philosophie démocratique est le principe déterminant de la supervision. Cette conception se précise avec Hicks⁵⁶ qui parle de philosophie de l'éducation. Pour Cogan⁵⁷ le concept de supervision se fonde sur l'existence de la science du comportement tandis que Sergiovanni⁵⁸ parle de mode de comportements naturels.

2. Eléments complémentaires. Le phénomène de la supervision repose essentiellement sur les normes de la croissance continue selon Evans⁵⁹, tandis que Feyereisen⁶⁰ parle de concept de système. Pour Goldhammer⁶¹, la supervision fonde son existence sur l'autonomie humaine. Essentiellement, la supervision repose sur la raison et

⁵⁰Gwynn, John Minor, op. cit., p. 20.

⁵¹Marks, James R., et al., op. cit., p. 13.

⁵²Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

⁵³Hicks, Hanne John, op. cit., p. 21.

⁵⁴Wiles, Kimball, op. cit., p. 8.

⁵⁵Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 38.

⁵⁶Hicks, Hanne John, op. cit., p. 21.

⁵⁷Cogan, Morris L., op. cit., p. 18.

⁵⁸Sergiovanni, Thomas, J., et al., op. cit., p. 3.

⁵⁹Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 2.

⁶⁰Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

⁶¹Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

l'intelligence pratique d'après Lucio⁶²; et sur certains types de connaissances et d'habiletés et certains traits de caractère personnel pour Oliva⁶³. Pour Turner⁶⁴, la coopération et le travail d'équipe sont les éléments de base du phénomène de la supervision et, enfin, Wilson⁶⁵ parle de changement dans la nature des besoins humains comme principe premier.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "base", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "condition" du phénomène de la supervision

1. Eléments communs. Adams⁶⁶ affirme que des pratiques démocratiques et coopératives sont essentielles à la poursuite du but à atteindre. De même, Blumberg⁶⁷ mentionne que l'autorité démocratique régit l'expression de la supervision. Pour Eye⁶⁸ et Turner⁶⁹, la coopération et la coordination de même que le travail d'équipe constituent les conditions d'exercice du phénomène. Selon Feyereisen⁷⁰,

⁶²Lucio, William H., et al., op. cit., p. 13.

⁶³Oliva, Peter F., op. cit., p. 6.

⁶⁴Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 25.

⁶⁵Wilson, L. Craig, op. cit., p. 4.

⁶⁶Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 6.

⁶⁷Blumberg, Arthur, op. cit., p. 3.

⁶⁸Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

⁶⁹Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

⁷⁰Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 15.

la participation et l'interaction sont indispensables à l'existence de la supervision. Un contexte de compréhension en termes facilitant l'interaction interne des groupes est, selon Gwynn⁷¹, une condition essentielle de la supervision. Goldhammer⁷², parle de rapports humains francs et sincères tandis que Marks⁷³ considère que constituer des groupes formés à la mentalité du travail d'équipe est central au phénomène de la supervision; de même que Wiles⁷⁴ qui souligne que l'encouragement et le renforcement à l'expérimentation sont les facteurs clefs du phénomène de la supervision.

Les auteurs Evans⁷⁵ et Harris⁷⁶ sont d'accord lorsqu'ils mentionnent qu'un niveau élevé de capacité à diriger est indispensable dans la poursuite de buts de la supervision. Les conditions essentielles au fonctionnement de la supervision selon Hicks⁷⁷ et Oliva⁷⁸ reposent sur les éléments de leadership éducationnel.

2. Eléments complémentaires. L'observation et l'analyse des événements qui se déroulent à l'intérieur d'une salle de cours constituent une condition prioritaire selon Cogan⁷⁹. Lucio⁸⁰, pour sa part,

⁷¹Gwynn, John Minor, op. cit., p. 21.

⁷²Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

⁷³Marks, James R., et al., op. cit., p. 13.

⁷⁴Wiles, Kimball, op. cit., p. 7.

⁷⁵Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 6.

⁷⁶Harris, Ben H., op. cit., p. 16.

⁷⁷Hicks, Hanne John, op. cit., p. 6.

⁷⁸Oliva, Peter F., op. cit., p. 7.

⁷⁹Cogan, Morris L., op. cit., p. 17.

⁸⁰Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

parle de meilleure compréhension des interprétations du savoir et leurs implications sur la supervision. De son côté, Sergiovanni⁸¹ soutient qu'un engagement et un soutien de la part des membres de l'école toute entière constituent des conditions essentielles. Finalement, Wilson⁸² prétend que la recherche de changements continus et créatifs est indispensable à l'expression de l'activité du phénomène de la supervision.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "condition", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "but" du phénomène de la supervision

1. Eléments communs. La supervision existe, selon Evans⁸³ et Marks⁸⁴, pour l'amélioration de l'éducation. Oliva⁸⁵ et Wiles⁸⁶ sont d'accord pour reconnaître l'amélioration du programme d'étude et de l'éducation comme but de la supervision.

A ce caractère de délimitation et de diversité des buts, Blumberg⁸⁷ ajoute à l'amélioration de l'éducation, celui de la maturité des professeurs tandis que Feyereisen⁸⁸ nous parle de maintenir et d'améliorer le programme éducationnel comme but de la supervision.

⁸¹Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 9.

⁸²Wilson, L. Craig, op. cit., p. 10.

⁸³Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 1.

⁸⁴Marks, James R., et al., op. cit., p. 4.

⁸⁵Oliva, Peter F., op. cit., p. 7.

⁸⁶Wiles, Kimball, op. cit., préface.

⁸⁷Blumberg, Arthur, op. cit., p. 11.

⁸⁸Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 15.

L'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, selon Gwynn⁸⁹, est la raison d'être de la supervision. Pour Harris⁹⁰, maintenir et améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage doit être le but premier si la supervision veut survivre. Une supervision efficace s'assure, selon Hicks⁹¹, d'améliorer le processus enseignement-apprentissage.

Goldhammer⁹² souligne qu'il faut porter son attention sur l'amélioration des conditions de chacun. Lucio⁹³, abonde dans le même sens en soulignant qu'il faut s'assurer de l'amélioration du personnel tout entier comme but premier de la supervision.

Le but du phénomène de la supervision, selon Sergiovanni⁹⁴, est d'augmenter l'efficacité scolaire. Turner⁹⁵ soutient que fournir la meilleure éducation possible de sorte qu'elle soit significative constitue le but anticipé de la supervision.

2. Eléments complémentaires. Eye⁹⁶ assume que la supervision a comme but l'accomplissement des attentes ou des objectifs éducationnels ayant été sélectionnés, tandis que Wilson⁹⁷ parle de modeler et de contrôler l'environnement.

⁸⁹Gwynn, John Minor, op. cit., p. 25.

⁹⁰Harris, Ben H., op. cit., p. 11.

⁹¹Hicks, Hanne John, op. cit., p. 3.

⁹²Goldhammer, Robert, op. cit., p. 56.

⁹³Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

⁹⁴Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 9.

⁹⁵Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 13.

⁹⁶Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 17.

⁹⁷Wilson, L. Craig, op. cit., p. 9.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "but", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "fonction" du phénomène de la supervision.

1. Eléments communs. Adams⁹⁸ et Oliva⁹⁹ s'entendent pour émettre l'hypothèse, qu'assister les professeurs dans l'amélioration de l'éducation est la fonction essentielle du phénomène de la supervision. Blumberg¹⁰⁰ ajoute qu'en plus de maintenir et de rehausser la qualité de l'éducation, la supervision doit éliminer l'inefficacité chez les professeurs. Hicks¹⁰¹ considère que la supervision doit fournir le diagnostic, l'évaluation et l'amélioration de l'éducation.

Pour atteindre ses buts, la supervision doit, selon Gwynn¹⁰², s'assurer du développement des enseignants et du programme d'étude, de même que de l'organisation de l'enseignement. Turner¹⁰³ mentionne qu'assurer le développement des programmes inter-disciplinaires pour préparer les enseignants à des tâches qui ne seraient pas inhérentes à leur discipline propre est une opération essentielle du phénomène de la supervision. L'opération optimale de la supervision, pour Wilson¹⁰⁴, repose sur quatre types d'activités: planifier, contrôler, coordonner et assister le personnel enseignant.

⁹⁸Adams, Harold P., et al., op. cit., préface.

⁹⁹Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

¹⁰⁰Blumberg, Arthur, op. cit., p. 7.

¹⁰¹Hicks, Hanne John, op. cit., p. 97, 123, 162.

¹⁰²Gwynn, John Minor, op. cit., p. 24.

¹⁰³Turner, Harold E., et al., op. cit., préface.

¹⁰⁴Wilson, L. Craig, op. cit., p. 26.

Respectivement, Evans¹⁰⁵ et Wiles¹⁰⁶ mentionnent qu'améliorer tous les éléments impliqués dans l'apprentissage de l'élève est la fonction première du phénomène de la supervision. Marks¹⁰⁷ abonde dans le même sens en disant que la supervision doit s'efforcer d'orienter le milieu scolaire vers une meilleure éducation.

La supervision est un phénomène dont la fonction essentielle est de fournir des services de soutien à la fonction de l'enseignement, selon Harris¹⁰⁸. De même, Cogan¹⁰⁹ parle d'amélioration de l'enseignement comme une opération essentielle à la supervision.

L'amélioration de l'efficacité du programme éducationnel, selon Eye¹¹⁰ et Sergiovanni¹¹¹, est une tâche majeure du phénomène de la supervision.

2. Éléments complémentaires. La réalisation des espérances éducatives de l'institution, selon Feyereisen¹¹², est une fonction de base de la supervision. Pour Goldhammer¹¹³, stimuler les habiletés des professeurs ainsi que leur implication en vue d'en arriver à ce qu'ils s'auto-supervisent et qu'ils supervisent leurs collègues

¹⁰⁵Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 7.

¹⁰⁶Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

¹⁰⁷Marks, James R., et al., op. cit., p. 15.

¹⁰⁸Harris, Ben H., op. cit., p. 7.

¹⁰⁹Cogan, Morris L., op. cit., p. 24.

¹¹⁰Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 25.

¹¹¹Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 10.

¹¹²Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 12.

¹¹³Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

constitue des actions centrales au phénomène de la supervision, tandis que Lucio¹¹⁴ prétend que de répondre à la question à savoir qui prendra les décisions qui détermineront la nature des connaissances qui devront avoir priorité dans les écoles constitue le rôle premier de la supervision.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "fonction", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "limite" du phénomène de la supervision

1. Eléments communs. Le domaine concret qui détermine le champ d'activité du phénomène de la supervision, selon Feyereisen¹¹⁵, sont les programmes d'étude et les mécanismes de décision impliquant l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. Hicks¹¹⁶ et Lucio¹¹⁷ mentionnent que la zone d'influence de la supervision est composée de tout ce qui est relatif à la situation enseignement-apprentissage. Selon Marks¹¹⁸, cette limite est constituée par les conditions d'apprentissage et de croissance tandis qu'Oliva¹¹⁹ parle de zone d'apprentissage comme borne de la supervision.

¹¹⁴Lucio, William H., et al., op. cit., p. 12.

¹¹⁵Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

¹¹⁶Hicks, Hanne John, op. cit., p. 8.

¹¹⁷Lucio, William H., et al., op. cit., p. 6.

¹¹⁸Marks, James R., et al., op. cit., p. 12.

¹¹⁹Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

De leur côté, Adams¹²⁰ et Cogan¹²¹ assument que tout ce qui stimule le développement des professeurs et des élèves délimite le champ des responsabilités de la supervision.

Goldhammer¹²² et Wiles¹²³ s'accordent à supposer que les éléments réels, substantiels et techniques de l'éducation sont les frontières qui délimitent la zone d'influence du phénomène de la supervision. Cette hypothèse se confirme avec Evans¹²⁴ puisque, selon lui, n'importe quelle fonction d'orientation en rapport avec l'amélioration de l'éducation constitue le point abstrait de cette zone d'influence. Pour Harris¹²⁵, les éléments ayant rapport à l'éducation et étant en relation avec l'élève particulièrement constituent cette délimitation.

La zone d'influence du phénomène de la supervision se situe, selon Sergiovanni¹²⁶ et Turner¹²⁷, autour de tout ce qui regarde le développement du programme d'étude et des programmes inter-départementaux (in-service).

2. Éléments complémentaires. Blumberg¹²⁸ mentionne que les rapports inter-personnels sont les facteurs limitants dans l'étude du phénomène de la supervision. Pour Eye¹²⁹, c'est la sélectivité des

¹²⁰Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

¹²¹Cogan, Morris L., op. cit., p. 3.

¹²²Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

¹²³Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

¹²⁴Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 20.

¹²⁵Harris, Ben H., op. cit., p. 4.

¹²⁶Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 13.

¹²⁷Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 13.

¹²⁸Blumberg, Arthur, op. cit., p. 3.

¹²⁹Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

attentes ou des objectifs éducatifs. Gwynn¹³⁰ parle de leadership dans la recherche et de la responsabilité du leadership éducationnel. Cependant, Wilson¹³¹ constate que les conditions du milieu environnant et la disponibilité ainsi que l'accessibilité des ressources représentent les facteurs stratégiques du schéma des activités de la supervision.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "limite", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "cause" du phénomène de la supervision

1. Eléments communs. Les changements et les innovations dans tous les domaines au cours des deux dernières décades, selon Eye¹³², Feyereisen¹³³ et Wiles¹³⁴, exigent la supervision comme moyen d'action. De fait, Gwynn¹³⁵, Sergiovanni¹³⁶ et Turner¹³⁷ abondent dans le même sens, en parlant des changements de base des méthodes d'enseignement à tous les niveaux de l'école. Pour Lucio¹³⁸ et Marks¹³⁹, les transformations économiques et sociales de la "débâcle boursière" de 1929 et des années de guerre ont suscité l'apparition de la supervision actuelle

¹³⁰Gwynn, John Minor, op. cit., p. 32.

¹³¹Wilson, L. Craig, op. cit., p. 26.

¹³²Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

¹³³Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 5.

¹³⁴Wiles, Kimball, op. cit., p. 3.

¹³⁵Gwynn, John Minor, op. cit., p. 22.

¹³⁶Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 17.

¹³⁷Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 13.

¹³⁸Lucio, William H., et al., op. cit., p. 10.

¹³⁹Marks, James R., et al., op. cit., p. 9.

tandis que pour Harris¹⁴⁰ et Hicks¹⁴¹ les développements technologiques dans l'enseignement et l'amélioration des méthodes en vue d'individualiser l'enseignement sont à l'origine de la supervision scolaire.

Ce qui a nécessité l'existence du phénomène de la supervision, c'est l'absence de données pertinentes et de théories bien fondées en éducation, selon Blumberg¹⁴² et Wilson¹⁴³.

2. Eléments complémentaires. Pour Oliva¹⁴⁴, les professeurs n'ont pas été pleinement préparés par leurs programmes de formation pédagogique au professorat; de ce fait, il existe de grandes différences au niveau des ressources et des besoins individuels des professeurs. Evans¹⁴⁵, pour sa part, parle de gaspillage des ressources humaines et de manque de continuité à partir d'un niveau scolaire jusqu'au suivant. Les opinions contemporaines des faiblesses qui existent communément dans la pratique de l'éducation constituent, selon Goldhammer¹⁴⁶, l'essentiel du phénomène de la supervision.

Seul Adams¹⁴⁷ mentionne que l'insuffisance d'une sorte de contrôle autocratique au niveau du concept même de la supervision a suscité l'activité du nouveau phénomène.

¹⁴⁰Harris, Ben H., op. cit., p. 8.

¹⁴¹Hicks, Hanne John, op. cit., p. 4.

¹⁴²Blumberg, Arthur, op. cit., p. 23.

¹⁴³Wilson, L. Craig, op. cit., p. 2.

¹⁴⁴Oliva, Peter F., op. cit., p. 23.

¹⁴⁵Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 4.

¹⁴⁶Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

¹⁴⁷Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 7.

3. Éléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "cause", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs.

Éléments assignés à la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision

1. Éléments communs. Evans¹⁴⁸, Eye¹⁴⁹ et Feyereisen¹⁵⁰ s'accordent pour émettre qu'un programme d'étude soigneusement planifié comportant une expérience académique complète, à partir de la toute première entrée jusqu'à la graduation, découle du phénomène de la supervision. Pour Marks¹⁵¹ et Oliva¹⁵², une conscientisation croissante des besoins en éducation est une conséquence directe de la supervision. L'identification des intérêts, des aptitudes, des capacités et des habiletés des enseignants, l'organisation de façon à maximiser ces caractéristiques pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, constituent aussi une conséquence, de souligner Sergiovanni¹⁵³ et Turner¹⁵⁴.

Gwynn¹⁵⁵ et Wilson¹⁵⁶ soutiennent que modifier les contrôles de l'environnement et investir dans l'individu et dans les groupes pour stimuler la créativité découlent du phénomène de la supervision; de même qu'améliorer l'efficacité de l'enseignement au niveau de l'activité

¹⁴⁸Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 4.

¹⁴⁹Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 4.

¹⁵⁰Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

¹⁵¹Marks, James R., et al., op. cit., p. 10.

¹⁵²Oliva, Peter F., op. cit., p. 23.

¹⁵³Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 19.

¹⁵⁴Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

¹⁵⁵Gwynn, John Minor, op. cit., p. 2..

¹⁵⁶Wilson, L. Craig, op. cit., p. 2.

scolaire est, selon Cogan¹⁵⁷ et Harris¹⁵⁸, un résultat de la supervision. Pour Adams¹⁵⁹ et Hicks¹⁶⁰, la supervision efficace provoque le maintien et le développement d'un climat salubre et des conditions plaisantes sous lesquelles les problèmes communs peuvent être attaqués de façon coopérative.

2. Eléments complémentaires. Selon Blumberg¹⁶¹, la supervision peut aider quelqu'un à devenir productif dans une situation où les mesures se rapportant à la productivité sont confuses.

Goldhammer¹⁶² mentionne que, du phénomène de la supervision, découle l'amélioration chez les enseignants de la capacité à s'auto-superviser et de superviser leurs collègues de profession.

Les conséquences propres au phénomène de la supervision, selon Wiles¹⁶³, sont de fournir des procédures pour l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage et pour le changement de programmes.

Lucio¹⁶⁴, enfin, souligne que la supervision est devenue associée avec le précepte du respect de la responsabilité humaine et celui de l'encouragement d'une large participation dans la formulation d'une politique d'action.

¹⁵⁷Cogan, Morris L., op. cit., p. 5.

¹⁵⁸Harris, Ben H., op. cit., p. 13.

¹⁵⁹Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 8.

¹⁶⁰Hicks, Hanne John, op. cit., p. 4.

¹⁶¹Blumberg, Arthur, op. cit., p. 30.

¹⁶²Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

¹⁶³Wiles, Kimball, op. cit., p. 6.

¹⁶⁴Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "conséquence", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Eléments assignés à la dimension "relation" du phénomène de la supervision

1. Eléments communs. Adams¹⁶⁵, Eye¹⁶⁶, Oliva¹⁶⁷ et Wiles¹⁶⁸ présumant que l'administration et la supervision font foi qu'ils forment deux domaines fonctionnels fortement intégrés l'un dans l'autre, où chacun est un constituant de l'autre ou une partie de l'autre. Pour Feyereisen¹⁶⁹ et Harris¹⁷⁰, le degré de succès de la supervision ne dépend pas seulement de l'habileté et de la compétence du personnel mais aussi de l'organisation dans laquelle opère ce personnel.

Gwynn¹⁷¹ et Marks¹⁷² affirment que le programme de supervision s'est concentré en une entreprise coopérative avec la participation communautaire. Ce type de relation avec l'environnement est précisé par Blumberg¹⁷³, Evans¹⁷⁴, Lucio¹⁷⁵ et Sergiovanni¹⁷⁶ quand ils disent

¹⁶⁵ Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 5.

¹⁶⁶ Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 17.

¹⁶⁷ Oliva, Peter F., op. cit., p. 38.

¹⁶⁸ Wiles, Kimball, op. cit., p. 9.

¹⁶⁹ Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 18.

¹⁷⁰ Harris, Ben H., op. cit., p. 6.

¹⁷¹ Gwynn, John Minor, op. cit., p. 25.

¹⁷² Marks, James R., et al., op. cit., p. 13.

¹⁷³ Blumberg, Arthur, op. cit., p. 20.

¹⁷⁴ Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 19.

¹⁷⁵ Lucio, William H., et al., op. cit., p. 12.

¹⁷⁶ Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 26.

qu'à partir de ce que nous faisons en général et à partir des genres et des styles de nos conduites particulières ou de notre comportement, se reflètent les normes, les valeurs et l'organisation du système social dans lequel nous évoluons.

2. Eléments complémentaires. Selon Cogan¹⁷⁷, la supervision générale soutient les opérations de supervision qui prennent leurs places principalement à l'extérieur de la salle de cours, contrairement à la supervision clinique qui s'est concentrée sur l'amélioration de l'instruction du professeur à l'intérieur de la salle de classe.

Goldhammer¹⁷⁸ prétend que la supervision identifiera ses prémisses fondamentales au système de valeurs à partir duquel elle a évolué.

La philosophie de l'éducation est le premier facteur qui a une influence sur l'efficacité de la supervision, selon Hicks¹⁷⁹.

Quant à lui, Turner¹⁸⁰ souligne que la fonction de la supervision doit être unie avec une compétence issue d'une préparation appropriée et avec un support administratif.

Wilson¹⁸¹ spécifie que la supervision, dans le cadre de l'école publique, a toujours été influencée par la conception de la supervision chez d'autres institutions. Beaucoup plus d'influences surviendront dans le futur à cause des travailleurs collets blancs qui se grefferont au gouvernement, à l'industrie, aux affaires et au domaine militaire

¹⁷⁷Cogan, Morris L., op. cit., p. 9.

¹⁷⁸Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

¹⁷⁹Hicks, Hanne John, op. cit., p. 9.

¹⁸⁰Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 10.

¹⁸¹Wilson, L. Craig, op. cit., p. 8.

qui bénéficieront de la révolution cybernétique.

3. Eléments contradictoires. L'étude du phénomène de la supervision, sous la dimension "relation", n'a révélé aucune contradiction chez les auteurs étudiés.

Analyse inter-dimensionnelle du phénomène de la supervision

Dans cette partie, nous avons tenté de découvrir les éléments inter-dimensionnels, c'est-à-dire, ceux qui, étant assignés par les auteurs à une des dimensions perceptuelles de la supervision, sont également assignés à au moins une autre dimension perceptuelle du même phénomène.

Pour les fins de l'analyse, nous avons considéré uniquement les dimensions perceptuelles étudiées de la supervision auxquelles les auteurs ont assigné des éléments inter-dimensionnels "communs".

Afin de faciliter la visualisation du processus analytique utilisé lors de la juxtaposition finale, cette portion de chapitre présentera, en complément d'information, un ensemble de huit figures mettant en relief les référents, i.e., les éléments perceptuels tels que définis par les 17 auteurs et utilisés en rapport avec les perceptions de ces mêmes auteurs pour chacun des autres éléments perceptuels identifiés dans l'analyse d'un phénomène. Ces figures seront présentées à la fin de l'analyse de chacun des éléments perceptuels.

Les figures 8 et 9 correspondant à l'analyse ayant les éléments perceptuels "cause" et "conséquence" comme référents, ne comportent aucune relation inter-dimensionnelle et ne sont présentées, en fin de cette section, que dans le but de compléter le processus analytique précédemment mentionné.

1. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "définition essentielle" pris comme référent

A. Éléments inter-dimensionnels attribués à des "définitions essentielles" et des "bases" du phénomène de la supervision.

Tandis que la rationalité et la pratique éducative sont perçues par Cogan¹⁸² comme étant un élément particulier à la dimension "définition essentielle", il est perçu par Lucio¹⁸³ comme étant un élément particulier à la "base" du phénomène de la supervision.

Le leadership, comme source d'influence est un élément assigné à la dimension "définition essentielle" du phénomène de la supervision, selon Gwynn¹⁸⁴. Pour Adams¹⁸⁵ et Hicks¹⁸⁶, ce même élément est assigné à la dimension "base" du phénomène de la supervision.

B. Éléments inter-dimensionnels attribués à des "définitions essentielles" et des "conditions" du phénomène de la supervision.

Gwynn¹⁸⁷ mentionne que le leadership éducationnel est la "définition essentielle" du phénomène de la supervision, tandis qu'Oliva¹⁸⁸ suppose que le leadership éducationnel est un élément de la dimension "condition" du phénomène de la supervision.

Tel que mentionné en début de section, la Figure 2 présente l'illustration des perceptions inter-dimensionnelles, avec l'élément "définition essentielle" pris comme référent.

¹⁸²Cogan, Morris L., op. cit., p. 9.

¹⁸³Lucio, William H., op. cit., p. 13.

¹⁸⁴Gwynn, John Minor, op. cit., p. 3.

¹⁸⁵Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

¹⁸⁶Hicks, Hanne John, op. cit., p. 21.

¹⁸⁷Gwynn, John Minor, op. cit., p. 3.

¹⁸⁸Oliva, Peter F., op. cit., p. 7.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE

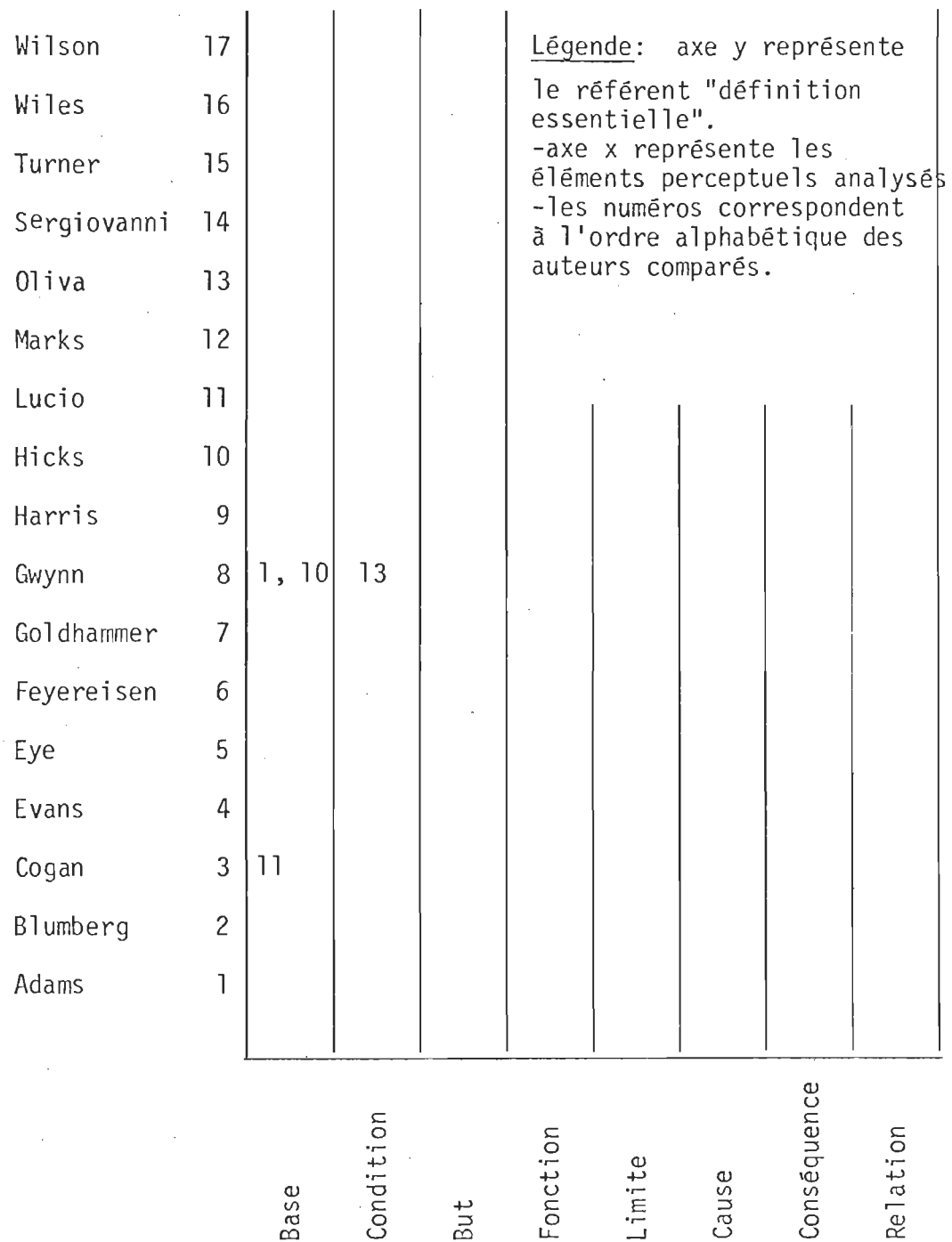


Figure 2. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "définition essentielle" est pris comme référent.

2. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "base" pris comme référent

A. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "bases" et des "conditions" du phénomène de la supervision.

Le leadership éducationnel, selon les auteurs Adams¹⁸⁹ et Hicks¹⁹⁰, est perçu comme étant une "base" du phénomène de la supervision; tandis que pour Lucio¹⁹¹, Marks¹⁹² et Turner¹⁹³, cet élément est perçu comme "condition" du phénomène de la supervision.

Tout en étant mentionné par Turner¹⁹⁴ comme un élément assigné à la dimension "base" du phénomène de la supervision, la coopération et le travail d'équipe constituent pour Evans¹⁹⁵, Sergiovanni¹⁹⁶ et Wilson¹⁹⁷ des éléments associés aux "conditions" du phénomène étudié.

Alors que les rapports inter-personnels sont perçus par Harris¹⁹⁸ et Marks¹⁹⁹ comme un élément associé à la dimension "base" du phénomène de la supervision, Goldhammer²⁰⁰ considère cet élément comme étant relié à la dimension "condition" du phénomène de la supervision.

¹⁸⁹Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

¹⁹⁰Hicks, Hanne John, op. cit., p. 21.

¹⁹¹Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

¹⁹²Marks, James R., et al., op. cit., p. 13.

¹⁹³Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

¹⁹⁴Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 25.

¹⁹⁵Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 6.

¹⁹⁶Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 9.

¹⁹⁷Wilson, L. Craig, op. cit., p. 10.

¹⁹⁸Harris, Ben H., op. cit., p. 2.

¹⁹⁹Marks, James R., et al., op. cit., p. 13.

²⁰⁰Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

Wilson²⁰¹ mentionne que les changements dans la nature des besoins humains est la "base" du phénomène de la supervision, tandis que Hicks²⁰² pense que cet élément fait partie de la dimension "condition" du phénomène de la supervision.

B. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "bases" et des "limites" du phénomène de la supervision.

Alors que le leadership éducationnel est perçu par Adams²⁰³ comme spécifique à la dimension "base" du phénomène de la supervision, Gwynn²⁰⁴ en parle sous la dimension "limite".

C. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "bases" et des "causes" du phénomène de la supervision.

Tandis que les changements dans la nature des besoins humains pour Wilson²⁰⁵ sont perçus comme se rapportant à la "base" du phénomène de la supervision, cet élément est mentionné comme étant une "cause", selon Eye²⁰⁶, Feyereisen²⁰⁷, Hicks²⁰⁸ et Wiles²⁰⁹.

²⁰¹Wilson, L. Craig, op. cit., p. 4.

²⁰²Hicks, Hanne John, op. cit., p. 6.

²⁰³Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

²⁰⁴Gwynn, John Minor, op. cit., p. 32.

²⁰⁵Wilson, L. Craig, op. cit., p. 4.

²⁰⁶Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

²⁰⁷Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 5.

²⁰⁸Hicks, Hanne John, op. cit., p. 4.

²⁰⁹Wiles, Kimball, op. cit., p. 3.

D. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "bases" et des "conséquences" du phénomène de la supervision.

La coopération et le travail d'équipe sont soulignés par Turner²¹⁰ à la dimension "base" du phénomène de la supervision alors qu'Adams²¹¹ perçoit cet aspect comme relevant de la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision.

E. Eléments interdimensionnels attribués à des "bases" et des "relations" du phénomène de la supervision.

La philosophie démocratique, selon Eye²¹² constitue la "base" de la supervision, tandis que Goldhammer²¹³ considère cet aspect comme étant une "relation".

Tel que mentionné en début de section, la Figure 3 présente l'illustration des perceptions inter-dimensionnelles, avec l'élément "base" pris comme référent.

²¹⁰Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 25.

²¹¹Adams, Harold P., op. cit., p. 8.

²¹²Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 38.

²¹³Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE						
Wilson	17	10			5,6,10 16	
Wiles	16					
Turner	15	7				1
Sergiovanni	14					
Oliva	13					
Marks	12	4, 14 17				
Lucio	11					
Hicks	10	11, 12, 15				
Harris	9	4, 14 17				
Gwynn	8					
Goldhammer	7					
Feyereisen	6					
Eye	5					7
Evans	4					
Cogan	3					
Blumberg	2					
Adams	1	11, 12 15		8		
		Condition	But	Fonction	Limite	Cause
						Conséquence
						Relation

Figure 3. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "base" est pris comme référent.

3. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "condition" pris comme référent

A. Éléments inter-dimensionnels attribués à des "conditions" et des "limites" du phénomène de la supervision.

Alors que le leadership éducationnel est perçu par Eye²¹⁴, Lucio²¹⁵, Marks²¹⁶ et Turner²¹⁷ comme relié à la dimension "condition" du phénomène de la supervision, Gwynn²¹⁸ souligne que cet aspect est associé à la dimension "limite" de ce même phénomène.

Les rapports humains francs et sincères, selon Goldhammer²¹⁹ sont particuliers à la dimension "condition" du phénomène de la supervision alors que pour Blumberg²²⁰ cet aspect est propre à la dimension "limite" de ce même phénomène.

B. Éléments inter-dimensionnels attribués à des "conditions" et des "causes" du phénomène de la supervision.

Tandis que la recherche de changements continus et créatifs, selon Hicks²²¹, constitue une "condition" du phénomène de la supervision, Eye²²², Feyereisen²²³, Gwynn²²⁴, Sergiovanni²²⁵,

²¹⁴Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

²¹⁵Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

²¹⁶Marks, James R., et al., op. cit., p. 13.

²¹⁷Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

²¹⁸Gwynn, John Minor, op. cit., p. 32.

²¹⁹Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

²²⁰Blumberg, Arthur, op. cit., p. 3.

²²¹Hicks, Hanne John, op. cit., p. 6.

²²²Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

²²³Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 5.

²²⁴Gwynn, John Minor, op. cit., p. 22.

²²⁵Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 17.

Turner²²⁶ et Wiles²²⁷ mentionnent que cet aspect se situe sous la dimension "cause" de ce même phénomène.

C. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "conditions" et des "conséquences" du phénomène de la supervision.

La coopération et le travail d'équipe constituent la dimension "condition" du phénomène de la supervision pour Adams²²⁸, Evans²²⁹, Sergiovanni²³⁰ et Wilson²³¹, alors que ces aspects sont reliés à la dimension "conséquence" de ce même phénomène selon Hicks²³².

Tel que mentionné en début de section, la Figure 4 présente l'illustration des perceptions inter-dimensionnelles avec l'élément "condition" pris comme référent.

²²⁶Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 13.

²²⁷Wiles, Kimball, op. cit., p. 3.

²²⁸Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 6.

²²⁹Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 6.

²³⁰Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 9.

²³¹Wilson, L. Craig, op. cit., p. 10.

²³²Hicks, Hanne John, op. cit., p. 4.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE

Wilson	17				10	
Wiles	16					
Turner	15		8			
Sergiovanni	14				10	
Oliva	13					
Marks	12		8			
Lucio	11		8			
Hicks	10			5,6,8,14 15,16		
Harris	9					
Gwynn	8					
Goldhammer	7		2			
Feyereisen	6					
Eye	5		8			
Evans	4				10	
Cogan	3					
Blumberg	2					
Adams	1				10	
		But	Fonction	Limite	Cause	Conséquence
						Relation

Figure 4. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "condition" est pris comme référent.

4. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "but" pris comme référent

A. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "buts" et des "fonctions" du phénomène de la supervision.

L'amélioration de l'éducation est soulignée par Blumberg²³³, Evans²³⁴, Feyereisen²³⁵, Marks²³⁶, Oliva²³⁷ et Wiles²³⁸ comme un élément à la dimension "but" du phénomène de la supervision; alors que les auteurs Adams²³⁹, Hicks²⁴⁰ et Sergiovanni²⁴¹ s'entendent pour percevoir cet aspect comme relevant de la dimension "fonction" du phénomène de la supervision.

Alors que l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage est perçue comme étant attribuée à des "buts" du phénomène de la supervision par Gwynn²⁴², Harris²⁴³ et Hicks²⁴⁴, cet élément s'associe à la dimension "fonction" du phénomène à l'étude, selon les auteurs

²³³Blumberg, Arthur, op. cit., p. 11.

²³⁴Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 1.

²³⁵Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 15.

²³⁶Marks, James R., et al., op. cit., p. 4.

²³⁷Oliva, Peter F., op. cit., p. 7.

²³⁸Wiles, Kimball, op. cit., préface.

²³⁹Adams, Harold P., et al., op. cit., préface.

²⁴⁰Hicks, Hanne John, op. cit., p. 97, 113, 162.

²⁴¹Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 10.

²⁴²Gwynn, John Minor, op. cit., p. 25.

²⁴³Harris, Ben H., op. cit., p. 11.

²⁴⁴Hicks, Hanne John, op. cit., p. 3.

Cogan²⁴⁵, Evans²⁴⁶ et Wiles²⁴⁷.

Améliorer l'apprentissage des étudiants, selon Adams²⁴⁸ et Cogan²⁴⁹, constitue le "but" de la supervision, tandis qu'Evans²⁵⁰, Marks²⁵¹ et Wiles²⁵² perçoivent cet aspect comme étant une "fonction" du phénomène de la supervision.

L'amélioration du personnel tout entier, selon Lucio²⁵³ est perçue comme se rapportant au "but" de la supervision; cet élément est mentionné comme étant une "fonction", selon Goldhammer²⁵⁴.

L'accomplissement des attentes ou des objectifs éducationnels est un élément relié au "but" du phénomène de la supervision, selon Eye²⁵⁵, alors que Feyereisen²⁵⁶ en parle sous la dimension "fonction".

²⁴⁵Cogan, Morris L., op. cit., p. 24.

²⁴⁶Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 7.

²⁴⁷Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

²⁴⁸Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

²⁴⁹Cogan, Morris L., op. cit., p. 18.

²⁵⁰Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 7.

²⁵¹Marks, James R., et al., op. cit., p. 15.

²⁵²Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

²⁵³Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

²⁵⁴Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

²⁵⁵Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 17.

²⁵⁶Feyereisen, Kathryn V., et al., p. 12.

B. Éléments inter-dimensionnels attribués à des "buts" et des "limites" du phénomène de la supervision.

L'amélioration de l'éducation est perçue par Blumberg²⁵⁷, Evans²⁵⁸, Feyereisen²⁵⁹, Marks²⁶⁰ et Oliva²⁶¹ comme étant un "but" du phénomène de la supervision tandis que Goldhammer²⁶² et Harris²⁶³ mentionnent cet aspect comme relevant de la dimension "limite" de ce même phénomène.

Gwynn²⁶⁴, Harris²⁶⁵ et Hicks²⁶⁶ s'accordent à proposer que l'amélioration du processus enseignement-apprentissage est un élément particulier à la dimension "but" du phénomène de la supervision; alors que Feyereisen²⁶⁷, Lucio²⁶⁸, Marks²⁶⁹ et Oliva²⁷⁰ soulignent cet aspect comme étant particulier aux "limites" de ce même phénomène.

²⁵⁷Blumberg, Arthur, op. cit., p. 11.

²⁵⁸Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 1.

²⁵⁹Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 15.

²⁶⁰Marks, James R., et al., op. cit., p. 4.

²⁶¹Oliva, Peter F., op. cit., p. 7.

²⁶²Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

²⁶³Harris, Ben H., op. cit., p. 4.

²⁶⁴Gwynn, John Minor, op. cit., p. 25.

²⁶⁵Harris, Ben H., op. cit., p. 11.

²⁶⁶Hicks, Hanne John, op. cit., p. 3.

²⁶⁷Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

²⁶⁸Lucio, William, H., et al., op. cit., p. 6.

²⁶⁹Marks, James R., et al., op. cit., p. 12.

²⁷⁰Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

L'amélioration des conditions de chacun constitue pour Goldhammer²⁷¹ et Lucio²⁷² la dimension "but" du phénomène de la supervision tandis que cet aspect d'amélioration des protagonistes, pour Adams²⁷³ et Cogan²⁷⁴, relève de la dimension "limite" de ce même phénomène.

C. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "buts" et des "conséquences" du phénomène de la supervision.

Pendant que Gwynn²⁷⁵, Harris²⁷⁶ Hicks²⁷⁷ perçoivent l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage comme spécifique à la dimension "but" du phénomène de la supervision, Feyereisen²⁷⁸, Turner²⁷⁹ et Wiles²⁸⁰ en font état sous la dimension "conséquence" de ce même phénomène.

Alors que Goldhammer²⁸¹ et Lucio²⁸² mentionnent que l'amélioration de la condition de chacun est particulière à la dimension "but" du

²⁷¹Goldhammer, Robert, op. cit., p. 56.

²⁷²Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

²⁷³Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

²⁷⁴Cogan, Morris L., op. cit., p. 3.

²⁷⁵Gwynn, John Minor, op. cit., p. 25.

²⁷⁶Harris, Ben H., op. cit., p. 11.

²⁷⁷Hicks, Hanne John, op. cit., p. 3.

²⁷⁸Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

²⁷⁹Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

²⁸⁰Wiles, Kimball, op. cit., p. 6.

²⁸¹Goldhammer, Robert, op. cit., p. 56.

²⁸²Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

phénomène de la supervision; Adams²⁸³, Cogan²⁸⁴, Eye²⁸⁵ et Turner²⁸⁶ soulignent que cet élément relève de la dimension "conséquence" de ce même phénomène.

Améliorer l'efficacité scolaire constitue, selon Sergiovanni²⁸⁷ et Turner²⁸⁸ un "but" de la supervision; cependant Oliva²⁸⁹ considère cet élément comme étant relié à la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision.

D. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "buts" et des "relations" du phénomène de la supervision.

Alors que le contrôle et le modelage de l'environnement sont perçus par Wilson²⁹⁰ comme spécifiques à la dimension "but" de la supervision, Sergiovanni²⁹¹ en parle sous la dimension "relation".

Tel que mentionné en début de section, la Figure 5 présente l'illustration des perceptions inter-dimensionnelles avec l'élément "but" pris comme référent.

²⁸³Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 8.

²⁸⁴Cogan, Morris L., op. cit., p. 5.

²⁸⁵Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 4.

²⁸⁶Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

²⁸⁷Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 9.

²⁸⁸Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 9.

²⁸⁹Oliva, Peter F., op. cit., p. 23.

²⁹⁰Wilson, L. Craig, op. cit., p. 9.

²⁹¹Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 26.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE

Wilson	17				14
Wiles	16	1,10,14	7,9		
Turner	15			13	
Sergiovanni	14			13	
Oliva	13	1,10,14	7,9		
Marks	12	1,10,14	7,9		
Lucio	11	7	1,3	1,3,5,15	
Hicks	10	3,14,16	6,11,12, 13	6,15,16	
Harris	9	3,14,16	6,11,12 13	6,15,16	
Gwynn	8	3,14,16	6,11,12 13	6,15,16	
Goldhammer	7		1,3	1,3,5,15	
Geyereisen	6	1,10,14	7,9		
Eye	5	6,			
Evans	4	1,10,14	7,9		
Cogan	3	4,12,16			
Blumberg	2	1,10,14	7,9		
Adams	1	4,12,16			
		Fonction	Limite	Cause	Conséquence
					Relation

Figure 5. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "but" est pris comme référent.

5. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "fonction" pris comme référent

A. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "fonctions" et des "limites" du phénomène de la supervision

L'amélioration de la qualité de l'éducation, selon Adams²⁹², Blumberg²⁹³, Hicks²⁹⁴ et Oliva²⁹⁵, est perçue comme étant spécifique à la dimension "fonction" du phénomène de la supervision tandis qu'Evans²⁹⁶, Harris²⁹⁷ et Wiles²⁹⁸ s'accordent à penser que cet aspect relève de la dimension "limite" de ce même phénomène.

Améliorer les facteurs impliqués dans l'apprentissage de l'élève est spécifique à la dimension "fonction" du phénomène de la supervision pour Evans²⁹⁹, Marks³⁰⁰ et Wiles³⁰¹; Gwynn³⁰² et Oliva³⁰³, eux, en parlent sous la dimension "limite" de ce même phénomène.

L'amélioration de l'enseignement s'associe à la dimension "fonction" du phénomène de la supervision, de penser Cogan³⁰⁴

²⁹²Adams, Harold P., et al., op. cit., préface.

²⁹³Blumberg, Arthur, op. cit., p. 7.

²⁹⁴Hicks, Hanne John, op. cit., p. 97, 123, 162.

²⁹⁵Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

²⁹⁶Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 20.

²⁹⁷Harris, Ben H., op. cit., p. 4.

²⁹⁸Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

²⁹⁹Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 7.

³⁰⁰Marks, James R., et al., op. cit., p. 15.

³⁰¹Wiles, Kimball, op. cit., p. 5.

³⁰²Gwynn, John Minor, op. cit., p. 32.

³⁰³Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

³⁰⁴Cogan, Morris L., op. cit., p. 24.

Goldhammer³⁰⁵ et Harris³⁰⁶ alors qu'Adams³⁰⁷ la fait découler de la dimension "limite" de ce même phénomène.

Le développement des programmes est perçu par Eye³⁰⁸ et Sergiovanni³⁰⁹ comme étant particulier à la dimension "fonction" du phénomène de la supervision. Turner³¹⁰ considère ce facteur comme appartenant à la dimension "limite" de ce même phénomène.

La réalisation des attentes éducatives de l'institution pour Feyereisen³¹¹ relève de la dimension "fonction" du phénomène de la supervision alors qu'Eye³¹² en fait mention sous la dimension "limite" de ce même phénomène.

B. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "fonctions" et des "conséquences" du phénomène de la supervision.

Adams³¹³, Blumberg³¹⁴, Hicks³¹⁵ et Oliva³¹⁶ perçoivent que l'amélioration de l'éducation constitue la dimension "fonction" du

³⁰⁵Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

³⁰⁶Harris, Ben H., op. cit., p. 7.

³⁰⁷Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

³⁰⁸Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 25.

³⁰⁹Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 10.

³¹⁰Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 13.

³¹¹Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 12.

³¹²Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 13.

³¹³Adams, Harold, P., et al., op. cit., préface.

³¹⁴Blumberg, Arthur, op. cit., p. 7.

³¹⁵Hicks, Hanne John, op. cit., p. 97, 123, 162.

³¹⁶Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

phénomène de la supervision alors que Marks³¹⁷ et Sergiovanni³¹⁸ en parlent sous la dimension "conséquence" de ce même phénomène.

Eye³¹⁹, Gwynn³²⁰, Sergiovanni³²¹, Turner³²² et Wilson³²³ reconnaissent que le développement du programme d'étude constitue une "fonction" du phénomène de la supervision; alors qu'Evans³²⁴, Feyereisen³²⁵ et Wiles³²⁶ mentionnent cet aspect sous la dimension "conséquence" de ce même phénomène.

L'amélioration de l'enseignement est perçue par Cogan³²⁷, Goldhammer³²⁸ et Harris³²⁹ comme associée à la dimension "fonction" du phénomène de la supervision alors que Blumberg³³⁰ et Eye³³¹ en font mention sous la dimension "conséquence" de ce même phénomène.

Tel que mentionné en début de section, la Figure 6 présente l'illustration des perceptions inter-dimensionnelles avec l'élément "fonction" pris comme référent.

³¹⁷Marks, James R., et al., op. cit., p. 10.

³¹⁸Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 19.

³¹⁹Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 25.

³²⁰Gwynn, John Minor, op. cit., p. 24.

³²¹Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 10.

³²²Turner, Harold E., et al., op. cit., préface.

³²³Wilson, L. Craig, op. cit., p. 26.

³²⁴Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 4.

³²⁵Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

³²⁶Wiles, Kimball, op. cit., p. 6.

³²⁷Cogan, Morris L., op. cit., p. 24.

³²⁸Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

³²⁹Harris, Ben H., op. cit., p. 7.

³³⁰Blumberg, Arthur, op. cit., p. 30.

³³¹Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 4.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE

Wilson	17				4, 6, 16
Wiles	16	8, 13			
Turner	15				4, 6, 16
Sergiovanni	14	5			4, 6, 16
Oliva	13	4, 9, 16			12, 14
Marks	12	8, 13			
Lucio	11				
Hicks	10	4, 9, 16			12, 14
Harris	9	1			2, 5
Gwynn	8				4, 6, 16
Goldhammer	7	1			2, 5
Feyereisen	6	15			
Eye	5				4, 6, 16
Evans	4	8, 13			
Cogan	3	1			2, 5
Blumberg	2	4, 9, 16			12, 14
Adams	1	4, 9, 16			

Limite

Cause

Conséquence

Relation

Figure 6. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "fonction" est pris comme référent.

6. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "limite" pris comme référent

A. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "limites" et des "causes" du phénomène de la supervision.

Tandis que l'amélioration de la performance du professeur est considérée par Adams³³² et Cogan³³³ comme se rapportant à la "limite" du phénomène de la supervision cet élément est mentionné comme étant une "cause" selon Oliva³³⁴.

B. Eléments inter-dimensionnels attribués à des "limites" et des "conséquences" du phénomène de la supervision.

La situation enseignement-apprentissage est soulignée par Feyereisen³³⁵, Hicks³³⁶, Lucio³³⁷, Marks³³⁸ et Oliva³³⁹ comme un élément assigné à la dimension "limite" du phénomène de la supervision; alors que Gwynn³⁴⁰ et Turner³⁴¹ s'entendent à percevoir cet aspect comme relevant de la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision.

Alors que le développement des programmes d'études est perçu comme étant attribué à une "limite" du phénomène de la supervision

³³²Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

³³³Cogan, Morris L., op. cit., p. 3.

³³⁴Oliva, Peter F., op. cit., p. 23.

³³⁵Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

³³⁶Hicks, Hanne John, op. cit., p. 8.

³³⁷Lucio, William H., et al., op. cit., p. 6.

³³⁸Marks, James R., et al., op. cit., p. 12.

³³⁹Oliva, Peter F., op. cit., p. 14.

³⁴⁰Gwynn, John Minor, op. cit., p. 22.

³⁴¹Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 8.

par Sergiovanni³⁴² et Turner³⁴³, cet élément est associé à la dimension "conséquence" du phénomène à l'étude par Evans³⁴⁴, Eye³⁴⁵ et Feyereisen³⁴⁶.

Les rapports interpersonnels, selon Blumberg³⁴⁷, constituent la "limite" de la supervision; tandis qu'Adams³⁴⁸, Hicks³⁴⁹, Lucio³⁵⁰ et Wilson³⁵¹ perçoivent cet aspect comme étant une "conséquence" de ce même phénomène.

Les pratiques professionnelles pour l'amélioration de la performance du professeur constituent pour Adams³⁵² et Cogan³⁵³ la dimension "limite" du phénomène de la supervision; tandis que cette dimension pour Goldhammer³⁵⁴ relève de la dimension "conséquence" du phénomène étudié.

Tel que mentionné en début de section, la Figure 7 présente l'illustration des perceptions inter-dimensionnelles, avec l'élément "limite" pris comme référent.

³⁴²Sergiovanni, Thomas J., et al., op. cit., p. 13.

³⁴³Turner, Harold E., et al., op. cit., p. 13.

³⁴⁴Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 4.

³⁴⁵Eye, Glen G., et al., op. cit., p. 4.

³⁴⁶Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 13.

³⁴⁷Blumberg, Arthur, op. cit., p. 3.

³⁴⁸Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 8.

³⁴⁹Hicks, Hanne John, op. cit., p. 4.

³⁵⁰Lucio, William H., et al., op. cit., p. 11.

³⁵¹Wilson, L. Craig, op. cit., p. 2.

³⁵²Adams, Harold P., et al., op. cit., p. 3.

³⁵³Cogan, Morris L., op. cit., p. 3.

³⁵⁴Goldhammer, Robert, op. cit., p. 55.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE

Wilson	17			
Wiles	16			
Turner	15		4, 5, 6	
Sergiovanni	14		4, 5, 6	
Oliva	13		8, 15	
Marks	12		8, 15	
Lucio	11		8, 15	
Hicks	10		8, 15	
Harris	9			
Gwynn	8			
Goldhammer	7			
Feyereisen	6		8, 15	
Eye	5			
Evans	4			
Cogan	3	13	7	
Blumberg	2		1, 10, 11, 17	
Adams	1	13	7	
		Cause	Conséquence	Relation

Figure 7. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "limite" est pris comme référent.

7. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément "cause" pris comme référent.

Tel que mentionné en début de section, aucune inter-relation n'a été identifiée avec l'élément "cause" comme référent.

ANALYSE INTER-DIMENSIONNELLE		
Wilson	17	
Wiles	16	
Turner	15	
Sergiovanni	14	
Oliva	13	
Marks	12	
Lucio	11	
Hicks	10	
Harris	9	
Gwynn	8	
Goldhammer	7	
Feyereisen	6	
Eye	5	
Evans	4	
Cogan	3	
Blumberg	2	
Adams	1	
		Relation
		Conséquence

Figure 8. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "cause" est pris comme référent.

8. Perceptions inter-dimensionnelles attribuées à l'élément
"conséquence" pris comme référent.

Tel que mentionné en début de section, aucune inter-relation n'a été identifiée avec l'élément "conséquence" comme référent.

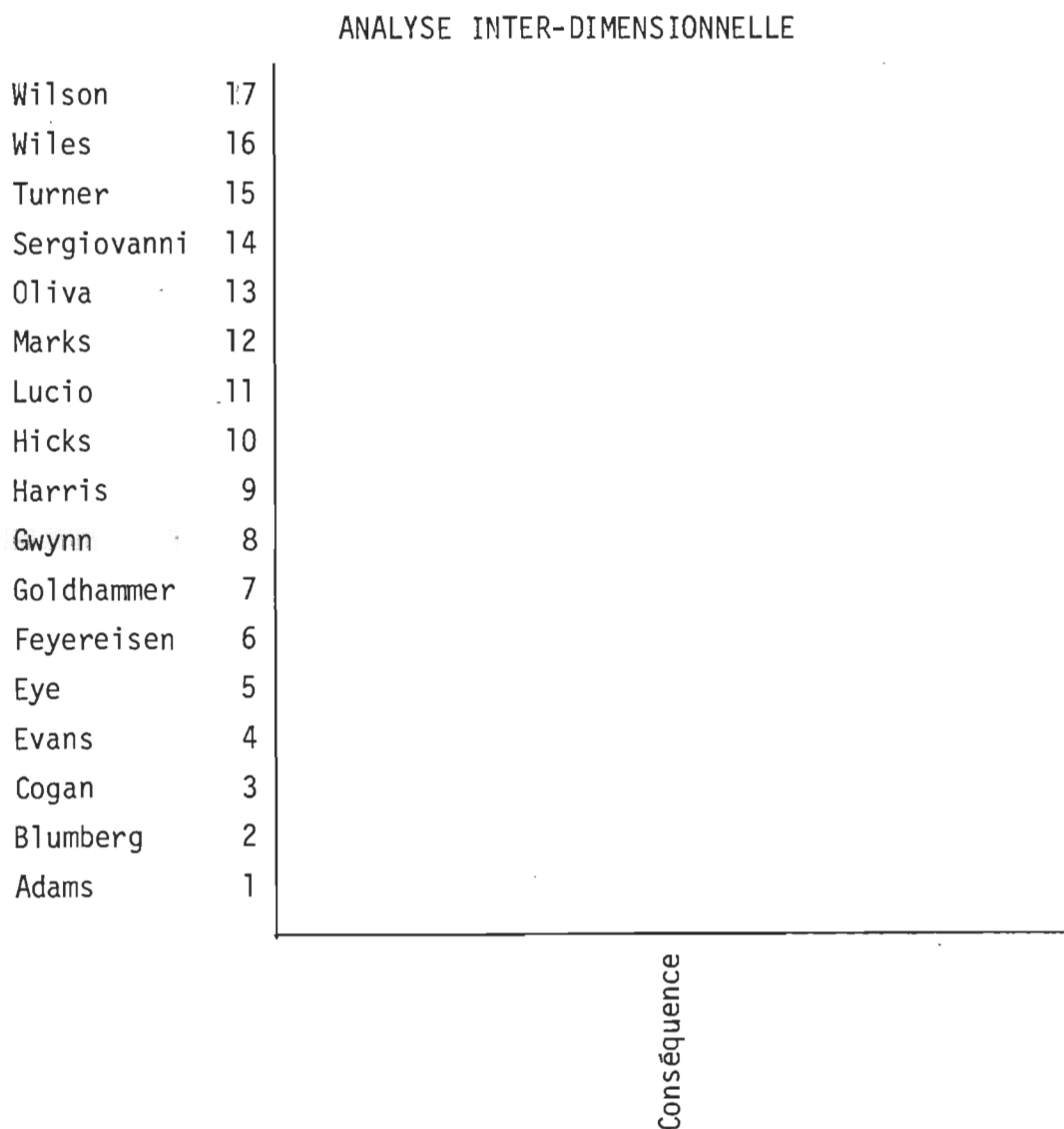


Figure 9. Illustration du processus d'analyse inter-dimensionnelle lorsque l'élément "conséquence" est pris comme référent.

CHAPITRE QUATRIEME

Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats découlant des analyses effectuées dans le chapitre précédent, soit les analyses intra- et inter-dimensionnelles du phénomène de la supervision scolaire.

Nous avons tenté, dans la présentation de ces résultats, de présenter les éléments constituant chacune des dimensions selon la classification d'appartenance adoptée dans le chapitre précédent.

Afin de donner une harmonie relative et une vision plus globale à cette investigation, nous avons cru bon d'utiliser un mécanisme de présentation qui tienne compte de l'univers dimensionnel du phénomène plutôt que de celui de chacun des auteurs. Les résultats, conséquemment, tiennent compte prioritairement des dimensions perceptuelles et s'expriment en quatre grandes catégories. C'est ainsi que les éléments communs, c'est-à-dire ceux qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs, composeront la première catégorie. Les éléments complémentaires, c'est-à-dire ceux qui sont mentionnés par un seul auteur, composeront la deuxième catégorie. Les éléments contradictoires par au moins deux auteurs, composeront la troisième catégorie. Et enfin, les éléments inter-dimensionnels, c'est-à-dire ceux qui sont assignés à au moins deux des neuf dimensions, composeront la quatrième et dernière catégorie.

Éléments constituant les "définitions essentielles" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de "définitions essentielles" qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: un processus coordonné en milieu scolaire, un service technique planifié dans le domaine de l'éducation, une fonction de l'administration scolaire, une division majeure de l'administration scolaire et enfin un leadership éducationnel.

Deuxième catégorie. Les éléments de "définitions essentielles" qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: une méthode d'analyse détaillée des comportements dans l'enseignement, la rationalité et la pratique éducative et enfin une série raisonnable d'efforts distinctifs dans le domaine de l'éducation.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "définition essentielle" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des "définitions essentielles" de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: la rationalité et la pratique éducative et le leadership éducationnel.

Éléments constituant les "bases" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "base" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: les rapports inter-personnels, les relations humaines, le leadership éducationnel, une philosophie de l'éducation et enfin les comportements naturels.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "base" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: les normes de croissance continue, le concept de système, l'autonomie humaine, la raison et l'intelligence pratique, certains types de connaissances et d'habilités et certains traits de caractère personnel, la coopération et le travail d'équipe et enfin le changement dans la nature des besoins humains.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "base" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des bases du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: le leadership éducationnel, la coopération et le travail d'équipe, les rapports inter-personnels, les changements dans la nature des besoins humains et enfin la philosophie démocratique.

Éléments constituant les "conditions" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "condition" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: des pratiques démocratiques et coopératives, la coopération, la coordination et le travail d'équipe, la participation et l'interaction, l'encouragement et le renforcement à l'expérimentation, un niveau élevé à diriger et enfin les éléments du leadership éducationnel.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "condition" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul

auteur sont les suivants: l'observation et l'analyse des événements se déroulant à l'intérieur d'une salle de cours, une meilleure compréhension des interprétations du savoir et leurs implications, un engagement et un soutien de la part des membres de l'école toute entière et enfin la recherche de changements continus et créatifs.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "condition" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des conditions du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: le leadership éducationnel, les rapports humains "face-à-face" et sincères et enfin la recherche de changements continus et créatifs.

Éléments constituant les "buts" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "but" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: l'amélioration de l'éducation, l'amélioration du programme d'étude, l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, l'amélioration des conditions de chacun et enfin augmenter l'efficacité scolaire.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "but" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: l'accomplissement des attentes ou des objectifs éducationnels et le modelage et contrôle de l'environnement.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension

"but" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des buts du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: l'amélioration de l'éducation, l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, l'amélioration de l'apprentissage des étudiants, l'amélioration du personnel tout entier, l'accomplissement des attentes ou des objectifs éducationnels, l'amélioration de l'efficacité scolaire et enfin le contrôle et le modelage de l'environnement.

Éléments constituant les "fonctions" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "fonction" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: assister les professeurs dans l'amélioration de l'éducation, assurer le développement des enseignants et des programmes d'études de même que l'organisation de l'enseignement, améliorer les éléments impliqués dans l'apprentissage de l'élève, fournir des services de soutien à la fonction de l'enseignement et enfin améliorer l'efficacité du programme éducationnel.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "fonction" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: la réalisation des espérances éducatives de l'institution, la stimulation des habilités des professeurs ainsi que leur implication en vue d'en arriver à l'auto-supervision et enfin répondre à la question à savoir qui prendra les décisions qui détermineront la nature des connaissances qui devront avoir priorité dans les écoles.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "fonction" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des fonctions du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'amélioration des facteurs impliqués dans l'apprentissage de l'élève, l'amélioration de l'enseignement, le développement des programmes et enfin la réalisation des attentes éducatives de l'institution.

Éléments constituant les "limites" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "limite" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: les programmes d'études et les mécanismes de décision impliquant l'enseignement et l'apprentissage, tout ce qui stimule le développement des professeurs et des élèves, les éléments réels, substantiels et techniques de l'éducation et enfin tout ce qui regarde le programme d'étude et des programmes inter-départementaux.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "limite" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: les rapports inter-personnels, la sélectivité des attentes ou des objectifs éducatifs, le leadership dans la recherche et la responsabilité du leadership éducationnel et enfin les conditions du milieu environnant et la disponibilité ainsi que l'accessibilité des ressources.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "limite" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des limites du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: le leadership éducationnel, les rapports humains francs et sincères, l'amélioration de l'éducation, l'amélioration du processus enseignement-apprentissage, l'amélioration des conditions de chacun, l'amélioration de l'apprentissage de l'élève, l'amélioration de l'enseignement, le développement des programmes et enfin la réalisation des attentes éducatives de l'institution.

Éléments constituant les "causes" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "cause" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: les changements et les innovations dans tous les domaines, les changements de base des méthodes d'enseignement à tous les niveaux de l'école, les transformations économiques et sociales, le développement technologique dans l'enseignement et enfin l'absence de données pertinentes et de théories bien fondées.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "cause" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: une mauvaise préparation des professeurs par leurs programmes de formation pédagogique au professorat, un gaspillage des ressources humaines et un manque de continuité à partir d'un niveau scolaire jusqu'au suivant, les opinions contemporaines des faiblesses qui existent communément dans la pratique de l'éducation et

l'insuffisance d'une sorte de contrôle autocratique au niveau du concept même de la supervision.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "cause" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des causes du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: le changement dans la nature des besoins humains, l'amélioration de la performance du professeur et enfin la recherche de changements continus et créatifs.

Éléments constituant les "conséquences" du phénomène de la supervision

• Première catégorie. Les éléments de la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: un programme d'étude soigneusement planifié comportant une expérience académique complète à partir de la toute première entrée jusqu'à la graduation; une conscientisation croissante des besoins en éducation; l'identification des intérêts, des aptitudes, des capacités et des habiletés des enseignants pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage; modifier le contrôle de l'environnement et investir dans l'individu et dans le groupe pour stimuler la créativité; l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au niveau de l'activité scolaire et, enfin, un climat salubre et des conditions plaisantes sous lesquelles les problèmes communs peuvent être attaqués de façon efficace et dans un contexte de grande coopération.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: aider quelqu'un à devenir productif dans une situation où les mesures se rapportant à la productivité sont confuses; l'amélioration, chez les enseignants, de la capacité à s'auto-superviser et de superviser leurs collègues de profession; fournir des procédures pour l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage et pour le changement de programmes; et, enfin, favoriser le respect de la responsabilité humaine et celui de l'encouragement d'une large participation dans la formulation d'une politique d'action.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "conséquence" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des conséquences du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: la coopération et le travail d'équipe, l'amélioration de la condition de chacun, l'amélioration de l'efficacité scolaire, l'amélioration de l'éducation, le développement des programmes, l'amélioration de l'enseignement, les rapports interpersonnels et, enfin, les pratiques professionnelles pour l'amélioration de la performance du professeur.

Éléments constituant les "relations" du phénomène de la supervision

Première catégorie. Les éléments de la dimension "relation" du phénomène de la supervision qui font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs sont les suivants: l'administration et la supervision

donnent foi qu'ils forment deux domaines fonctionnels fortement intégrés l'un dans l'autre, où chacun est un constituant de l'autre ou une partie de l'autre; l'habileté et la compétence du personnel de même que le type d'organisation dans laquelle opère ce personnel; la participation communautaire et, enfin, le système social dans lequel nous évoluons.

Deuxième catégorie. Les éléments de la dimension "relation" du phénomène de la supervision qui ne sont mentionnés que par un seul auteur sont les suivants: la supervision clinique serait complémentaire et différente de la supervision générale, le système de valeurs à partir duquel a évolué les prémisses de l'éducation, la philosophie de l'éducation; la compétence issue d'une préparation appropriée et d'un support administratif et, enfin, la conception de la supervision chez d'autres institutions.

Troisième catégorie. Aucun élément parmi ceux étudiés par les auteurs n'a été perçu comme contradictoire au niveau de la dimension "relation" du phénomène de la supervision.

Quatrième catégorie. Les éléments suivants, en plus de composer des relations du phénomène de la supervision, constituent au moins une autre dimension de ce même phénomène: la philosophie démocratique et l'environnement social.

Sur la base des résultats obtenus au terme de notre étude, nous constatons surtout en ce qui a trait aux perceptions inter-dimensionnelles, que ces données expriment, de façon percutante, la lutte épistémologique, sémantique et linguistique que mènent actuellement les théoriciens de la supervision scolaire.

Cette controverse, croyons-nous, demeure l'expression d'un profond niveau d'incertitude que nous nous sommes préoccupés de traduire et de rendre manifeste à partir d'un profil conceptuel proposé sous forme de synthèse à l'Annexe II.

CHAPITRE CINQUIEME

Sommaire et conclusion

En procédant à une analyse comparative des perceptions des auteurs du domaine de l'administration scolaire, nous avons tenté de relever les éléments constitutifs du phénomène de la supervision qui lui sont propres et communs.

Le choix des auteurs s'est effectué à partir d'une expertise de la littérature faite par quatre spécialistes dans le domaine de la supervision. Une méthodologie propre à l'analyse intra- et inter-dimensionnelle fut adaptée à partir des études des docteurs Poirier et Fortin de l'Université d'Ottawa.

Dans son ensemble, cette méthodologie repose en premier lieu sur un schème de référence nous permettant de décrire les éléments perçus chez les auteurs selon certaines dimensions perceptuelles; en second lieu, d'interpréter ces éléments perceptuels en fonction de leur similitude, de leur complémentarité ou de leur différence; en troisième lieu, de déterminer les éléments pour chacune des dimensions du phénomène de la supervision selon leur degré d'appartenance.

Suite aux analyses intra- et inter-dimensionnelles, nous avons présenté les résultats selon les quatre catégories propres à l'élaboration d'un profil conceptuel du phénomène de la supervision.

C'est ainsi que nous avons constaté les quelques faits suivants: tout d'abord, les différentes dimensions perceptuelles étudiées du

phénomène de la supervision comprennent des éléments qui font l'objet d'un consensus de plusieurs auteurs, des éléments qui ne sont mentionnés que par un auteur, des éléments qui constituent également au moins une autre dimension du phénomène de la supervision.

L'absence de contradiction chez les auteurs, dans la perception des éléments assignés à une dimension du phénomène de la supervision, constitue, de fait, la constatation la plus importante de cette étude.

Les différences de perception du phénomène de la supervision reposent principalement sur l'ambiguïté qu'ont les auteurs des éléments constitutifs de ce phénomène. C'est ainsi que, perçus de façon différente, ces éléments ne s'associent pas de la même manière aux dimensions du phénomène de la supervision créant ainsi une confusion importante au niveau de la conceptualisation du phénomène de la supervision scolaire.

Cette étude nous a permis de trouver les éléments constitutifs du phénomène de la supervision et de discerner, de façon plus précise, ceux qui lui sont propres ou communs.

De cette façon, cette recherche contribuera, nous l'espérons, à atténuer la confusion existant dans la considération du phénomène de la supervision et nous engagera sur un chemin propice à l'élaboration d'une théorie actualisée en supervision scolaire.

Au crépuscule de cette investigation sur le phénomène de la supervision, il nous semble important que d'autres types de recherche s'amorcent pour continuer l'exploration de l'expression de ce phénomène mais aussi que d'autres études semblables se réalisent afin de jeter un peu de lumière sur l'interchangeabilité des perceptions des auteurs dans les différentes catégories proposées par Bereday. Il nous apparaît

évident qu'il conviendrait d'apporter à la subjectivité de l'interprétation et de la spéculation un appui statistique (analyse factorielle) pouvant améliorer la validité de la juxtaposition et ainsi nous conduire sur le sentier de la description d'un concept plutôt que sur l'identification de son profil.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, H. P., Dickey, F. G. Basic principles of supervision. American Book, 1953.
- Bereday, G. Comparative method in education. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- Boardman, C. W., Douglas, H. R., & Bent, R. Democratic supervision in secondary schools. Boston: Houghton Mifflin, 1953.
- Blumberg, A. Supervisors and teachers a private cold war. California: McCutchan, 1974.
- Cogan, M. L. Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin, 1973.
- Davis, H. Evolution of current practices in evaluating teacher: Contemporary research of teaching effectiveness. Educational Administration, 1964.
- DeLansheere, G. Introduction à la recherche en éducation. Paris: Colin-Bourrelle, 1970.
- Evans, N. D., & Neagly, R. L. Handbook for effective supervision of institution. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- Eye, G. G., Krey, R. D., & Netzer, L. A. Supervision of instruction. Harper & Row, 1971.
- Feyereisen, K. V., Novak, A. T., & Fiorino, J. A. Supervision and curriculum renewal. New York: Appleton Century Crofts (Educational Division Meredith Corp.), 1970.
- Fortin, J. C. Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa, 1976.

- Franseth, J. Learning to supervise schools. U.S. Office of Education, 1951.
- Good, C. V. Dictionary of education. New York: McGraw-Hill, 1945.
- Goldhammer, R. Clinical supervision, special methods for supervision. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Gwynn, J. M. Theory and practice of supervision. Dodd, Mead & Co., 1966.
- Harmes, H. M. Improving teaching through supervision. Educational Administration, 1959.
- Harris, B. H. Supervisory behavior in education. New Jersey: Prentice-Hall, 1975.
- Heald, J. E., & Moore, S. A. The teacher and administrative relation in school systems. McMillan, 1968.
- Hicks, H. J. Educational supervision in principle and practice. New York: Ronald Press, 1960.
- Lucio, W. H., & McNeil, J. D. Supervision a synthesis of thought and action. New York: McGraw-Hill, 1969.
- Marks, J. R., Stoops, E., & King-Stoops, J. Handbook of educational supervision. Boston: Allyn & Bacon, 1971.
- Oliva, P. F. Supervision for today's schools. New-York: Cromwell, 1970.
- Poirier, P. Une étude des phénomènes de l'organisation de l'administration et de la coordination. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa, 1978.

- Saylor, J. G., & Alexander, W. Secondary education basics principles and practices. New York: Hold, Rinehart & Winston, 1950.
- Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. Emerging pattern of supervision. New York: McGraw-Hill, 1971.
- Turner, H. E., & Unruh, A. Supervision for change and innovation. Boston: Houghton Mifflin, 1970.
- Wiles, K. Supervision for better schools. New-Jersey: Prentice-Hall, 1967.
- Wilson, L. C. Sociology of supervision. Boston: Allyn & Bacon, 1969.

APPENDICE I

LETTRE ET QUESTIONNAIRE COMPLETES PAR LES SPECIALISTES
EN VUE DE CONSTITUER L'ECHANTILLON DES AUTEURS A ETUDIER

Mardi 1e 23 septembre 1980.

Monsieur,

La présente est pour solliciter votre contribution à la réalisation d'un projet de mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation dont l'intérêt porte sur une étude conceptuelle du phénomène de la supervision scolaire.

Ayant déjà sélectionné personnellement une liste relativement complète d'auteurs qui ont traité du sujet, la démarche suivante consistera donc à une validation qualitative de cette sélection.

C'est dans cette perspective que votre participation, à l'intérieur de la présente démarche, consiste à donner au meilleur de vos connaissances une évaluation concernant certains auteurs sur la supervision scolaire, en rapport avec leur oeuvre.

Votre candidature à titre d'expert m'a été recommandée avantageusement par le Docteur Gérald Jomphe qui coordonnera les différentes étapes de cette recherche.

Vous remerciant de votre collaboration, agréez, monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Richard Nadeau
U.Q.T.R.

Spécialiste 1

QUESTIONNAIRE

Quels sont les auteurs que vous jugez prédominants, en regard de l'influence qu'ils exercent par leurs écrits, sur le concept de la supervision scolaire?

Voici énumérée une liste relativement complète d'auteurs les plus connus ayant publié sur le sujet.

Nous vous demandons de bien vouloir préciser, selon l'échelle apparaissant ci-dessous, l'importance que vous accordez à chacun de ces auteurs.

Echelle

1. Très important
2. Important
3. Peu important
4. Je ne le connais pas.

LISTE DES PRINCIPAUX AUTEURS EN SUPERVISION SCOLAIRE

	1	2	3	4
Adams, Harold, P. Dickey, Frank Graves <u>Basic principles of supervision</u>			X	
Alphonso, Robert, J. Firth, Gérald, R., Neville, Richard <u>Instructional supervision</u>				X
Bellon, Jerry, J. Eaker, Robert, E., Huffman, James, O. Jones, Richard, V. <u>Classroom supervision and instructional improvement</u>				X
Blumberg, Arthur, <u>Supervisors and teachers</u>	X			
Bradfield, Luther, E. <u>Supervision for modern elementary schools</u>				X
Cogan, Morris, L. <u>Clinical supervision</u>				X
Crosby, Muriel Estelle <u>Supervision as co-operative action</u>				X
Eye, Glen, G. Krey, Robert, D. Netzer, Landre, A. <u>Supervision of instruction</u>		X		
Evans, Norman, Dean Neagley, Ross Linn <u>Handbook for effective supervision of instruction</u>		X		
Feyereisen, Kathryn, V. Nowak, Arlene, T. Fiorino, A. John <u>Supervision and curriculum renewal</u>				X
Gwynn, John Minor <u>Theory and practice of supervision</u>			X	
Harris, Ben, M. <u>Supervisory behavior in education</u>	X			
Havighurst, Robert, J. Levine, Daniel, U. <u>The future of big-city schools</u>				X
Hicks, Hanne John <u>Educational supervision in principle and practice</u>				X
Hyman, Ronald T., <u>School administrator-S handbook of teacher supervision and evaluation methods</u>				X

1 2 3 4

Kaestle, Carl, F. <u>The evolution of an urban school system</u>				X
Leeper, Robert Rosborough <u>Educational leadership supervision</u>			X	
Lucio, William H. McNeil, John D. <u>Supervision</u>			X	
Mahar, Mary Helen, <u>School library supervision in large cities</u>				X
Marks, James, R. Stoops, Emery Stoops, Joyce King <u>Handbook of educational supervision</u>		X		
Manson, Ward, S. Gross, Neal Crasilneck McEachern, Alexander W. <u>Explorations in role analysis</u>				Ne porte pas sur la supervision
Miel, Alice Lewis, Arthur, J. <u>Supervision for improved instruction</u>			X	
Morimoto, Kiyo Mosher, Ralph, L. Purpel, David, E. <u>Supervision the reluctant profession</u>				X
Oliva, Peter, F. <u>Supervision for today-S schools</u>				X
Poster, C. D. <u>The school and the community</u>				X
Sergiovanni, Thomas, J. Starratt, Robert, J. <u>Emerging patterns of supervision</u> <u>Supervision</u>		X		
Spears, Harold <u>Improving the supervision of instruction</u>			X	
Suzzallo, Henry <u>The rise of local school supervision in</u> <u>Massachusetts</u>				X
Theisen, William Walter <u>The city superintendent and the board of education</u>				X
Trosky, O., S. <u>Modifications in teachers-questioning behavior in</u> <u>the development of reading comprehension</u>				X ⁱ
Turner, Harold, E. Unruh, Adolph <u>Supervision for change an innovation</u>				X

82.

1 2 3 4

Wiles, Kimball
Supervision for better schools

X

Wilson, L. Craig
Sociology of supervision

X

Spécialiste 2

QUESTIONNAIRE

Quels sont les auteurs que vous jugez prédominants, en regard de l'influence qu'ils exercent par leurs écrits, sur le concept de la supervision scolaire?

Voici énumérée une liste relativement complète d'auteurs les plus connus ayant publié sur le sujet.

Nous vous demandons de bien vouloir préciser, selon l'échelle apparaissant ci-dessous, l'importance que vous accordez à chacun de ces auteurs.

Echelle

1. Très important
2. Important
3. Peu important
4. Je ne le connais pas.

LISTE DES PRINCIPAUX AUTEURS EN SUPERVISION SCOLAIRE

	1	2	3	4
Adams, Harold, P. Dickey, Frank Graves <u>Basic principles of supervision</u>			X	
Alphonso, Robert, J. Firth, Gérald, R., Neville, Richard <u>Instructional supervision</u>				X
Bellon, Jerry, J. Eaker, Robert, E., Huffman, James, O. Jones, Richard, V. <u>Classroom supervision and instructional improvement</u>		X		
Blumberg, Arthur, <u>Supervisors and teachers</u>				X
Bradfield, Luther, E. <u>Supervision for modern elementary schools</u>			X	
Cogan, Morris, L. <u>Clinical supervision</u>	X			
Crosby, Muriel Estelle <u>Supervision as co-operative action</u>				X
Eye, Glen, G. Krey, Robert, D. Netzer, Landre, A. <u>Supervision of instruction</u>		X		
Evans, Norman, Dean Neagley, Ross Linn <u>Handbook for effective supervision of instruction</u>	X			
Feyereisen, Kathryn, V. Nowak, Arlene, T. Fiorino, A. John <u>Supervision and curriculum renewal</u>		X		
Gwynn, John Minor <u>Theory and practice of supervision</u>		X		
Harris, Ben, M. <u>Supervisory behavior in education</u>			X	
Havighurst, Robert, J. Levine, Daniel, U. <u>The future of big-city schools</u>				X
Hicks, Hanne John <u>Educational supervision in principle and practice</u>		X		
Hyman, Ronald T., <u>School administrator-S handbook of teacher supervision and evaluation methods</u>		X		

	1	2	3	4
Kaestle, Carl, F. <u>The evolution of an urban school system</u>				X
Leeper, Robert Rosborough <u>Educational leadership supervision</u>			X	
Lucio, William H. McNeil, John D. <u>Supervision</u>		X		
Mahar, Mary Helen, <u>School library supervision in large cities</u>				X
Marks, James, R. Stoops, Emery Stoops, Joyce King <u>Handbook of educational supervision</u>		X		
Manson, Ward, S. Gross, Neal Crasilneck McEachern, Alexander W. <u>Explorations in role analysis</u>			X	
Miel, Alice Lewis, Arthur, J. <u>Supervision for improved instruction</u>			X	
Morimoto, Kiyo Mosher, Ralph, L. Purpel, David, E. <u>Supervision the reluctant profession</u>				X
Oliva, Peter, F. <u>Supervision for today-S schools</u>		X		
Poster, C. D. <u>The school and the community</u>			X	
Sergiovanni, Thomas, J. Starratt, Robert, J. <u>Emerging patterns of supervision</u> <u>Supervision</u>		X		
Spears, Harold <u>Improving the supervision of instruction</u>			X	
Suzzallo, Henry <u>The rise of local school supervision in</u> <u>Massachusetts</u>				X
Theisen, William Walter <u>The city superintendent and the board of education</u>				X
Trosky, O., S. <u>Modifications in teachers-questioning behavior in</u> <u>the development of reading comprehension</u>				X
Turner, Harold, E. Unruh, Adolph <u>Supervision for change an innovation</u>		X		

1 2 3 4

Wiles, Kimball
Supervision for better schools

X

Wilson, L. Craig
Sociology of supervision

X

Spécialiste 3

QUESTIONNAIRE

Quels sont les auteurs que vous jugez prédominants, en regard de l'influence qu'ils exercent par leurs écrits, sur le concept de la supervision scolaire?

Voici énumérée une liste relativement complète d'auteurs les plus connus ayant publié sur le sujet.

Nous vous demandons de bien vouloir préciser, selon l'échelle apparaissant ci-dessous, l'importance que vous accordez à chacun de ces auteurs.

Echelle

1. Très important
2. Important
3. Peu important
4. Je ne le connais pas.

LISTE DES PRINCIPAUX AUTEURS EN SUPERVISION SCOLAIRE

	1	2	3	4
Adams, Harold, P. Dickey, Frank Graves <u>Basic principles of supervision</u>		X		
Alphonso, Robert, J. Firth, Gérald, R., Neville, Richard <u>Instructional supervision</u>			X	
Bellon, Jerry, J. Eaker, Robert, E., Huffman, James, O. Jones, Richard, V. <u>Classroom supervision and instructional improvement</u>				X
Blumberg, Arthur, <u>Supervisors and teachers</u>		X		
Bradfield, Luther, E. <u>Supervision for modern elementary schools</u>		X		
Cogan, Morris, L. <u>Clinical supervision</u>		X		
Crosby, Muriel Estelle <u>Supervision as co-operative action</u>				X
Eye, Glen, G. Krey, Robert, D. Netzer, Landre, A. <u>Supervision of instruction</u>				X
Evans, Norman, Dean Neagley, Ross Linn <u>Handbook for effective supervision of instruction</u>		X		
Feyereisen, Kathryn, V. Nowak, Arlene, T. Fiorino, A. John <u>Supervision and curriculum renewal</u>		X		
Gwynn, John Minor <u>Theory and practice of supervision</u>				X
Harris, Ben, M. <u>Supervisory behavior in education</u>		X		
Havighurst, Robert, J. Levine, Daniel, U. <u>The future of big-city schools</u>			X	
Hicks, Hanne John <u>Educational supervision in principle and practice</u>				X
Hyman, Ronald T., <u>School administrator-S handbook of teacher supervision and evaluation methods</u>			X	

	1	2	3	4
Kaestle, Carl, F. <u>The evolution of an urban school system</u>			X	
Leeper, Robert Rosborough <u>Educational leadership supervision</u>				X
Lucio, William H. McNeil, John D. <u>Supervision</u>		X		
Mahar, Mary Helen, <u>School library supervision in large cities</u>				X
Marks, James, R. Stoops, Emery Stoops, Joyce King <u>Handbook of educational supervision</u>		X		
Manson, Ward, S. Gross, Neal Crasilneck McEachern, Alexander W. <u>Explorations in role analysis</u>		X		
Miel, Alice Lewis, Arthur, J. <u>Supervision for improved instruction</u>				X
Morimoto, Kiyo Mosher, Ralph, L. Purpel, David, E. <u>Supervision the reluctant profession</u>				X
Oliva, Peter, F. <u>Supervision for today-S schools</u>		X		
Poster, C. D. <u>The school and the community</u>				X
Sergiovanni, Thomas, J. Starratt, Robert, J. <u>Emerging patterns of supervision</u> <u>Supervision</u>		X		
Spears, Harold <u>Improving the supervision of instruction</u>				X
Suzzallo, Henry <u>The rise of local school supervision in</u> <u>Massachusetts</u>				X
Theisen, William Walter <u>The city superintendent and the board of education</u>				X
Trosky, O., S. <u>Modifications in teachers-questioning behavior in</u> <u>the development of reading comprehension</u>				X
Turner, Harold, E. Unruh, Adolph <u>Supervision for change an innovation</u>		X		

1 2 3 4

Wiles, Kimball
Supervision for better schools

X

Wilson, L. Craig
Sociology of supervision

X

Spécialiste 4

QUESTIONNAIRE

Quels sont les auteurs que vous jugez prédominants, en regard de l'influence qu'ils exercent par leurs écrits, sur le concept de la supervision scolaire?

Voici énumérée une liste relativement complète d'auteurs les plus connus ayant publié sur le sujet.

Nous vous demandons de bien vouloir préciser, selon l'échelle apparaissant ci-dessous, l'importance que vous accordez à chacun de ces auteurs.

Echelle

1. Très important
2. Important
3. Peu important
4. Je ne le connais pas.

LISTE DES PRINCIPAUX AUTEURS EN SUPERVISION SCOLAIRE

	1	2	3	4
Adams, Harold, P. Dickey, Frank Graves <u>Basic principles of supervision</u>			X	
Alphonso, Robert, J. Firth, Gérald, R., Neville, Richard <u>Instructional supervision</u>			X	
Bellon, Jerry, J. Eaker, Robert, E., Huffman, James, O. Jones, Richard, V. <u>Classroom supervision and instructional improvement</u>		X		
Blumberg, Arthur, <u>Supervisors and teachers</u>				X
Bradfield, Luther, E. <u>Supervision for modern elementary schools</u>				X
Cogan, Morris, L. <u>Clinical supervision</u>	X			
Crosby, Muriel Estelle <u>Supervision as co-operative action</u>			X	
Eye, Glen, G. Krey, Robert, D. Netzer, Landre, A. <u>Supervision of instruction</u>		X		
Evans, Norman, Dean Neagley, Ross Linn <u>Handbook for effective supervision of instruction</u>		X		
Feyereisen, Kathryn, V. Nowak, Arlene, T. Fiorino, A. John <u>Supervision and curriculum renewal</u>	X			
Gwynn, John Minor <u>Theory and practice of supervision</u>			X	
Harris, Ben, M. <u>Supervisory behavior in education</u>	X			
Havighurst, Robert, J. Levine, Daniel, U. <u>The future of big-city schools</u>				X
Hicks, Hanne John <u>Educational supervision in principle and practice</u>				X
Hyman, Ronald T., <u>School administrator-S handbook of teacher supervision and evaluation methods</u>				X

	1	2	3	4
Kaestle, Carl, F. <u>The evolution of an urban school system</u>				X
Leeper, Robert Rosborough <u>Educational leadership supervision</u>		X		
Lucio, William H. McNeil, John D. <u>Supervision</u>	X			
Mahar, Mary Helen, <u>School library supervision in large cities</u>				X
Marks, James, R. Stoops, Emery Stoops, Joyce King <u>Handbook of educational supervision</u>				X
Manson, Ward, S. Gross, Neal Crasilneck McEachern, Alexander W. <u>Explorations in role analysis</u>			X	
Miel, Alice Lewis, Arthur, J. <u>Supervision for improved instruction</u>	X			
Morimoto, Kiyo Mosher, Ralph, L. Purpel, David, E. <u>Supervision the reluctant profession</u>				X
Oliva, Peter, F. <u>Supervision for today-S schools</u>			X	
Poster, C. D. <u>The school and the community</u>			X	
Sergiovanni, Thomas, J. Starratt, Robert, J. <u>Emerging patterns of supervision</u> <u>Supervision</u>	X		X	
Spears, Harold <u>Improving the supervision of instruction</u>				X
Suzzallo, Henry <u>The rise of local school supervision in</u> <u>Massachusetts</u>			X	
Theisen, William Walter <u>The city superintendent and the board of education</u>			X	
Trosky, O., S. <u>Modifications in teachers-questioning behavior in</u> <u>the development of reading comprehension</u>			X	
Turner, Harold, E. Unruh, Adolph <u>Supervision for change an innovation</u>			X	

1 2 3 4

Wiles, Kimball
Supervision for better schools

X

Wilson, L. Craig
Sociology of supervision

X

APPENDICE II

SYNTHESE DES CARACTERISTIQUES FONDAMENTALES DES ELEMENTS PERCEPTUELS

PERCEPTIONS COMMUNES

Définition essentielle

Un processus coordonné en milieu scolaire, un service technique planifié dans le domaine de l'éducation, une fonction de l'administration scolaire, une division majeure de l'administration scolaire, un leadership éducationnel.

Base

Les rapports inter-personnels, les relations humaines, le leadership éducationnel, une philosophie démocratique de l'éducation, les comportements naturels.

Condition

Les pratiques démocratiques et coopératives, la coopération, la coordination et le travail d'équipe, la participation et l'interaction, l'encouragement et le renforcement à l'expérimentation, un niveau élevé à diriger, les éléments du leadership éducationnel.

But

L'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, l'amélioration des conditions de chacun, l'augmentation de l'efficacité scolaire.

Fonction

Assister les professeurs dans l'amélioration de l'éducation, assurer le développement des enseignants et des programmes d'études de même que l'organisation de l'enseignement, améliorer les éléments impliqués dans l'apprentissage de l'élève, fournir des services de soutien à la fonction de l'enseignement, améliorer l'efficacité du programme éducationnel.

Limite

Les changements et les innovations dans tous les domaines, les changements de base des méthodes d'enseignement à tous les niveaux de l'école, les transformations économiques et sociales, le développement technologique dans l'enseignement, l'absence de données pertinentes et de théories bien fondées.

Conséquence

Un programme d'étude soigneusement planifié, une conscientisation croissante des besoins en éducation, l'identification des intérêts, des aptitudes, des capacités et des habiletés des enseignants pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, modifier le contrôle de l'environnement et investir dans l'individu et dans le groupe pour stimuler la créativité, l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au niveau de l'activité scolaire, un climat salubre et des conditions plaisantes sous lesquelles les problèmes communs peuvent être attaqués dans un contexte de grande coopération.

Relation

L'administration et la supervision forment deux domaines fonctionnels fortement intégrés l'un dans l'autre, l'habileté et la compétence du personnel de même que le type d'organisation dans laquelle opère ce personnel, la participation communautaire, le système social dans lequel nous évoluons.

PERCEPTIONS COMPLEMENTAIRES

Définition essentielle

Une méthode d'analyse des comportements dans l'enseignement, la rationalité et la pratique éducative, une série d'efforts dans le domaine de l'éducation.

Base

Les normes de croissance continue, l'autonomie humaine, la raison et l'intelligence pratique, certains types de connaissance et d'habiletés et certains traits de caractère personnel, la coopération et le travail d'équipe, le changement dans la nature des besoins humains.

Condition

L'observation et l'analyse des événements internes d'une classe, une meilleure compréhension des interprétations du savoir, un engagement et un soutien des membres de l'école, la recherche de changements continus et créatifs.

But

L'accomplissement des attentes éducationnelles, le modelage et le contrôle de l'environnement.

Fonction

La réalisation des espérances éducatives de l'institution, la stimulation des habiletés des professeurs en vue d'en arriver à l'auto-supervision, répondre à la question à savoir qui prendra les décisions qui détermineront la nature des connaissances prioritaires dans les écoles.

Limite

Les rapports inter-personnels, la sélectivité des objectifs éducatifs, le leadership dans la recherche et la responsabilité du leadership éducationnel, les conditions du milieu environnant et la disponibilité des ressources.

Cause

Une mauvaise préparation des professeurs, un gaspillage des ressources humaines, un manque de continuité dans les différents niveaux scolaires, les opinions contemporaines des faiblesses dans la pratique de l'éducation, l'insuffisance d'une sorte de contrôle autocratique du concept "supervision".

Conséquence

Aider à devenir plus productif, l'amélioration de la capacité à s'auto-superviser, fournir des procédures pour l'évaluation de l'enseignement favorise le respect de la responsabilité humaine et l'encouragement d'une large participation dans la formation d'une politique d'action.

Relation

La supervision clinique et générale, le système de valeurs, la philosophie de l'éducation, la compétence issue d'une préparation et d'un support administratif, la conception de la supervision dans d'autres institutions.

PERCEPTIONS INTER-DIMENSIONNELLES

Définition essentielle

La rationalité et la pratique éducative, le leadership éducationnel.

48.

B. Éléments inter-dimensionnels attribués à des "buts" et des "limites" du phénomène de la supervision.

L'amélioration de l'éducation est perçue par Blumberg²⁵⁷, Evans²⁵⁸, Feyereisen²⁵⁹, Marks²⁶⁰ et Oliva²⁶¹ comme étant un "but" du phénomène de la supervision tandis que Goldhammer²⁶² et Harris²⁶³ mentionnent cet aspect comme relevant de la dimension "limite" de ce même phénomène.

Gwynn²⁶⁴, Harris²⁶⁵ et Hicks²⁶⁶ s'accordent à proposer que l'amélioration du processus enseignement-apprentissage est un élément particulier à la dimension "but" du phénomène de la supervision; alors que Feyereisen²⁶⁷, Lucio²⁶⁸, Marks²⁶⁹ et Oliva²⁷⁰ soulignent cet aspect comme étant particulier aux "limites" de ce même phénomène.

²⁵⁷Blumberg, Arthur, op. cit., p. 11.

²⁵⁸Evans, Norman Dean, et al., op. cit., p. 1.

²⁵⁹Feyereisen, Kathryn V., et al., op. cit., p. 15.

²⁶⁰Marks, James R., et al., op. cit., p. 4.

²⁶¹Oliva, Peter F., op. cit., p. 7.

²⁶²Goldhammer, Robert, op. cit., p. 54.

²⁶³Harris, Ben H., op. cit., p. 4.

²⁶⁴Gwynn, John Minor, op. cit., p. 25.

²⁶⁵Harris, Ben H., op. cit., p. 11.

²⁶⁶Hicks, Hanne John, op. cit., p. 3.

et créatifs.

Conséquence

La coopération et le travail d'équipe, l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, l'amélioration de la condition de chacun, l'amélioration de l'efficacité scolaire, l'amélioration de l'éducation, le développement des programmes, l'amélioration des rapports inter-personnels, l'amélioration de la performance du professeur.

But

L'amélioration de l'éducation, l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, l'amélioration de l'apprentissage des étudiants, l'amélioration du personnel tout entier, l'accomplissement des attentes éducationnelles, l'amélioration de l'efficacité scolaire, le contrôle et le modelage de l'environnement.

Relation

La philosophie démocratique, l'environnement social.

NOTES

1. La forme de présentation de ce rapport de recherche se veut, autant que faire se peut, selon: Publication Manual of the American Psychological Association (2nd Ed.), Washington, D.C.: American Psychological Association, 1974.
2. La dactylographie de ce rapport de recherche a été faite par Louise Lévesque-St-Louis.