


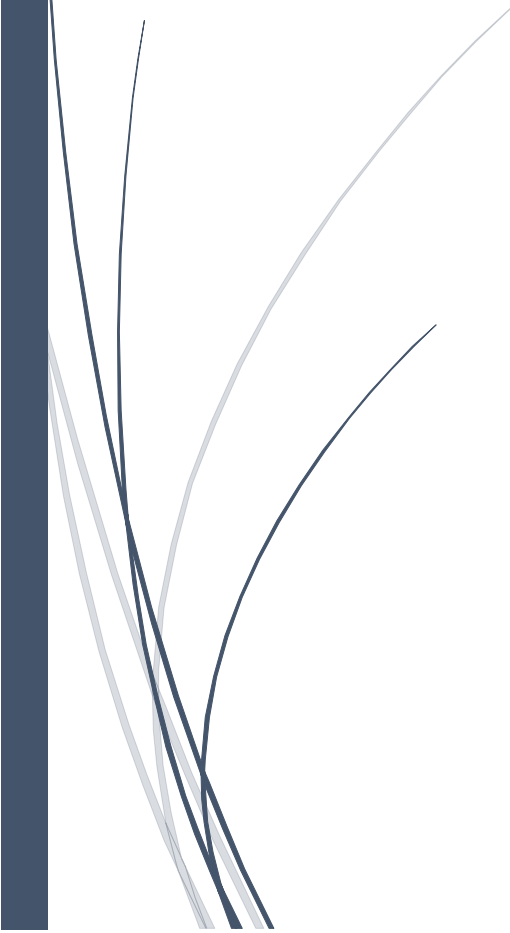


UNIVERSITE DE LISALA

**CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE
PLURIDISCIPLINAIRE (CIREP)
STATUT : UNIVERSITE PUBLIQUE
Web : www.cirep.ac.cd
Email : info@cirep.ac.cd**



THEORIE ET PRATIQUE DE SUPERVISION ET INSPECTION DE L'EDUCATION



OBJECTIFS DU COURS

L'objectif général du cours de la théorie et pratique de la supervision et inspection de l'éducation est de former les étudiants à comprendre les principes, les méthodes et les enjeux liés à la supervision et à l'inspection de l'éducation.

Les objectifs spécifiques :

- Comprendre les fondements théoriques de la supervision et de l'inspection de l'éducation.
- Acquérir des compétences pratiques pour mener des activités de supervision et d'inspection de l'enseignement.
- Analyser les différents modèles et approches de supervision et d'inspection de l'éducation.
- Examiner les outils et techniques utilisés dans le processus de supervision et d'inspection.
- Évaluer l'impact de la supervision et de l'inspection sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Comprendre le rôle des superviseurs et inspecteurs de l'éducation dans l'amélioration continue des pratiques pédagogiques.
- Explorer les défis éthiques, politiques et socioculturels liés à la supervision et à l'inspection de l'éducation.
- Analyser les tendances actuelles et les innovations dans le domaine de la supervision et de l'inspection de l'éducation.

Ces objectifs visent à fournir aux étudiants une base solide pour comprendre et appliquer les concepts clés liés à la supervision et à l'inspection de l'éducation dans divers contextes éducatifs.

Introduction

La formation des enseignants a vécu, depuis une vingtaine d'années, de profondes transformations. L'accompagnement des stagiaires a notamment évolué fortement : il est passé d'une approche transmissive des « bonnes » pratiques à la construction d'une identité professionnelle nourrie par la pratique réflexive. Dès lors, la supervision de stage a également changé fondamentalement : d'une analyse critique imposée par le superviseur, elle tend actuellement à proposer un accompagnement de la réflexion du stagiaire. Les formations d'enseignants sont donc passées d'un compagnonnage à la coconstruction de nouvelles compétences par l'analyse interactive de situations vécues par le stagiaire en classe (Périsset, 2009).

Nous montrons dans cet ouvrage pourquoi le modèle du « maître » de stage transmettant les « bonnes » pratiques est révolu. Nous définissons ce que nous entendons par supervision pédagogique dans une démarche socio-constructiviste. Le rôle de la pratique réflexive dans la construction de l'identité professionnelle est également développé (réflexion *dans* l'action et *sur* l'action). Notre proposition de formation en alternance souligne l'importance accordée aux apports théoriques et leur nécessaire articulation avec les pratiques observées en stage.

La question de l'utilisation d'un référentiel de compétences dans la démarche de supervision est également abordée dans cet ouvrage et nous proposons une articulation entre le travail prescrit et le travail réel. Nous soulignons notamment l'importance, pour le superviseur, de maîtriser les gestes professionnels et nous montrons les fondements théoriques favorisant des observations pertinentes et leur exploitation lors de l'entretien avec le stagiaire. Nous tentons également de mieux comprendre comment le stagiaire envisage la supervision pédagogique dans son cursus de formation, mais également quel est le superviseur « idéal », en distinguant le superviseur institutionnel³ du superviseur de terrain (praticien-formateur). Nous expliquons pourquoi le modèle du coaching doit être adapté à la situation spécifique de la supervision de stage.

Notre ouvrage n'aborde évidemment pas tous les aspects liés à la supervision en formation des enseignants. Il ne traite pas, par exemple, la question de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue, ou la complémentarité entre le formateur de terrain et le formateur institutionnel, ou encore l'identification des compétences prioritaires à travailler en formation, ou enfin la vidéoformation. Il se focalise uniquement sur l'observation du stagiaire par le superviseur et l'entretien qui suit (entretien post-séance), lors d'une visite de classe. Il constitue ainsi un guide pratique d'observation et d'entretien feed-back. Même s'il s'appuie sur l'expérience de l'auteur dans sa fonction de superviseur institutionnel, l'ouvrage s'adresse à toutes les personnes qui observent un stagiaire, un enseignant débutant ou un enseignant expérimenté, et qui mènent un entretien post-séance à partir de leurs observations. Il peut donc intéresser le praticien-formateur (maître de stage), le superviseur institutionnel, l'inspecteur scolaire, le conseiller pédagogique, le directeur d'école, le coordinateur pédagogique, le conseiller de terrain, le psychologue scolaire, etc.

La présentation d'une démarche en cinq étapes – qui opérationnalise les fondements théoriques de la supervision – constitue le cœur de l'ouvrage. Nous y présentons donc – très concrètement et en les exemplifiant – des outils, des grilles, des démarches utiles au superviseur. La démarche en cinq étapes que nous avons définie correspondra à cinq chapitres de l'ouvrage. À chaque étape, nous définissons les enjeux, les stratégies et les difficultés de la supervision de stage. De nombreuses vignettes imageront le propos, de manière à illustrer la démarche proposée.

Notre argumentation se fonde notamment sur les travaux de psychologie sociale consacrés aux représentations. Elle s'inspire en particulier de la théorie du système central et du système périphérique de Moscovici, développée par Abric (2016). Si la théorie du noyau a été élaborée d'abord pour mieux comprendre les représentations sociales, elle semble tout à fait fonctionnelle dans le domaine de la supervision pédagogique. Elle permet de comprendre l'articulation entre les faits observés dans la classe et le système de représentation du stagiaire. Abric relève d'ailleurs dans son ouvrage cette

double dimension – individuelle et collective – dans l'étude des représentations: « Le repérage de la “vision du monde” que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir et pour prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales » (2016, p. 15).

Si l'ouvrage se présente avant tout comme un guide pratique de la supervision, il se fonde sur les dernières études et sur de multiples lectures théoriques. C'est pourquoi nous présentons de nombreux outils pratiques, mais également les fondements conceptuels qui permettent de les comprendre. Il est évidemment très utile de présenter des grilles d'observation, des guides d'entretien, des outils pratiques, des techniques de supervision, etc., mais nous sommes certain que leur bon usage dépend de la compréhension des théories qui les sous-tendent. Ces « approfondissements théoriques » seront encadrés, de manière à permettre au lecteur de les lire (... ou non), selon ses besoins propres. De même, nous posons, dans la première partie de l'ouvrage (chapitre 2), les fondements théoriques de l'approche proposée. Le praticien aura donc avantage à commencer sa lecture par le chapitre 3 et à revenir (... ou non) au début de l'ouvrage plus tard. Quant au lecteur qui souhaite découvrir ici un traité complet et théorique de la supervision pédagogique, il s'est probablement trompé dans son achat...

C'est à partir d'une pratique de la supervision pédagogique de plus de vingt ans (comme superviseur institutionnel) et d'un engagement dans la formation des praticiens-formateurs depuis une quinzaine d'années que nous avons rédigé cet ouvrage. Nous espérons que cette réflexion permettra, d'une part, de comprendre les fondements théoriques de la supervision de stage, tout en proposant au lecteur, d'autre part, une démarche concrète et de nombreuses pistes utiles au praticien. Il constitue donc un guide pratique d'observation et d'entretien de formation lors de la visite de classe.

La supervision de stage: définitions et enjeux

« Quand Ponocrates vit la manière de vivre néfaste de Gargantua, il décida de lui inculquer autrement les lettres [...]. Pour mieux entamer sa

tâche, il pria un docte médecin de ce temps-là, nommé Maître Théodore, de considérer s'il était possible de remettre Gargantua dans le droit chemin. Celui-là le purgea en règle avec de l'ellébore d'Anticyre, et grâce à ce médicament, il lui nettoya le cerveau de toute altération et habitude perverse. Par ce moyen, Ponocrates lui fit également oublier tout ce qu'il avait appris avec ses anciens précepteurs » (François Rabelais, *Gargantua*, 1534)

À l'époque (pas si lointaine...) des écoles normales d'instituteurs¹, l'accompagnement des stagiaires s'inscrivait dans une logique de compagnonnage, « à savoir une logique de transmission d'un savoir-faire professionnel par l'imitation d'un maître autorisé à transmettre son savoir-faire » (Périsset Bagnoud, 2007,

p. 1). Le stagiaire devait donc, avant tout, répondre à la « norme » attendue – l'école étant « normale » – et les supervisions se déroulaient dans des « classes d'application ». Le dispositif de formation permettait ainsi de vérifier que les attentes institutionnelles étaient bien respectées. Le rôle du « maître de stage »² était de présenter des leçons-modèles que le stagiaire devait imiter. L'institution de formation imposait également des méthodologies qui prescrivaient les

« bonnes pratiques ». Or il ne s'agit plus, pour les institutions de formation, « de se contenter de donner au novice des modèles à reproduire pour devenir un enseignant efficace » (Euzet, 1998, p. 46). Les écoles pédagogiques doivent donc favoriser la formation, voire la transformation, de l'habitus professionnel des futurs enseignants.

Quant au superviseur, il était très souvent lui-même enseignant dans ce modèle et risquait donc bien... d'« enseigner » ! Le considérer comme « le maître » et le stagiaire comme « l'élève » engage le superviseur à donner des conseils ou des injonctions, ce qui peut alors être considéré comme une déformation professionnelle (Bujold, 2002). Actuellement, la formation vise d'abord la construction de compétences grâce à une démarche réflexive. Les supervisions pédagogiques s'inscrivent dans cette nouvelle logique de formation. Dès lors, le rôle du superviseur est

d'accompagner cette pratique réflexive (Schön, 1993). La supervision est ainsi au cœur de cette alternance entre la pratique et son analyse réflexive. Elle se construit donc sur les postulats de la réflexivité, de la résolution de problèmes et de la co-analyse des pratiques (Bertone, 2016).

Dire que la formation à l'enseignement est une formation professionnelle basée sur la « pratique réflexive » implique deux dimensions complémentaires :

- la **dimension « pratique »** : la formation à l'enseignement est avant tout pratique. Ce sont les compétences professionnelles qui sont visées. La place des stages est donc essentielle dans le dispositif de formation;
- la **dimension « réflexive »** : comme le relève Ronveaux (2006), « l'expérience ne suffit pas à créer l'expert. Il faut que cette expérience passe par le crible d'un savoir dans l'action et sur l'action » (p. 135). Les apports théoriques proposés en institution constituent les clés de lecture indispensables à l'analyse des pratiques.

La supervision vise donc à développer chez l'étudiant une identité professionnelle grâce à la pratique réflexive. Elle se construit à partir de la pratique et des observations effectuées en classe. Si les apports théoriques servent à l'analyse de la pratique, la supervision pédagogique réalisée en classe de stage constitue de ce fait une dimension essentielle – et peut-être même la plus importante – de la formation en alternance. Comme l'a montré clairement Schön (1993), la compréhension de la pratique professionnelle ne peut se réaliser qu'à partir de l'analyse *in situ* des pratiques effectives.

1. DÉFINITIONS DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

Comme nous l'avons signalé plus haut, la supervision pédagogique a évolué d'un modèle prescriptif et contrôlant à un modèle « clinique » orienté vers l'accompagnement, la relation d'aide et la formation. Acheson et Gall (1993) identifient trois caractéristiques permettant de définir la

supervision pédagogique:

- elle doit être **interactive** plutôt que directive : c'est dans l'échange entre le superviseur et le stagiaire que se construit l'analyse de la pratique. Dans ce modèle, la supervision n'est pas envisagée comme une évaluation des bonnes pratiques, suivie de prescriptions, mais comme un essai de clarification, en interaction, des enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage ;

- **démocratique** plutôt qu'autoritaire : il s'agit donc de coconstruire l'analyse avec le stagiaire. Ainsi, « l'aptitude à donner des rétroactions motivantes devient primordiale pour les enseignants associés ou les superviseurs universitaires » (Bujold, 2002, p. 14). La dimension relationnelle et la qualité du climat de travail sont donc essentielles à cette vision « démocratique » de la supervision ;

- **centrée sur le stagiaire** plutôt que sur le superviseur: c'est pourquoi il est essentiel de « partir de la pratique, encourager, provoquer, puis accompagner une transformation volontaire de la personne, dans toutes ses dimensions » (Correa Molina, 2008, p. 76). On peut donc parler de

« supervision inductive » et souligner que le point de départ est toujours le stagiaire lui-même, ses représentations et son expérience (Boudreau, 2002) : « L'accompagnement des débutants nécessite de comprendre leurs expériences concrètes, leurs façons de percevoir et d'interpréter les situations de classes pour les aider à les transformer » (Ria, 2017, p. 18).

Pour Acheson et Gall (1993), « le terme clinique est particulièrement approprié si l'on songe qu'il signifie un ensemble d'éléments tels :

- les observations relevées sur le vif ;
- des faits observés de manière bien détaillée ;
- des interactions interindividuelles entre le superviseur et le stagiaire ;
- l'intensité du caractère réciproque liant les deux acteurs, superviseur et stagiaire, dans une relation professionnelle personnalisante

» (pp. 54-55).

Cette définition souligne la complémentarité des deux dimensions principales de la supervision : des observations effectuées en classe et un échange sur les pratiques. La supervision vise en effet « l'élucidation de situations rencontrées dans la pratique quotidienne » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015, p. 154). Ces auteurs précisent que « chez les enseignants, cette modalité de formation est en train d'émerger plutôt sous la terminologie d'analyse de pratique ». Nous pensons que les deux démarches – supervision et analyse de pratique – participent de la même logique: les gestes professionnels sont analysés à l'aide de clés de lecture théoriques et leur observation permet de réfléchir aux exigences de la profession. La supervision, comme l'analyse de pratique, « aide le supervisé à développer sa lucidité et sa prise de distance afin de mieux gérer les situations complexes» (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015, p. 154).

Dans notre ouvrage, la supervision pédagogique correspond donc à l'intervention d'un expert qui porte un regard critique sur le travail d'un stagiaire, dans une perspective de coaching. Elle comporte deux étapes principales:

- une **observation** d'une ou plusieurs séances d'enseignement-apprentissage où le superviseur relève des faits et tente une première analyse ;
- un **entretien** qui suit l'observation et qui permet au stagiaire, partant de ses représentations et avec l'aide du superviseur, de clarifier les enjeux de l'activité proposée, ses ressources et ses difficultés propres, pour finalement déterminer un objectif personnel de formation à travailler durant la suite de sa formation.

Approfondissement théorique

Si la supervision est « clinique » et centrée sur le développement professionnel du stagiaire, elle engage néanmoins le superviseur à poser un regard expert sur les pratiques pédagogiques. Étymologiquement, le terme « superviser » signifie

« regarder au-dessus, par-dessus » : « On peut donc dire de la supervision qu'elle consiste à guider, réviser et contrôler le travail des personnes placées sous sa responsabilité » (Bujold, 2002, p. 10). L'implication du superviseur est donc fortement engagée et son rôle dans l'observation et l'analyse est très actif : « L'acte de supervision est une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation » (Rousseau et St-Pierre, 2002,

p. 43). Si la supervision est un acte de coconstruction, elle engage également le superviseur à assumer un rôle d'encadrement du stagiaire et de rétroaction pratique et théorique.

Nous tentons de concilier, dans cette approche, la dimension experte de la supervision – et donc du superviseur – et la forme du coaching – qui part des besoins du stagiaire. Comme le relèvent Curchod-Ruedi et Doudin (2015), deux tendances extrêmes risquent de s'opposer : d'une part, celle d'un « superviseur expert » dont le rôle consiste à évaluer, puis conseiller, voire contrôler, le stagiaire, avec le risque qu'il prenne le pouvoir, voire téléguide le stagiaire vers des pratiques exemplaires. D'autre part, la supervision peut se vouloir « neutre » : elle limite alors le travail du superviseur à un rôle de facilitateur, ce qui suppose un minimum d'interventions de sa part. Mais, comme le soulignent les auteurs, « une telle radicalité à propos du postulat de neutralité de l'intervenant a de quoi surprendre. En effet, être en interaction avec autrui entraîne inévitablement une influence réciproque » (p. 155). Nous pensons donc que le coaching proposé en supervision doit s'appuyer sur l'expertise du superviseur, même s'il part des représentations du stagiaire et de sa compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour Bouchamma *et al.* (2016), la supervision permet d'accompagner une personne ou un groupe « en recueillant des données, des faits, de

façon formelle ou informelle et en les analysant afin de prendre, si nécessaire, des décisions de réajustements aux actions prévues et d'apporter, en cours de processus de réalisation, les correctifs pertinents afin d'atteindre les objectifs établis » (p. 13). Les auteurs rappellent également que « le but ultime de la supervision pédagogique est l'amélioration des services éducatifs offerts aux élèves avec comme conséquence une meilleure réussite des élèves en termes quantitatif et qualitatif »

(p. 13). Ils incluent donc dans leur définition la finalité de tout acte éducatif, l'épanouissement de l'élève et sa réussite.

Les différentes définitions données dans ce chapitre montrent bien que la tâche de supervision est complexe et que le superviseur doit posséder de nombreuses qualités : il doit être à la fois « un leader, un motivateur, un planificateur, un formateur, un conseiller et un renforçateur. Pour remplir ces différents rôles, le superviseur doit posséder de l'expertise technique, comprendre le comportement humain, avoir du leadership et, finalement, il doit posséder de bonnes habiletés conceptuelles et organisationnelles »³ (Bujold, 2002, p. 15).

Points clés pour la pratique...

- La supervision pédagogique consiste à passer d'une logique de transmission des bonnes pratiques par le superviseur à l'accompagnement de la réflexion du stagiaire.
- Donner des conseils, des injonctions ou proposer des modèles à reproduire est très souvent inutile.
- La supervision comprend deux temps principaux : l'observation de la pratique par le superviseur (dimension pratique), puis son analyse avec le stagiaire (dimension réflexive).

2. LA SUPERVISION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La supervision pédagogique tient une place centrale dans la formation des enseignants. Comme le relève Mante (1998), « parmi toutes les

tâches, celles qui consistent à observer et à analyser une séquence de classe d'un stagiaire et s'entretenir ensuite avec lui jouent actuellement un rôle privilégié dans la formation » (p. 87). L'étudiant est en formation professionnelle et le développement de ses compétences à l'enseignement est évidemment un enjeu central de ses études et, notamment, de ses stages. La pratique réflexive qu'elle engage se situe au cœur de la construction des savoirs professionnels (Buysse, 2011).

La supervision pédagogique est un élément capital de la formation en alternance – dont le principe est affirmé dans les dispositifs institutionnels : « Le principe de l'alternance entre l'université et les établissements scolaires est repris comme un organisateur central de la formation des enseignants » (Serres et Moussay, 2016, p. 152). Les formateurs – professeurs et praticiens-formateurs (maîtres de stage) – sont donc invités à accompagner les étudiants dans les stages en établissant des liens étroits avec les contenus académiques. « Les formateurs exerçant leurs missions au plus proche des terrains de stages sont souvent ciblés comme étant les acteurs clés de l'alternance, les textes officiels leur confèrent un rôle de pivot pour faire vivre l'alternance » (*op. cit.*, p. 153). La supervision pédagogique devient ainsi un dispositif central de la formation à l'enseignement.

La question de l'alternance intégrative, si elle est posée en interrogeant uniquement le rôle de l'institution de formation, d'un côté, et celui du stage, de l'autre, peut être difficile à résoudre parce qu'elle introduit d'emblée une distance entre les deux lieux de formation. Or nous pensons que seul le stagiaire lui-même peut jouer ce rôle de « lieu » de l'alternance intégrative. Nous tâcherons de montrer dans cet ouvrage que la supervision pédagogique est un dispositif de formation qui peut parfaitement jouer ce rôle s'il déjoue une double difficulté, celle du « faites comme je fais » du praticien-formateur (PF)⁴ et du « faites comme je dis » de l'institution de formation. Comme le relève Euzet (1998), « la formation doit être organisée pour que le terrain soit le lieu d'où émergent des problèmes à résoudre et non le lieu d'exercice et de mise

en application de ce qui aurait été appris en salle de cours » (p. 46).

L'enjeu de la supervision n'est donc ni de prescrire (risque institutionnel) ni de se présenter en modèle (risque du PF), mais de questionner les représentations du stagiaire et de partir de là où il se trouve : « Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là » (Kierkegaard⁵). Or Breithaupt, dans son étude (2015a), constate que les modèles utilisés dans les formations à l'enseignement relèvent très souvent de l'injonction et d'une conception applicationniste des savoirs. L'exercice est donc difficile puisqu'il s'agit de renoncer à une supervision se référant à un modèle idéal (le Référentiel de compétences pour les HEP/ESPE ou le modèle du bon enseignant pour le PF). Nous y reviendrons.

1. LES NOTIONS DE CAPACITÉ, COMPÉTENCE ET PERFORMANCE

La supervision pédagogique vise donc le développement des compétences professionnelles de l'enseignant. Pour Guillemette et Gauthier (2008), « l'approche par compétences (APC) est indissociable d'une formation pratique parce que la compétence est indissociable de l'action » (p. 130). Mais qu'entend-on précisément par « compétence » ?

Roegiers (2000) fait une première distinction intéressante entre la compétence et la performance: « La performance relève plutôt du lieu de production de la tâche, et la compétence du lieu de formation » (p. 20). Alors que « la performance désigne tout simplement le fait de réaliser une tâche, c'est-à-dire le fait de passer à l'acte [...], la compétence se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données, que ce soit des tâches de nature scolaire ou professionnelle » (p. 20). Quant à la capacité, elle est plus générale et outille le stagiaire à longue échéance (« il est capable de...»). Alors que la compétence permet de réagir très

concrètement aux situations qui se présentent en classe, la maîtrise des capacités dote le stagiaire d'outils pédagogiques qu'il pourra mobiliser en situation. La dimension théorique est également consubstantielle de la capacité à enseigner : « L'intégration théorique-pratique, par une attention portée aux stratégies réflexives et de transfert, est au cœur du développement des compétences professionnelles » (Presseau *et al.*, 2002, p. 173).

Si ces trois niveaux – performance, compétence et capacité – sont constamment et étroitement articulés, ce sont bien les compétences qui font l'objet de la supervision pédagogique. En effet, ce qui est central, c'est la capacité du stagiaire à mobiliser de manière pertinente ses ressources (cognitives, affectives et contextuelles) et à les articuler entre elles pour enseigner. La compétence est en effet « un savoir-agir qui s'accomplit en contexte d'action professionnelle et mobilise de façon efficace et efficiente un ensemble de ressources cognitives, affectives, conatives et matérielles » (Mukamurera et Tardif, 2016, p. 116). C'est donc toujours en fonction de la situation vécue en classe que les compétences du stagiaire seront évaluées. Ainsi, celles-ci ne peuvent être décrites qu'*a posteriori*, après un temps d'observation en classe (Jonnaert *et al.*, 2009).

Cette distinction conceptuelle est notamment utile lorsque le stagiaire doit fixer un objectif personnel de formation, à la fin de la visite de supervision. En effet, « l'objectif spécifique exprime cette intention que l'on a d'amener l'élève ou l'étudiant à exercer une capacité sur un contenu. De Ketele (1996) propose d'exprimer l'objectif spécifique de la façon suivante: Objectif spécifique = Capacité × Contenu » (Roegiers, 2000, p. 62).

L'évaluation des compétences, en supervision, consiste donc à voir dans quelle mesure le stagiaire peut mobiliser ses capacités et les actualiser sur différents contenus, c'est-à-dire si ses

compétences relèvent bien des « savoir-agir et réagir » (Le Boterf, 1998). Par exemple, le stagiaire devra mobiliser sa capacité d'anticipation des réactions des élèves lorsqu'il donnera une consigne. Il sera compétent s'il peut prévoir que plusieurs enfants lèveront la main parce qu'ils ont besoin d'être sécurisés et qu'il réagira, dans l'ici et maintenant de l'action, en décidant, par exemple, de répéter la consigne. Sa capacité (ici l'anticipation) s'actualisera dans un contenu (la consigne), ce qui permettra au superviseur d'inférer la maîtrise de la compétence qui consiste à réguler son action (répondre, dans ce cas, à la sollicitation de ses élèves en répétant la consigne). On le voit bien dans cet exemple, « il ne faut pas penser qu'une approche par les capacités et une approche par les compétences sont incompatibles, loin s'en faut. Les deux approches sont au contraire étroitement liées » (Roegiers, 2000, p. 98).

Cette clarification conceptuelle nous semble centrale en supervision puisqu'elle montre bien que la compétence implique d'articuler des capacités et des contenus en situation. Ainsi, « un bon enseignant n'est pas celui qui peut dire comment il faut organiser une classe, mais celui qui peut organiser une classe concrètement. [...] On voit que l'exercice d'une compétence se fait nécessairement dans une situation d'intégration significative » (Roegiers, 2000, pp. 64-65). La compétence est donc un savoir-mobiliser et un savoir-agir qui ne peut s'évaluer que dans la classe (Portelance, 2008). Guillemette et Gauthier (2008) précisent que « la compétence ne peut être à la fois l'action de mobilisation et ce qui est mobilisé; elle n'est donc pas définie d'abord comme un ensemble de ressources ou de savoirs, mais plutôt comme une action de mobilisation de ces ressources et savoirs » (p. 130).

Ainsi, le travail du superviseur consistera à observer si le stagiaire est capable de mobiliser ses connaissances, ses savoirs, ses expériences, ses ressources, ses aptitudes, etc., dans le contexte de

la salle de classe⁷. La compétence est inséparable de l'action réalisée et s'évalue donc de manière fonctionnelle, en contexte signifiant : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2000, p. 66). L'auteur justifie « l'intériorisation » par le caractère nécessairement stabilisé de la compétence.

C'est donc dans l'articulation entre des capacités générales et leur actualisation dans des tâches d'enseignement spécifiques que se construisent les compétences professionnelles. « Un enseignement efficace reposerait dès lors sur un équilibre judicieux entre une acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences, plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types: connaissances, capacités, automatismes, attitudes, acquis d'expérience» (*op. cit.*, p. 99).

2. LA DÉMARCHE DE SUPERVISION

Cette définition de la compétence justifie les deux temps de la supervision : l'observation et l'entretien. Comme la compétence ne peut être évaluée qu'en référence aux situations de son exercice, le superviseur doit nécessairement observer le stagiaire en classe avant de l'engager à analyser sa pratique lors de l'entretien. « La compétence ne s'auto-décrite pas et n'existe que si elle a fait ses preuves devant autrui. Ces preuves se révèlent dans des performances perceptibles pour un observateur » (Balas-Chanel, 2014, p. 168). C'est donc seulement à partir des faits observés en classe que l'analyse peut se dérouler de manière pertinente lors de l'entretien qui suit. L'évaluation de la compétence se fera ainsi toujours à partir d'un produit, d'une production, d'une tâche précise, d'un processus, etc. observés en classe. Pour Roegiers (2000),

il est donc important que la formation à l'enseignement soit « professionnalisante », donc orientée vers des compétences identifiées.

Si elle se décline en cinq étapes, la démarche de supervision comporte deux temps principaux :

- **L'observation** : la supervision commence toujours par un temps d'observation du travail du stagiaire. Le formateur s'assied au fond de la classe et assiste à la séance d'enseignement-apprentissage. Ce premier temps est indispensable pour que le superviseur puisse engager ensuite un entretien qui se base sur des observations faites en classe et non, uniquement, sur le discours que peut tenir un stagiaire sur sa pratique.

Il existe des formes de coaching qui s'organisent uniquement sur la base d'entretiens durant lesquels le rôle du formateur consiste à favoriser la réflexion du stagiaire et à l'accompagner dans la recherche de solutions. Ce n'est pas notre approche de la supervision. Nous pensons que l'observation en classe permet de mener un entretien plus pertinent et plus approfondi parce qu'il se base sur des faits relevés lors de la séance d'enseignement-apprentissage. C'est dans l'articulation entre la pratique effective, la réflexivité et la théorisation que se construit le dispositif de supervision. Autrement dit, c'est par l'observation des faits par le superviseur et l'explicitation par le stagiaire de ses intentions pédagogiques que se construit le savoir professionnel.

C'est dire également que le superviseur doit être un professionnel de l'enseignement et non uniquement un professionnel du coaching (cf. chapitre 2.9.2).

La supervision pédagogique

La formation des enseignants a subi de profondes transformations. L'accompagnement des stagiaires a notamment évolué, passant d'une approche transmissive des « bonnes » pratiques à la construction d'une identité professionnelle nourrie par la pratique réflexive. Dès lors, la supervision pédagogique a également changé fondamentalement.

Guide pratique d'observation et d'entretien de formation lors de la visite de classe, cet ouvrage souligne l'importance des fondements théoriques et leur nécessaire articulation avec les pratiques observées en stage. L'ouvrage présente, très concrètement et en les exemplifiant, une procédure, des outils pratiques, des grilles et des démarches utiles au superviseur. Les cinq étapes de la démarche constituent autant de chapitres :

X la préparation de la supervision ;

X l'observation et ses outils ; X la préparation de l'entretien ; X l'entretien de supervision ;

X la définition d'un objectif personnel.

L'ouvrage intéressera les praticiens-formateurs (maîtres de stage) ainsi que les superviseurs institutionnels (Universités/Hautes Écoles Pédagogiques/ESPE). Les inspecteurs scolaires, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques trouveront également des pistes utiles à leur travail d'accompagnement et de soutien aux enseignants.

INSPECTION SCOLAIRE : DU CONTRÔLE À L'ACCOMPAGNEMENT ?

L'inspection scolaire connaît de profonds changements depuis les années 1980 dans la plupart des pays. Les services ou corps d'inspection représentent des effectifs relativement réduits mais ont une position centrale dans les nouvelles politiques mises en œuvre depuis une trentaine d'années pour juger de la qualité du système éducatif. La comparaison entre pays révèle des disparités d'organisation et de finalités. La France se singularise par sa pratique d'inspections individuelles alors que se développent de plus en plus différents types d'inspections d'établissements.

INSPECTION : UNE DÉFINITION COMMUNE IMPOSSIBLE ?

Les écrits comparatifs concernant les inspectorats dans l'éducation ne sont pas nombreux. En 1999 un « bluebook » *Inspectorates of Education in Europe: A descriptive Study* a été publié à l'occasion de la conférence internationale des inspectorats en éducation (SICI). Un deuxième état des lieux a été fait en [2010](#) par Van Bruggen ; il sert de base à l'information diffusée et mise à jour sur le site de la SICI.

Selon les pays, les inspections concernent soit les individus, soit les établissements. Standaert explique cette distinction par un parti pris idéologique fort au départ : des pays (comme le Royaume-Uni) estiment que la qualité du système éducatif dépend de ce qui se passe au niveau de l'établissement, c'est donc l'établissement qui est évalué. D'autres pays (comme la France) pensent que la qualité du système éducatif dépend de la qualité de l'enseignant, la priorité est donc donnée aux inspections individuelles (Standaert, [2001](#)). Pourtant, en France, les inspections individuelles n'existaient pas avant 1830 ; elles ne deviennent la norme qu'à partir de la fin du XIXe siècle.