

Tiré du volume "Les relations humaines dans le monde du travail", Éditions du Renouveau Pédagogique inc. OTTAWA, 1988

9,1



Faculté des sciences de l'éducation  
Département des fondements et pratiques en éducation

## Table des matières

Grille 1 Quel est votre style de leadership?.....	2
Grille 2 Un cheval qui a le sens de l'observation .....	6
Grille 3 L'art de vérifier ses perceptions.....	7
Grille 4 L'art de parler de soi.....	8
Grille 5 Comment j'aborde mes émotions.....	9
Grille 6 Quelles sont mes croyances?.....	10
Grille 7 Les supervisés parlent de leur (s) superviseur (s) et...les superviseurs parlent de leurs supervisés.....	12
Grille 8 Mon style de gestion des conflits .....	13
Grille 9 Description ou jugement .....	16
Grille 10 L'accompagnement des nouveaux profs, quelle est la ..... responsabilité de la direction? .....	17

**NB :** Les exercices des grilles 1, 3, 4 à 9 sont extraites du livre : *Les relations humaines dans le monde du travail* de David Johnson, 1988, Ottawa, ERPI.

## Grille 1 Quel est votre style de leadership?

Toute action qui aide le groupe soit à accomplir sa tâche soit à maintenir un bon climat de travail est un comportement de leadership. Lorsque vous faites partie d'une équipe, de quelle façon influencez-vous vos coéquipiers? Quelles actions posez-vous pour les amener à accomplir la tâche et pour maintenir de bonnes relations dans l'équipe?

Ce test a pour but de vous faire connaître les différents *comportements de leadership* et prendre conscience de ceux qui sont les plus fréquents chez vous. Les énoncés qui suivent décrivent des comportements de leadership.

En regard de chaque énoncé, inscrivez les cotes suivantes :

- 5 : si vous vous comportez *toujours* de cette façon ;
- 4 : si vous vous comportez *souvent* de cette façon ;
- 3 : si vous vous comportez *parfois* de cette façon ;
- 2 : si vous vous comportez *rarement* de cette façon ;
- 1 : si vous vous comportez *jamais* de cette façon.

### Test

Lorsque je fais partie d'une équipe,

- \_\_\_\_\_ 1. Je communique des faits, des informations, mes opinions, mes idées, mes sentiments pour faire avancer la discussion.
- \_\_\_\_\_ 2. J'incite amicalement mes coéquipiers à participer à la discussion. Je suis ouvert à leurs suggestions. Je leur fais savoir que j'apprecie leur participation.
- \_\_\_\_\_ 3. Je demande à mes coéquipiers de communiquer des faits, des informations, leurs opinions, leurs idées, leurs sentiments pour faire avancer la discussion.
- \_\_\_\_\_ 4. Je raconte des blagues et je propose des façons amusantes d'effectuer le travail afin de faire tomber la tension et d'augmenter le plaisir que nous avons à travailler ensemble.
- \_\_\_\_\_ 5. Je donne une orientation au groupe en planifiant la façon de poursuivre le travail et en attirant l'attention sur les tâches à effectuer.
- \_\_\_\_\_ 6. Je favorise la communication entre les membres du groupe. J'écoute avec attention, je m'exprime clairement et je m'assure que tous les membres du groupe comprennent ce que chacun dit.
- \_\_\_\_\_ 7. Je fais la synthèse des idées ou des suggestions proposées par mes coéquipiers, puis je reformule et je résume les points essentiels discutés en groupe.
- \_\_\_\_\_ 8. Je demande à mes coéquipiers ce qu'ils ressentent au sujet de la façon de travailler du groupe. J'exprime mes propres sentiments à ce propos et à propos de la façon dont les membres agissent les uns envers les autres.

\_\_\_ 9. J'organise le travail de l'équipe en mettant en ordre les différentes idées et suggestions qui ont été émises. Je m'assure également que les activités de mes coéquipiers sont coordonnées.

\_\_\_ 10. J'observe la façon dont le groupe travaille. Je mets à profit mes observations pour aider le groupe à trouver des moyens d'améliorer son fonctionnement.

\_\_\_ 11. Je donne de l'énergie au groupe. J'encourage mes coéquipiers à travailler fort pour atteindre nos objectifs.

\_\_\_ 12. J'écoute avec attention et intérêt mes coéquipiers. Je reformule leurs idées pour m'assurer que je les ai bien comprises.

Pour calculer et interpréter votre résultat au test, lisez les directives qui suivent.

### **Interprétation du test**

1. Transcrivez ici les cotes que vous avez accordées à chacun des énoncés du test. Faites le total pour l'orientation vers la tâche et pour l'orientation vers les relations interpersonnelles.

#### *Comportements orientés vers la tâche*

\_\_\_ 1. Communiquer des informations et des opinions

\_\_\_ 3. Demander des informations et des opinions

\_\_\_ 5. Donner une orientation

\_\_\_ 7. Synthétiser

\_\_\_ 9. Coordonner

\_\_\_ 11. Stimuler

Total

#### **Comportements orientés vers les relations interpersonnelles**

\_\_\_ 2. Susciter la participation

\_\_\_ 4. Dissiper la tension

\_\_\_ 6. Favoriser la communication

\_\_\_ 8. Évaluer le climat émotionnel

\_\_\_ 10. Observer le fonctionnement du groupe

\_\_\_ 12. Écouter activement

Total

2. Situez votre résultats dans la grille ci-dessous. Supposons que vous ayez obtenu un total de **10** pour les comportements orientés vers la tâche et un total de **20** pour les comportements orientés vers les relations interpersonnelles. Vous constaterez, d'après la grille, que votre style de leadership correspond au résultat : **(2,4)**.

			(1,6)	(2,6)	(3,6)	(4,6)	(5,6)	(6,6)
30	RELATIONS (Fréquence des comportements)		(1,5)	(2,5)	(3,5)	(4,5)	(5,5)	(6,5)
		(1,4)	(2,4)	(3,4)	(4,4)	(5,4)	(6,4)	
25			(1,3)	(2,3)	(3,3)	(4,3)	(5,3)	(6,3)
		(1,2)	(2,2)	(3,2)	(4,2)	(5,2)	(6,2)	
20			(1,1)	(2,1)	(3,1)	(4,1)	(5,1)	(6,1)

Interprétez votre résultat à l'aide de la clé des styles de leadership suivante. La description de ces cinq styles illustre les différences de comportement qui résultent de l'importance accordée par chaque leader à la dimension *tâche* et à la *dimension relations interpersonnelles* dans le fonctionnement d'un groupe. Si vos résultats au test ne correspondent pas exactement à l'un ou l'autre de ces styles, comme c'est le cas dans l'exemple donné précédemment, vous pouvez les interpréter en vous référant au style qui s'en rapproche le plus, ou en combinant les caractéristiques des styles les plus proches.

**(1,1) Style *Laisser-faire*** : Cette personne fait très peu d'efforts pour assurer l'exécution de la tâche par le groupe. Elle échange peu avec les membres du groupe. Peut-être est-elle en train de se dire : «Que le diable les emporte»? Ou bien, elle est tellement inactive dans le groupe qu'elle ne peut avoir aucune influence sur ses coéquipiers.

**(1,6) Style *Club social*** : Cette personne attache beaucoup d'importance aux bonnes relations au sein de l'équipe. Elle est attentive aux besoins d'autrui. Elle crée une ambiance amicale et un rythme de travail facile à suivre. C'est la personne idéale pour diriger un club social ou un club de loisirs à la campagne mais il se peut qu'elle n'aide jamais le groupe à effectuer quelque travail que ce soit.

**(6,1) Style *Autocratique*** : Cette personne met l'accent sur l'accomplissement du travail sans égards réels pour les relations interpersonnelles au sein de l'équipe. Pour elle, le travail importe avant tout et, en conséquence, les relations entre les membres sont négligées. Une telle personne ferait un instructeur idéal dans l'armée. Toutefois, la productivité du groupe ne tarderait pas à en souffrir.

(3,3) Style *Compromis* : Cette personne privilégie la tâche, mais elle considère qu'il est essentiel que les membres participent aux décisions et entretiennent de bonnes relations entre eux pour que l'équipe produise un bon travail. Elle cherche donc des compromis entre deux objectifs qu'elle perçoit comme opposés : assurer l'accomplissement du travail et favoriser le développement de la participation et de l'harmonie dans le groupe. Elle essaie d'équilibrer l'importance et le temps accordés à la poursuite de chaque objectif. Elle est amenée à sacrifier tour à tour l'un ou l'autre.

(6,6) Style *Démocratique* : Cette personne permet au groupe d'inventer des moyens pour atteindre en même temps les objectifs liés à l'accomplissement de la tâche et au développement des relations interpersonnelles. En ce sens, c'est un leader idéal. Tous les membres du groupe planifient et décident ensemble, tous se sentent responsables de l'accomplissement du travail. En même temps, ils établissent des relations fondées sur la confiance et le respect. Ils valorisent beaucoup les décisions constructives et judicieuses, source de compréhension et d'entente. Ils suscitent l'expression des idées de chacun et écoutent attentivement les idées et les opinions suggérées, même lorsqu'elles sont différentes des leurs. L'ensemble du groupe définit la tâche et s'efforce de la mener à bien.

## Grille 2 Un cheval qui a le sens de l'observation

L'histoire qui va suivre a été rapportée en 1907 par O. Pfungst et reprise par Rosenthal en 1963 (in Lemaine et Lemaine, *Psychologie sociale et expérimentation*, pp. 296-297).

**Répondez à la question:**

**En quoi cette histoire est-elle instructive pour la méthodologie de l'observation ?**

(...) Hans était le cheval d'un professeur allemand de mathématiques, M. Von Osten. Frappant le sol de son sabot, Hans faisait additions, soustractions, multiplications et divisions, le tout sur des nombres entiers et sur des fractions. Hans épelait, lisait et résolvait des problèmes d'harmonie. Bien sûr il existait bien d'autres animaux intelligents à son époque. Il y avait Rosa, la jument berlinoise qui accomplissait des prouesses semblables au Vaudeville, il y avait le chien d'Utrecht et le cochon de Virginie qui savaient lire. Mais tous ces animaux subissaient un entraînement intensif et leurs maîtres leur fournissaient intentionnellement des indices qu'il fallait.

M. Von Osten, lui, ne profitait en rien des talents du son animal; et il n'apparaissait nullement qu'il tentât de frauder. Il jurait qu'il ne donnait aucun indice à son cheval et il permettait à quiconque de questionner et d'éprouver la bête en son absence. Pfungst et son collègue Stumpf entreprirent une recherche systématique pour découvrir le secret des talents de Hans. D'abord il virent que Hans perdait son intelligence s'il ne pouvait voir le questionneur. De même, si le questionneur ne connaissait pas la réponse à la question qu'il posait, Hans ne pouvait pas y répondre. Comme Hans savait répondre aux questions de Pfungst tant qu'il le voyait, ce dernier se dit que le questionneur devait donner des signaux à Hans, lui permettant de commencer à frapper avec son sabot et d'arrêter. Si l'on inclinait la tête en avant, Hans commençait à frapper. Pfungst incline la tête et avant même de poser de question Hans se met à frapper. Quand il redresse la tête, Pfungst s'arrête. Pfungst essaya de faire arrêter les coups. Il put voir qu'un simple haussement de sourcils ou la seule dilatation des narines suffisait à faire arrêter Hans.

Si un questionneur s'inclinait davantage en avant, le cheval frappait plus vite. Cela s'ajoutait à la réputation d'intelligence de Hans; en effet, quand la réponse correcte devait être donnée par un grand nombre de coups, Hans frappait très, très vite jusqu'aux environs de la réponse correcte. Au cours de quelques expériences, Pfungst vit que les indices auditifs ajoutaient leurs effets à deux des indices visuels. Quand l'expérimentateur se taisait, Hans pouvait répondre correctement dans 31 % des cas en choisissant une affiche parmi d'autres, chacune portant un mot différent, ou des étoffes de différentes couleurs; mais, lorsqu'on ajoutait des signaux auditifs, le pourcentage des réponses correctes montait à 56.

Pfungst joua donc le rôle de Hans, fit demander à ses clients de « penser un chiffre » et indique les réponses en frappant dans ses mains. Sur 25 questionneurs, il y en eut 23 qui lui suggérèrent le moment où il devait s'arrêter pour donner la bonne réponse. Aucun d'eux (hommes et femmes de tous âges et de toutes professions) ne connaissait le dessein de l'expérience. Lorsque des erreurs se produisaient, elles ne dépassaient guère l'unité. Les sujets de l'expérience, parmi lesquels il y avait un psychologue chevronné, étaient incapables de voir qu'ils donnaient des indices. En résumé, Pfungst disait que la difficulté à expliquer les talents de Hans venait de ce qu'on avait « recherché chez le cheval ce qu'il aurait fallu rechercher chez l'homme ».

### Grille 3 L'art de vérifier ses perceptions

Il est important que vous vérifiiez si vous comprenez correctement ce que les gens ressentent. Si des personnes ne décrivent pas directement leurs émotions et leurs sentiments, vous devez les déduire à partir de leurs actes, de leur physionomie, de leur posture, de leurs gestes, etc. Lorsque vous avez déduit ce qu'elles éprouvent, vous devez vérifier si votre impression est bonne. Cette vérification est importante car souvent nous percevons mal ce que les gens ressentent. Il nous faut modifier nos impressions erronées avant de réagir. Êtes-vous capable de reconnaître les énoncés qui permettent véritablement de vérifier une perception?

À côté de chaque énoncé, inscrivez la lettre «V» s'il s'agit d'une façon correcte de *vérifier* une perception; sinon, inscrivez un «J» si l'émetteur porte un *jugement*, un «A» si l'émetteur parle au nom de l'*autre*, et un «Q» si l'émetteur pose une *question* sans décrire sa perception des sentiments de l'autre.

- \_\_\_ 1. Es-tu fâché contre moi?
- \_\_\_ 2. Tu sembles vexé de ce que Suzanne a dit. L'es-tu?
- \_\_\_ 3. Pourquoi es-tu furieux contre moi?
- \_\_\_ 4. Tu sembles humilié par ce que je t'ai dit. C'est stupide!
- \_\_\_ 5. Qu'est-ce que ton patron a fait pour que tu lui en veuilles à ce point?
- \_\_\_ 6. Es-tu encore froissé?
- \_\_\_ 7. Tu as l'air malheureux. L'es-tu?
- \_\_\_ 8. Ai-je raison de penser que tu es déçu que personne n'ait relevé tes suggestions?
- \_\_\_ 9. Pourquoi faut-il donc que tu t'inquiètes à propos de cela? C'est complètement débile!
- \_\_\_ 10. J'ai l'impression que tu es pas mal content de mon travail. Vrai?
- \_\_\_ 11. Es-tu fier de toi cette fois-ci?
- \_\_\_ 12. Si tu es assez stupide pour te fâcher à propos de cela, tu peux aller au diable!
- \_\_\_ 13. Tu es toujours de bonne humeur!
- \_\_\_ 14. Je me demande si tu es bouleversé ou vexé par ce que je viens de dire? Que ressens-tu précisément?
- \_\_\_ 15. Tu ris la moitié du temps. L'autre moitié, tu regardes dans le vide. Que se passe-t-il?

## Grille 4 L'art de parler de soi

**Une des habiletés fondamentales en communication est de savoir parler pour soi, en assumant clairement ses pensées, ses sentiments et ses besoins. Vous devriez éviter de parler de façon impersonnelle ou au nom de quelqu'un d'autre, à moins que vous ayez l'intention d'embrouiller le récepteur. Dans les énoncés qui suivent, essayez d'identifier à qui appartiennent les pensées, les sentiments ou les besoins exprimés.**

Inscrivez un « E » pour chaque énoncé où l'*émetteur* parle en son propre nom, un « I » pour chaque énoncé où l'*émetteur* s'exprime d'une façon *impersonnelle* et un « A » pour chaque énoncé où l'*émetteur* parle au nom d'une *autre* personne.

- \_\_\_ 1. Tout le monde ici déteste le patron.
- \_\_\_ 2. Je t'aime.
- \_\_\_ 3. On dit que vous êtes une personne exigeante.
- \_\_\_ 4. À notre avis, le travail est emballant.
- \_\_\_ 5. Je me sens mal à l'aise lorsque vous me regardez.
- \_\_\_ 6. Vous avez un sourire qui met tout le monde de bonne humeur.
- \_\_\_ 7. Juste à te regarder, je peux dire que tu es d'une humeur massacrate.
- \_\_\_ 8. Personne ne voudrait quitter un emploi pareil.
- \_\_\_ 9. Vous pensez que j'ai de grands pieds. Eh bien! c'est faux!
- \_\_\_ 10. Bernard te trouve bizarre.
- \_\_\_ 11. Je suis vraiment encouragé par mon augmentation.
- \_\_\_ 12. N'importe qui se fâcherait si tu lui faisais un coup pareil.
- \_\_\_ 13. Mon patron pense que je suis génial!
- \_\_\_ 14. Je crois en mon avenir.
- \_\_\_ 15. J'ai besoin de plus de temps pour y penser.
- \_\_\_ 16. Il faudrait que les employés aient davantage confiance les uns en les autres.
- \_\_\_ 17. Je veux trouver un meilleur emploi.
- \_\_\_ 18. On me considère comme un super athlète.

## Grille 5 Comment j'aborde mes émotions

**Chacune des cinq questions qui suivent comprend deux énoncés. Choisissez les énoncés qui vous décrivent le mieux. Réfléchissez bien à chaque cas. Soyez honnête. Personne ne lira vos réponses. Celles-ci vous permettront simplement de prendre conscience de la façon dont vous abordez vos émotions.**

1. \_\_\_\_\_
  - a. Je suis parfaitement conscient de ce que je perçois dans la situation présente.
  - b. Je m'arrange pour ne rien percevoir en me concentrant sur le passé et l'avenir.
  
2. \_\_\_\_\_
  - a. Je comprends les interprétations que je fais généralement au sujet du comportement d'autrui. Je m'efforce d'être conscient des interprétations que je fais.
  - b. Je nie avoir fait des interprétations sur ce que je perçois. Par exemple, j'insiste sur le fait que je n'interprète pas le comportement de quelqu'un comme étant mesquin. Je considère que la personne *est* mesquine.
  
3. \_\_\_\_\_
  - a. J'accepte mes émotions comme faisant partie de moi-même. J'essaie d'en prendre pleinement conscience et de les ressentir intensément. Je me demande souvent : «Qu'est-ce que je ressens maintenant?»
  - b. Je rejette mes émotions ou n'en tiens pas compte. Je nie leur présence en me disant et en disant aux autres : «Mais je n'éprouve absolument rien.» J'évite les gens et les situations qui pourraient me rendre plus conscient de mes émotions.
  
4. \_\_\_\_\_
  - a. Je décide de la façon dont je veux exprimer mes émotions. Je pense à ce que je veux obtenir en exprimant mes émotions. Je pense à ce qui constitue une façon pertinente d'exprimer mes émotions dans la situation présente. Je révise mentalement les techniques de communication.
  - b. Étant donné que je n'ai jamais admis éprouver d'émotions, je n'ai pas besoin de choisir une façon de les exprimer! Lorsque mes émotions éclatent, je suis trop bouleversé pour me souvenir des techniques de communication.
  
5. \_\_\_\_\_
  - a. J'exprime mes émotions clairement et avec pertinence. C'est-à-dire que je décris franchement ce que je ressens et que j'émet des messages non verbaux pour appuyer mes paroles. Mes paroles et mes messages non verbaux communiquent la même émotion.
  - b. J'exprime mes émotions de façon inappropriée et confuse. Généralement, je les exprime indirectement, en donnant des ordres, en accusant, en «rabaissant» l'autre et en portant des jugements. Il m'arrive d'exprimer physiquement mes émotions de façon destructrice. Je crie après les gens, les bouscule ou les frappe, les évite, refuse de les regarder ou de leur parler. Il se peut que je les embrasse, les enlace, leur offre des cadeaux et essaye de leur rendre service. Mes paroles et mes messages non verbaux sont souvent contradictoires. Quelquefois je souris et agis amicalement alors que je suis en colère. Je peux aussi fuir des personnes que j'aime beaucoup.

## Grille 6 Quelles sont mes croyances?

Quelles sont les croyances irrationnelles les plus courantes? Comment savoir si vos croyances sont rationnelles ou irrationnelles? Une façon de cerner quelques-unes de vos croyances consiste à les comparer à une liste de croyances répandues mises au point par le psychologue Albert Ellis.

Lisez chacun des énoncés suivants. Écrivez «oui» pour chacun des énoncés correspondant à une façon de penser que vous adoptez souvent. Écrivez «non» pour chacun des énoncés correspondant à une façon de penser que vous adoptez rarement.

### Les croyances les plus courantes

Oui/Non

- \_\_\_ 1. Je me sentirai vraiment malheureux et j'aurai l'impression de n'avoir aucune valeur si je ne plais pas à tout le monde ou si tout le monde ne m'aime pas et ne m'approuve pas en tout temps.
- \_\_\_ 2. Je suis assez fort pour compter sur moi seul.
- \_\_\_ 3. Ce serait bien si j'étais aimé par tout le monde, mais je peux survivre très bien sans l'approbation de la plupart des gens. Ce qui m'importe c'est que les personnes qui ont autorité sur moi (comme mon patron), ainsi que mes proches amis, m'aiment et m'approuvent.
- \_\_\_ 4. Si quelque chose de terrible risque d'arriver, je dois en être constamment préoccupé *comme* si cela allait arriver.
- \_\_\_ 5. Je dois m'en faire et me sentir triste lorsque les autres ont des problèmes.
- \_\_\_ 6. À long terme, il est plus facile de faire face aux difficultés ou aux responsabilités que de les éviter.
- \_\_\_ 7. C'est une véritable catastrophe lorsque les choses ne sont pas comme je voudrais qu'elles soient. Cela m'est absolument insupportable. □
- \_\_\_ 8. Je vais faire de mon mieux pour éviter les choses désagréables à l'avenir. Mais je ne vais pas m'inquiéter. Je refuse de vivre dans la peur, me demandant sans cesse :«Et s'il fallait que ceci ou cela arrive?»
- \_\_\_ 9. Je peux changer à n'importe quel moment de ma vie dès que je pense que cela peut m'aider.
- \_\_\_ 10. Ma valeur personnelle ne tient pas au fait d'être parfait ou compétent. Bien que j'essaie d'être aussi compétent que possible, j'ai comme être humain une valeur, que je fasse bien ou non les choses.
- \_\_\_ 11. Il est plus facile d'éviter les difficultés et les responsabilités que d'y faire face.
- \_\_\_ 12. Il n'y a pas de raison pour que le monde soit ce que je voudrais qu'il soit. Cependant, ce qui importe c'est de faire face à la réalité telle qu'elle est. Je n'ai pas à me lamenter sur le fait que les choses ne sont pas équitables ou qu'elles ne sont pas comme je pense qu'elles devraient être.

- \_\_\_\_\_ 13. C'est terrible et insupportable d'avoir à faire des choses que je n'aime pas et que je ne veux pas faire.
- \_\_\_\_\_ 14. Je dois être absolument parfait à cent pourcent et compétent sous tous les rapports si je veux avoir de la valeur à mes propres yeux.
- \_\_\_\_\_ 15. Ce qui est important, c'est de ne pas répéter les mêmes fautes à l'avenir. Je ne dois pas me blâmer ni me punir, ni blâmer et punir les autres pour ce qui est arrivé dans le passé.
- \_\_\_\_\_ 16. Je peux ressentir de l'empathie pour les personnes qui ont des problèmes et essayer de les aider, mais ça ne doit pas me démoraliser et me rendre anxieux. On ne résout pas des problèmes si on se sent trop touché. Comment puis-je être d'une aide quelconque si je suis aussi déprimé que ceux que je veux aider?
- \_\_\_\_\_ 17. J'ai besoin d'une personne plus forte que moi sur qui je puisse m'appuyer.
- \_\_\_\_\_ 18. Les gens qui sont mauvais, y compris moi-même, doivent être blâmés et punis pour éviter qu'ils continuent à être mauvais dans l'avenir.
- \_\_\_\_\_ 19. Je ne ferai pas de souci à propos des choses que je ne peux pas changer.
- \_\_\_\_\_ 20. Puisque j'étais comme cela quand j'étais enfant, je serai comme cela toute ma vie.

Relisez ensuite chacun des énoncés. Pouvez-vous distinguer les croyances irrationnelles des croyances rationnelles? À la fin des énoncés, inscrivez la lettre «R» pour les croyances rationnelles et la lettre «I» pour les croyances irrationnelles. Comparez vos réponses à celles qui sont fournies en classe.

Vos croyances influent grandement sur les interprétations que vous donnez aux événements de votre vie. Vos interprétations déterminent vos sentiments. Quelles sont vos croyances irrationnelles? À quels sentiments ces croyances conduisent-elles? Quelles croyances rationnelles devriez-vous avoir pour éprouver des sentiments plus positifs?

## **Grille 7 Les supervisés parlent de leur (s) superviseur (s) et...les superviseurs parlent de leurs supervisés**

Se diviser en deux grandes équipes : les superviseurs et les supervisés (reflétant le rôle que vous jouez actuellement dans le système scolaire du QC). Choisissez un animateur et répartissez des rôles précis pour le bon déroulement de la préparation.

### **Consignes :**

- a) La confidentialité et l'anonymat sont les deux principes de base. Les discussions dans le cadre de cet exercice, comme dans le cadre de ce cours sont confidentielles et anonymes. Aucun nom ne sera évoqué et, au cas où on devine le nom du superviseur ou du supervisé en question, ces données doivent être confidentielles et ne pas sortir du cadre de la classe.
- b) Les commentaires doivent être constructifs (les remarques négatives, qui ne permettent pas une réflexion constructive, ne sont pas admises)
- c) Il ne suffit pas d'énumérer des qualités mais d'illustrer chaque qualité par un exemple concret. Il ne suffit pas de dire : « j'aime que mon supervisé soit ouvert », mais « j'aime que mon supervisé soit ouvert au fait que je vienne l'observer sans rendez-vous... ». ou encore ????

L'équipe des superviseurs répond aux deux questions suivantes :

- a. Ce que j'apprécie chez mon ou mes supervisés
- b. Ce que je n'apprécie pas chez mes supervisés

L'équipe des supervisés répond à la question suivante :

- a. Ce que j'apprécie chez mon superviseur
- b. Ce que je n'apprécie pas chez mon superviseur

## Grille 8 Mon style de gestion des conflits

Chacun a pu acquérir une façon particulière de réagir aux conflits. Votre façon de faire face aux conflits peut être très différente de celle de votre meilleur ami. Le but de cet exercice est de vous rendre plus conscient de votre style et de vous donner la possibilité de le comparer à d'autres styles.

Questionnaire sur les conflits\*

**Les proverbes sont les reflets de la sagesse populaire. Voici une liste de vingt énoncés ou proverbes qui reflètent la sagesse populaire concernant la résolution des conflits. Lisez-les attentivement. À l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chaque énoncé ou chaque proverbe représente votre comportement dans un conflit.**

\* Adapté de Lawrence et Lorsh(1967).

### **Échelle :**

5 = *Très* représentatif de mon comportement dans un conflit

4 = *Assez* représentatif de mon comportement dans un conflit

3 = *Moyennement* représentatif de mon comportement dans un conflit

2 = *Peu* représentatif de mon comportement dans un conflit

1 = *Pas du tout* représentatif de mon comportement dans un conflit

<p>___ 1. Les mots doux trouvent la voie du cœur dur.</p> <p>___ 2. De la discussion jaillit la lumière.</p> <p>___ 3. La raison du plus fort est toujours la meilleure.</p> <p>___ 4. Un service en attire un autre.</p> <p>___ 5. La meilleure façon de résoudre les conflits est de les éviter.</p> <p>___ 6. Si on te lance une pierre, renvoie une fleur.</p> <p>___ 7. Connaissance, non chance, fait bonne décision.</p> <p>___ 8. Si tu ne peux pas amener quelqu'un à penser comme toi, fais le agir comme tu penses.</p> <p>___ 9. Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.</p>	<p>___ 10. Tu perds ton temps avec qui te cherche querelle.</p> <p>___ 11. Les paroles aimables attirent la sympathie.</p> <p>___ 12. La vérité se cache au fond du puits.</p> <p>___ 13. Qui se bat et s'enfuit reste en vie.</p> <p>___ 14. Les bons comptes font les bons amis.</p> <p>___ 15. Aucune cause ne mérite que tu te battes pour elle.</p> <p>___ 16. Tue ton ennemi avec des roses.</p> <p>___ 17. Si tu cherches, tu trouveras, et ton effort sera récompensé.</p> <p>___ 18. La force prime le droit.</p> <p>___ 19. À bon chat, bon rat.</p> <p>___ 20. Évite les querelleurs. Avec eux pas de bonheur.</p>
---	---

## Mon style de gestion des conflits

Reportez dans les espaces appropriés les chiffres que vous avez indiqués à côté de chaque énoncé. Puis faites le total de chaque colonne.

TORTUE	REQUIN	NOUNOURS	RENARD	CHOUETTE
_____ 5	_____ 3	_____ 1	_____ 4	_____ 2
_____ 10	_____ 8	_____ 6	_____ 9	_____ 7
_____ 15	_____ 13	_____ 11	_____ 14	_____ 12
_____ 20	_____ 18	_____ 16	_____ 19	_____ 17
Total	Total	Total	Total	Total

Le style pour lequel vous avez obtenu le plus de points représente votre façon habituelle de faire face aux conflits. Celui qui arrive en deuxième représente votre style de secours, c'est-à-dire le style auquel vous recourez lorsque le premier échoue.

Pour comprendre la signification de ces animaux symboles, lisez la description. Tortue = l'évitement, Requin = la force, Nounours = l'apaisement, Renard = le compromis et Chouette = la confrontation.

## Les différents styles de gestion des conflits

**TORTUE** : (évitement). Les tortues se retirent sous leur carapace pour éviter les conflits. Elles renoncent à leurs objectifs personnels et à leurs rapports avec les autres. Elles évitent autant les sujets de litige que les personnes avec qui elles sont en désaccord. Les TORTUES n'ont aucun espoir de résoudre les conflits. Elles se sentent démunies. Elles croient qu'il est plus facile de se retirer (physiquement et psychologiquement) d'un conflit que d'y faire face.

**REQUIN** : (force). Les REQUINS essaient de dominer leurs adversaires en les forçant à accepter leur solution au conflit. Leurs objectifs sont extrêmement importants pour eux et leurs rapports avec les autres le sont peu. Ils cherchent à atteindre leurs objectifs à n'importe quel prix. Ils ne s'intéressent pas aux besoins des autres. Ils ne se soucient pas que les autres les aiment ou les acceptent. Les REQUINS considèrent que les conflits se règlent par la victoire d'une personne sur une autre. Ils veulent être les vainqueurs. Gagner leur donne un sentiment de fierté et d'accomplissement. Perdre leur donne un sentiment de faiblesse, d'échec et de médiocrité. Ils essaient de gagner en attaquant les autres personnes, en les dominant, en les écrasant et en les intimidant.

**NOUNOURS** : (apaisement). Pour les NOUNOURS, les rapports avec autrui ont beaucoup d'importance, alors que leurs propres objectifs en ont peu. Les NOUNOURS désirent qu'on les accepte et qu'on les aime. Ils croient qu'il faut éviter les conflits pour préserver l'harmonie et qu'il est impossible d'en discuter sans porter atteinte aux bonnes relations. Ils ont peur que, si un conflit persiste, quelqu'un ne se sente blessé et que les rapports personnels soient compromis. Ils abandonnent leurs objectifs pour protéger les rapports. Les NOUNOURS disent : 'J'abandonne mes

objectifs, et je vous permets d'avoir ce que vous voulez, pourvu que vous m'aimiez.' Les NOUNOURS essaient d'aplanir les conflits de peur qu'ils ne nuisent aux relations.

**RENARD** : (compromis). Les RENARDS s'intéressent modérément à leurs propres objectifs et à leurs rapports avec les autres. Les RENARDS cherchent un compromis. Ils laissent tomber une partie de leurs objectifs et persuadent l'autre personne avec qui ils sont en conflit d'abandonner une partie des siens. Ils cherchent une solution où chaque partie a quelque chose à gagner, ils veulent un compromis qui se situe entre les deux extrêmes. Ils cherchent un accord en vue du bien commun, quitte à sacrifier une partie de leurs objectifs et de leurs rapports personnels.

**CHOUETTE** : (confrontation). Pour les CHOUETTES, les objectifs et les rapports ont beaucoup de valeur. Elles considèrent les conflits comme des problèmes qu'il faut résoudre et recherchent une solution qui leur permette, à elles et à l'autre personne, d'atteindre leurs objectifs respectifs. Les CHOUETTES considèrent les conflits comme une occasion d'améliorer les rapports en réduisant les tensions entre deux personnes. Elles essaient d'entamer une discussion en présentant le conflit comme un problème. En cherchant des solutions qui les satisferont elles-mêmes ainsi que l'autre personne, les CHOUETTES conservent de bonnes relations interpersonnelles. Les CHOUETTES ne seront satisfaites que lorsqu'elles auront trouvé une solution qui permette à chacun d'atteindre ses objectifs. Elles ne seront satisfaites que lorsque les tensions et les sentiments négatifs seront complètement dissipés.

## Grille 9 Description ou jugement

Pour communiquer efficacement, il faut développer l'art de décrire sans évaluer. Pouvez-vous faire la différence entre description et jugement?

Inscrivez un « D » pour chaque énoncé qui *décrit* un comportement ou un « J » pour chaque énoncé qui *juge* un comportement.

- \_\_\_ 1. Sylvain a interrompu Suzanne quand elle a commencé à parler de la partie de hockey d'hier.
- 
- \_\_\_ 2. Marc est très sincère.
- \_\_\_ 3. Suzie ne comprend jamais ce que dit Jacques.
- \_\_\_ 4. Suzanne est impolie et ingrate.
- \_\_\_ 5. Sylvain a changé de sujet.
- \_\_\_ 6. Jeanne essaie de me faire enrager.
- \_\_\_ 7. Il fait un temps superbe aujourd'hui.
- \_\_\_ 8. C'est la quatrième fois en une demi-heure que tu finis l'une de mes phrases.
- \_\_\_ 9. Ce sont Sylvain et Marc qui ont pris la parole le plus souvent durant la réunion.
- \_\_\_ 10. Jeanne est très timide.
- \_\_\_ 11. Je n'aime pas Suzanne.
- \_\_\_ 12. Sylvain n'a rien dit au cours des trois dernières réunions.
- \_\_\_ 13. Au cours de la réunion d'hier, tu es resté assis les yeux dans le vague pendant la première demi-heure.
- \_\_\_ 14. Aujourd'hui, en allant au collège, j'ai rencontré deux anciens camarades du secondaire.

Comparez vos réponses.

## Grille 10 L'accompagnement des nouveaux profs, quelle est la responsabilité de la direction?

Étude de cas d'une nouvelle enseignante. Traduit et adapté de :

Normore, A. H., & Floyd, A. (2005). Teachers veteran and novice: A roller coaster ride--the twists and turns of a novice teacher's relationship with her principal. *Phi Delta Kappan*, 86(10)

Je suis une enseignante de troisième année. Pour la première fois cette année, je me sens à l'aise de travailler dans l'école où j'enseigne. Pour la première fois, je me sens valorisée en tant que personne dans la communauté de mon école. Nous avons un nouveau directeur cette année.

J'ai été embauchée comme enseignante d'arts et de langue pour les élèves à risque. Je n'avais jamais pris de cours sur la façon d'enseigner à ces élèves. J'étais un peu perdue. Non seulement je devais enseigner à des élèves auprès de qui je n'avais aucune expérience, mais je devais me rendre à cinq salles de classes différentes et je me sentais complètement seule. Je pleurais souvent, j'ai même considéré quitter le domaine d'éducation. J'ai pleuré à plusieurs occasions au secrétariat. J'ai été chercher de l'aide de mes administrateurs. J'avais des moments où j'en voulais aux autres nouveaux enseignants de mon école qui ne semblaient pas avoir de difficultés. Je ressentais beaucoup de frustration. J'étais frustrée de me sentir abandonnée par mon PAR, je m'en voulais de ne pas avoir été « à la hauteur » en salle de classe et j'en voulais à mes administrateurs de ne pas m'offrir l'aide promise. J'étais frustrée face à l'enseignement en général.

Les confrontations ont débuté à la fin de ma première année. Mon PAR m'a demandé de l'accompagner à sa salle de classe. J'ai tout de suite supposé qu'elle voulait me remettre une note ou autre paperasse. Ce n'était pas le cas. Elle m'a invitée à m'asseoir et m'a fait part de ses préoccupations au sujet des propos de la directrice à mon égard. J'étais prise au dépourvu et je ne savais pas comment réagir. Elle m'a fait la liste de mes défis professionnels. Elle ne m'a même pas proposé de solutions à ces problèmes... j'étais confuse... je me sentais trahie par ma directrice parce qu'elle croyait que le stress, la peur et l'intimidation pouvaient me motiver. Je sentais le besoin d'avoir une rencontre de 20 minutes avec elle. Cette rencontre m'aurait guérie de plusieurs défauts : ma pauvreté, ma tristesse, le fait de ne pas avoir apprécié les occasions qu'on m'avait données; du fait de ne pas me lier d'amitié avec les autres enseignants ou employés, de ne pas avoir un bon esprit d'équipe et d'abuser du temps de congé (j'avais pris sept des dix jours disponibles selon le contrat). Par la suite, la discussion a porté sur ma vocation à savoir si l'enseignement était vraiment fait pour moi ou, mieux encore, si "cette école" était faite pour moi. Tout au long de la discussion, il n'y avait aucune rétroaction positive qui aurait pu m'aider à acquérir des connaissances et de croître au niveau professionnel.

Heureusement, il y avait un enseignant avec qui je pouvais discuter et j'ai immédiatement pensé à elle. J'avais confiance que cette enseignante m'écouterait, qu'elle serait discrète face à notre échange. Elle était la seule avec qui j'étais à l'aise de partager mes difficultés. Comme prévu, elle m'a écouté pendant que je pleurais de façon hystérique. Elle m'a alors conseillée d'en discuter avec la directrice du district scolaire.

Ce jour là, j'ai discuté avec la directrice, qui était choquée d'apprendre la façon avec laquelle j'ai été traitée. En premier lieu c'était une conversation qui aurait dû avoir un troisième parti présent. En deuxième lieu, elle était préoccupée par le fait qu'il y avait eu des plaintes concernant mes journées de congés personnels, qui étaient pourtant protégées par mon contrat.

Il a semblé évident que la direction ne voulait pas me donner du temps de réflexion et par la suite avoir une conversation ensemble. C'était un vendredi et j'ai passé la fin de semaine entière à m'inquiéter des événements passés et comment ils auraient pu être évités. À mon retour à l'école le

lundi matin, je suis allée au bureau de la directrice et j'ai dit : "je comprends que vous avez des préoccupations face à ma performance. J'aimerais bien savoir pourquoi vous n'avez pas évoqué ces préoccupations quand vous avez signé mon évaluation." La directrice m'a regardée et m'a répondu sur un même ton, "je ne t'ai rien dit parce que tu m'effraies et je ne me sens pas à l'aise avec toi. Suite à cela, elle s'est levée et a continué de travailler dans ses choses mine de rien. C'était à ce moment que mes yeux sont devenus vitreux et que mon coeur s'est rendu. J'avais mis mon orgueil de côté en arrivant dans son bureau mais elle ne pouvait pas entretenir une conversation de deux minutes.

C'est impossible pour cette directrice de connaître l'impact négatif qu'elle a eu sur ma performance comme enseignante, comment elle a sous-estimé mes habiletés et ne s'est pas préoccupée d'offrir de l'aide pour l'amélioration.

Pendant ma deuxième année, j'ai commencé à me reconnaître comme une enseignante. J'ai enseigné le cours de langue avancé à des élèves de septième année et je me suis portée bénévole pour travailler sur un comité à l'école. J'ai commandité deux comités (dont un a même attiré l'attention d'un journal local qui a publié un article) et ma classe a gagné une compétition. Également, mon mentor avait gagné « l'enseignant de l'année ». Par conséquent, elle était bien respectée. La directrice lui a donné plusieurs prix. Apparemment, quand elle a rencontré la directrice, mon mentor lui a dit qu'elle regrettait ses actions et qu'un jour elle se rendrait compte qu'elle a eu tort à propos de moi. J'étais reconnaissante que cette personne croyait en moi.

En réfléchissant, je comprends combien j'en voulais à ma directrice qui m'a traitée ainsi pendant ma première année d'enseignement. ... Je continue de lutter avec amertume mes sentiments envers mon directeur. Maintenant que je prends des cours en administration scolaire, je réfléchis régulièrement sur mes propres expériences professionnelles. J'apprécie les théories et surtout les cas pratiques. Chaque direction d'école doit continuer à réfléchir sur ses propres expériences, car ils nous tiennent en contact avec les faits quotidiens des écoles. En outre, c'est critique pour des administrateurs scolaires de comprendre l'impact que leurs actions peuvent avoir sur leur corps enseignant.

Souvent comme je m'engage dans des discussions dans mes classes de direction (leadership), je pense ce que j'aurais fait différemment si j'étais dans la position de ma directrice. En toute objectivité, j'ai été déçu de la façon dont ma directrice a communiqué avec moi. Je crois qu'elle a fait une erreur de jugement quand elle m'a communiqué son message par le biais du PAR. Ma directrice avait l'occasion de m'inspirer et d'être pour moi un modèle par la critique constructive. Malheureusement, au lieu de construire un rapport positif et une aide pour améliorer ma croissance professionnelle, elle a choisi une autre direction.

Aujourd'hui je me demande comment une direction pourrait traiter de la sorte son personnel... Cette façon de traiter un enseignant peut avoir pour conséquence le découragement et la désillusion. Je pense que ma directrice a abusé son pouvoir. L'abus du pouvoir peut être destructif. Comme j'ai une responsabilité d'instruire mes élèves, elle avait une responsabilité de me fournir des conseils concrets. A l'avenir, j'ai bien hâte d'être une directrice qui communique ouvertement avec mes employés, les encourage par la critique constructive et par l'exemple.

L'accompagnement des nouveaux profs, quelle responsabilité de la direction?

- s'agit-il d'un vrai problème?
- de quels jeunes profs parle-t-on?
- de quel type d'aide ont-ils besoin?
- comment voient-ils le rôle de la direction d'école?
- de quelle façon les directions peuvent faciliter l'insertion des jeunes enseignants.es dans leur milieu?

**Grille d'entrevue sur la supervision pédagogique du personnel enseignant des cycles  
d'enseignement du primaire et du secondaire au Québec.**

**Objectif :** cette grille à comme but principal de dresser un portrait de la supervision pédagogique des enseignants québécois pour les cycles du primaire et du secondaire. Dans ce contexte, l'élaboration, l'application et les résultats du processus seront ciblés. Sachez que les données obtenues serviront seulement dans le cadre d'une recherche de deuxième cycle universitaire pour l'obtention du grade de maître en art.

**Consignes :** veuillez répondre à l'ensemble des questions en expliquant, pour la plupart des cas, les motifs de votre réponse et en utilisant l'espace disponible à cet effet. Une zone de commentaire est disponible à la fin de la grille afin que vous puissiez émettre vos opinions et témoigner de votre appréciation.

**Identification personnelle**

Code du répondant :

## Questions préliminaires

- 1- Saviez-vous que le processus de supervision pédagogique vise, en premier lieu, l'amélioration du personnel enseignant et non seulement la vérification du niveau de compétence de celui-ci?
- 2- Saviez-vous qu'en théorie ce processus se compose de trois phases qui doivent être sans cesse répétées et respectées? Il s'agit de la séance de planification de la période d'observation, la séance d'observation et la période de rétroaction.
- 3- Dans ce cadre, appliquez-vous un véritable processus de supervision pédagogique ou faites-vous seulement l'évaluation de votre personnel enseignant?
- 4- Respectez-vous les trois étapes essentielles à son bon fonctionnement lorsque vous l'appliquez, précisez?
- 5- En pratique, la supervision s'effectue souvent de manière informelle; c'est-à-dire qu'on respecte plus ou moins les trois étapes théoriques et qu'on conseille les enseignants à l'occasion d'une rencontre non prévue dans le couloir ou à la cafétéria par exemple. Pratiquez-vous souvent ce type de supervision?
- 6- Croyez-vous au potentiel d'un processus bien appliqué, pourquoi?

- 7- Selon vous, votre personnel enseignant y croit-il, préciser?
- 8- Percevez-vous la supervision pédagogique des enseignants comme étant un sujet tabou à l'intérieur des murs de votre institution scolaire?
- 9- Lorsque vous décidez de superviser, sentez-vous qu'il s'agit d'un processus bien accepté par votre personnel enseignant?
- 10- Sur une échelle de 1 à 10, quelle est l'importance que vous accordez à ce processus par rapport à vos autres responsabilités?

**Questions reliées au souci de cohésion du processus de supervision pédagogique.**

- 1- Avez-vous construit votre propre processus de supervision pédagogique ou provient-il d'un organisme extérieur à votre établissement d'enseignement comme votre commission scolaire ou encore le Ministère de l'Éducation?
- 2- Si vous suivez des directives précises, d'où proviennent-elles?

**Questions reliées au temps requis afin d'appliquer judicieusement le processus.**

- 1- Croyez-vous disposer du temps et des ressources nécessaires à l'application d'un processus de supervision pédagogique adéquat?
  
- 2- Avez-vous la sensation de superviser suffisamment votre personnel enseignant?
  
- 3- Déléguez-vous à votre directeur adjoint la tâche de supervision?
  
- 4- À quelle fréquence supervisez-vous votre personnel enseignant?

Veillez cocher les cases appropriées dans le tableau ci-dessous.

<b>Supervision pédagogique</b>	<b>Une seule fois par année scolaire</b>	<b>Moins d'une fois par étape</b>	<b>Plus d'une fois par étape</b>
Pour l'ensemble des enseignants			
Pour certains enseignants en particulier			

- 5- Quel serait, selon vous, le nombre idéal de supervisions requises par enseignant pour une année scolaire?

- 3- Croyez-vous que votre personnel vous perçoit en tant que gestionnaire ou pédagogue, préciser?
  
- 4- Qu'est ce qui est le plus utile en général pour un directeur d'école afin qu'il réalise ses fonctions : posséder des qualités de gestionnaire ou de pédagogue, préciser?
  
- 5- Recevez-vous l'aide d'un conseiller pédagogique afin de superviser votre personnel enseignant?
  
- 6- Si oui, est-il efficace?
  
- 7- Sa formation semble-t-elle être à la hauteur de ses responsabilités?
  
- 8- Croyez-vous que la coopération entre le conseiller pédagogique et le directeur d'école soit le meilleur moyen d'assurer la supervision pédagogique des enseignants?

**Questions reliées au temps requis afin d'appliquer judicieusement le processus.**

- 1- Croyez-vous disposer du temps et des ressources nécessaires à l'application d'un processus de supervision pédagogique adéquat?
  
- 2- Avez-vous la sensation de superviser suffisamment votre personnel enseignant?
  
- 3- Déléguez-vous à votre directeur adjoint la tâche de supervision?
  
- 4- À quelle fréquence supervisez-vous votre personnel enseignant?

Veillez cocher les cases appropriées dans le tableau ci-dessous.

<b>Supervision pédagogique</b>	Une seule fois par année scolaire	Moins d'une fois par étape	Plus d'une fois par étape
Pour l'ensemble des enseignants			
Pour certains enseignants en particulier			

- 5- Quel serait, selon vous, le nombre idéal de supervisions requises par enseignant pour une année scolaire?

Tiré du volume de Claude Paquette, Vers  
 une pratique de la supervision interactionnelle,  
 éd. Interaction, 1986.  
 102 2,3

**GRILLE D'AUTO-ANALYSE**  
**APPRENTISSAGE DE LA SUPERVISION**  
 CLAUDE PAQUETTE, consultant ©

Cette grille veut vous permettre de faire le point sur vos compétences par rapport à la supervision interactionnelle et également d'anticiper des actions à mener pour en faire un apprentissage.

Quatre cotes sont utilisées pour faire cette auto-analyse. Vous pouvez utiliser plus d'une cote pour chacune des dimensions.

1	Je comprends cette dimension
2	J'ai déjà utilisé cette dimension dans la pratique
3	Je suis habile dans cette dimension
4	Je devrais en faire un apprentissage

Les dimensions de la supervision interactionnelle	1	2	3	4	Les actions à mener
Agir en interaction avec les commettants-es					
Faire des offres aux commettants-es					
Interagir aux demandes des commettants-es					
Cerner la situation à superviser					
Établir une règle de prise de décision					
Élaborer un calendrier de supervision					
Choisir les niveaux de supervision					
Clarifier les intentions des partenaires					



<b>Suite des dimensions</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Actions à mener</b>
Clarifier les rôles des partenaires					
Clarifier son propre rôle					
Distinguer entre l'objectif et l'intention					
Choisir les stratégies d'intervention					
Choisir les outils de collecte de données					
Construire des outils de collecte de données					
Colliger des données					
Classer les données selon des catégories					
Éliminer les jugements de valeur					
Procéder à des lectures verticales des données colligées					
Procéder à des lectures horizontales des données colligées					
Formuler des phénomènes suite aux diverses lectures horizontales					
Formuler les faits théoriquement observables					
Procéder à l'analyse évaluative entre les faits théoriquement observables et les phénomènes effectivement observés					
Lister les adéquations					
Lister les écarts					
Formuler une prise de position					
Formuler des propositions de développement					
Faire réagir les commentants-es à la prise de position					
Faire réagir les commentants-es aux propositions de développement					



<b>Suite des dimensions</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Actions à mener</b>
Élaborer les critères de prise de décision					
Prendre les décisions					
Impliquer les partenaires dans la prise de décision					
Définir la relation d'aide nécessaire					
Connaître ses propres ressources					
Fournir soi-même la relation d'aide					
Utiliser des ressources extérieures et les informer de la nature des besoins					
Élaborer un rapport d'étape de l'opération en cours					
Préparer les actions pour poursuivre ou modifier l'opération					

<b>PRÉPARATION DE L'EXPÉRIMENTATION</b>	
<b>Apprentissage prioritaire</b>	<b>Actions</b>
<b>Apprentissage prioritaire</b>	<b>Actions</b>
<b>Apprentissage prioritaire</b>	<b>Actions</b>

**Questionnaire HP :** Ce questionnaire peut être utilisé en regard de la tâche globale ou encore en regard de chacune des tâches particulières confiées à l'enseignant.

<i>Dimensions</i>	<i>Niveau d'habileté professionnelle</i>					
1. Expérience d'enseignement	Très grande 6	Grande 5	Moyenne 4	Peu 3	Très peu 2	Aucune 1
2. Connaissance de l'emploi	Très grande 6	Grande 5	Moyenne 4	Peu 3	Très peu 2	Aucune 1
3. Compréhension des exigences de la tâche	Très grande 6	Grande 5	Moyenne 4	Peu 3	Très peu 2	Aucune 1
4. Capacité de prendre des responsabilités	Très grande 6	Grande 5	Moyenne 4	Peu 3	Très peu 2	Aucune 1
5. Capacité de rencontrer des échéanciers en tenant compte des gens avec qui il travaille	Toujours 6	Très souvent 5	Régulièrement 4	Assez régulièrement 3	Quelques fois 2	Jamais 1
6. Son approche se solde par une efficacité en terme de rendement chez les étudiants	Toujours 6	Très souvent 5	Régulièrement 4	Assez régulièrement 3	Quelques fois 2	Jamais 1
7. Flexibilité	Capable seul 6	Très rarement besoin d'aide 5	Parfois besoin d'aide 4	Souvent besoin d'aide 3	Très souvent besoin d'aide 2	Incapable seul 1
<b>Total :</b>						

Extrait des notes de cours de Mme Nicole Tardif dans le cadre du cours ADS-807 donné par l'Université de Sherbrooke  
Modèle et pratiques de supervision pédagogique (doc. de référence)

## Comment choisir le bon style de superviseur

Les questionnaires présentés à la suite offrent différentes possibilités d'utilisation :

- ① Le superviseur peut remplir lui-même les questionnaires dans le but de se faire une idée personnelle.
- ② L'enseignant peut le remplir à des fins personnelles dans le cadre de l'autosupervision.
- ③ L'enseignant et le superviseur complètent le questionnaire chacun de leur côté en vue de mettre en commun leurs perceptions et d'en discuter.

Le texte qui suit explicite davantage la première possibilité d'utilisation.

### 1<sup>er</sup> temps :

Le superviseur doit d'abord cerner d'une façon générale le degré de maturité professionnelle de l'enseignant puis sur la base d'une analyse globale, poser un jugement d'ensemble.

Pour ce faire, le superviseur utilisera successivement les deux instruments qui apparaissent à la fin du présent document :

- . Questionnaire EM : niveau d'engagement et de motivation.
- . Questionnaire HP : niveau d'habileté professionnelle.

L'utilisation combinée de ces deux questionnaires fournit les matériaux nécessaires à l'identification du niveau de maturité professionnelle de l'enseignant.

### 2<sup>e</sup> temps :

Même si le superviseur a maintenant en main des indications de base sur le type d'enseignant à qui il s'adresse, ce n'est pas suffisant pour appuyer une hypothèse concrète de supervision. Ces données de base sont encore trop superficielles et doivent être assorties d'informations plus précises. L'annexe II permet d'aller un peu plus loin et de spécifier davantage chacun des traits dominants qui ont été observés dans le premier temps.

L'annexe II est un instrument permettant d'établir un portrait de l'enseignant et de décider du type de supervision qui serait le plus approprié et le plus adapté.

**Questionnaire EM :** Ce questionnaire peut être utilisé en regard de la tâche globale ou encore en regard de chacune des tâches particulières confiées à l'enseignant.

<i>Dimensions</i>	<i>Niveau d'engagement et de motivation</i>					
1. Volonté de prendre des responsabilités	Très grande 6	Grande 5	Peu 4	Très peu 3	Aucune 2	Répugnant à faire 1
2. Désir d'accomplissement	Très grande 6	Grande 5	Moyen 4	Petit 3	Très petit 2	Aucun 1
3. Niveau d'implication	Se consacre entièrement 6	Se consacre beaucoup 5	Se consacre un peu 4	Se consacre peu 3	Ne se soucie guère 2	Insouciant 1
4. Ténacité	N'abandonne jamais 6	Abandonne très rarement 5	Abandonne rarement 4	Abandonne parfois 3	Abandonne facilement 2	Abandonne très facilement 1
5. Initiative	Recherche constamment de nouvelles approches 6	Recherche très rarement de nouvelles approches 5	Recherche souvent de nouvelles approches 4	Recherche rarement de nouvelles approches 3	Recherche très rarement de nouvelles approches 2	Se contente du statu quo 1
6. Indépendance	Très grande 6	Grande 5	Moyenne 4	Peu 3	Très peu 2	Dépendant 1
7. Flexibilité	Très grande 6	Grande 5	Moyenne 4	Petite 3	Très petite 2	Aucune 1
<b>Total :</b>						