



**PERCEPTIONS ET PRATIQUES DE SUPERVISION
DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN OUGANDA**

Thèse

LAWRENCE KALULE

Doctorat en administration et évaluation en éducation
Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Québec, Canada

© Lawrence Kalule, 2014

Résumé

Cette étude porte sur les perceptions de superviseurs (directeurs, directeurs adjoints et directeurs de programmes d'études) ($N=106$) et d'enseignants ($N=442$) d'écoles secondaires de l'Ouganda en ce qui a trait aux pratiques de supervision. Les résultats des analyses sur les superviseurs (des analyses factorielles, la corrélation, l'analyse de la variance (ANOVA) et le test-t) montrent que ces derniers utilisent surtout le modèle différencié, le modèle à 360°, l'étape avant et après la séance d'observation en classe et les activités directives et collaboratives de développement professionnel de l'enseignant. Les superviseurs ont un sentiment d'efficacité collectif plus fort que leur sentiment d'efficacité personnel et professionnel et leurs perceptions quant à l'efficacité sont associées à leurs pratiques. Les résultats concernant les enseignants (menées par des analyses factorielles, la corrélation, l'analyse de la variance (ANOVA) et le test-t) montrent que les superviseurs adoptent un modèle différencié et un modèle à 360°, suivent une étape de supervision avant et après la séance d'observation de cours, et des activités de développement professionnel. Les jeunes enseignants et les moins expérimentés sont plus associés au modèle de supervision à 360° et à l'étape de supervision après la séance d'observation de cours que les enseignants plus âgés ou plus expérimentés. Les enseignants non-permanents et ceux des écoles privées sont plus associés aux activités de développement professionnel proposées par leurs superviseurs que ceux qui ont un poste permanent ou qui enseignent dans des écoles publiques. L'analyse d'une question ouverte sur les superviseurs a permis d'identifier deux grands thèmes: le premier porte sur le domaine interne du développement professionnel de l'enseignant (adaptation des pratiques pédagogiques, confiance et recherche continue) et le deuxième sur le domaine externe du développement professionnel de l'enseignant (discussion professionnelle, support et travail d'équipe). Les superviseurs disent que la supervision pédagogique occasionne des changements dans la pratique du supervisé et que ces changements s'inscrivent dans un processus continu de développement professionnel de l'enseignant.

Abstract

We examined perceptions of in-school supervisors (principals, vice-principals and study program directors) ($N=106$) and of teachers ($N=442$) of secondary schools in Uganda regarding teacher supervision practices. Factor analysis, correlations, t-test analysis, and analysis of variance (ANOVA) were performed. Results of the survey of supervisors indicate that the supervisory practices most used were a differentiated model and a 360° supervision model, a supervision phase prior to in-class observation, and a phase following in-class observation, as well as directive and collaborative teacher professional development guidelines. The supervisors' perception of collective efficacy was stronger than was their perception of self- or professional efficacy, and the supervisor efficacy perceptions were associated with their practices. Results of the survey of teachers (factor analysis, correlations, analysis of variance (ANOVA), and t-test analysis) showed that supervisors used a differentiated model and a 360° supervision model, a supervision phase prior to and following the in-class observation, and proposed professional development activities to their teachers. Young and less experienced teachers were more associated with the 360° supervision model and the supervision phase following the in-class observation than the older and more experienced teachers. Non-permanent teachers and those in private schools were more associated with the professional development guidelines proposed by their supervisors compared to permanent or public school teachers. From the analysis of an open-ended question concerning the supervisors' perceptions with regard to teacher supervision, we identified two major themes namely: the internal domain of teacher professional development (adapting teaching, confidence and ongoing research) and, the external domain of teacher professional development (professional discussion, support and teamwork). From the supervisors' point of view, teacher supervision brings about changes to the supervised teacher and these changes are part and partial of a continuous teacher professional development process.

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux et des figures	xiii
Remerciements.....	xv
Avant-propos	xvii
Introduction.....	1
PREMIÈRE PARTIE.....	5
LA PROBLÉMATIQUE	7
CHAPITRE 1: LA RECENSION DES ÉCRITS.....	13
1.1 Le rôle de la supervision dans la gestion de l'éducation.....	13
1.2 Supervision et évaluation	13
1.3 Les rôles joués par le chef d'établissement scolaire.....	15
1.4 La gestion de la qualité de l'enseignement	16
CHAPITRE 2: LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	21
2.1 Les modèles et les phases de la supervision pédagogique	21
2.1.1 La supervision classique.....	21
2.1.2 La supervision clinique.....	22
2.1.3 L'auto-supervision.....	25
2.1.4 La supervision différenciée	26
2.1.5 La supervision par les pairs	27
2.1.6 L'évaluation par les élèves	27
2.1.7 La supervision à 360°	28
2.1.8 La supervision contextuelle.....	29
2.2 Supervision pédagogique et pratique réflexive	31
2.3 La supervision pédagogique et le développement professionnel de l'enseignant.....	32
2.4 Sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective.....	34
2.4.1 Sentiment d'efficacité personnelle et sentiment d'efficacité professionnelle	35
2.4.2 Sentiment d'efficacité collective	36
2.5 Sentiment d'efficacité et supervision pédagogique.....	38
2.6 Cadre théorique : le développement professionnel de l'enseignant.....	39
2.6.1 Domaine externe (sources externes d'information ou de stimulus)	40
2.6.2 Domaine interne	41
2.6.2.1 Domaine de pratique (expérimentation professionnelle).....	41
2.6.2.2 Domaine personnel (connaissances, croyances et attitudes de l'enseignant).....	41
2.6.2.3 Domaine des conséquences (résultats saillants).....	41
2.7 Question générale de la recherche.....	41

2.8	Questions spécifiques de la recherche	42
2.8.1	Volet quantitatif	42
2.8.2	Volet qualitatif	42
CHAPITRE 3: LA MÉTHODOLOGIE		43
3.1	Le type de recherche	43
3.2	Les participants à la recherche	43
3.3	Les instruments utilisés pour la collecte des données.....	44
3.4	Approbation éthique et collecte de données	45
3.5	Le cadre d'analyse des données.....	46
3.5.1	Variables dépendantes.....	46
3.5.2	Les variables indépendantes.....	47
3.5.2.1	Le sentiment d'efficacité	47
3.5.2.2	Caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et institutionnelles.....	47
DEUXIÈME PARTIE		49
CHAPITRE 4: PREMIER ARTICLE		53
TEACHER SUPERVISION PRACTICES AND CHARACTERISTICS OF IN-SCHOOL SUPERVISORS IN UGANDA.....		53
Résumé		55
Abstract		57
4.1	Introduction.....	59
4.2	Background.....	60
4.3	Interest for the choice of the survey.....	61
4.4	Definitions: Administrative / supervisory.....	62
4.5	Literature review	62
4.5.1	Supervision models and phases	62
4.5.1.1	Classical supervision	63
4.5.1.2	Clinical supervision	63
4.5.1.3	Self-evaluation.....	63
4.5.1.4	Differentiated supervision.	63
4.5.1.5	Peer Supervision.....	64
4.5.1.6	Contextual Supervision	64
4.5.1.7	360° supervision	64
4.5.2	Instructional supervision and professional development.....	64
4.5.3	Characteristics of supervisors and supervision practices.....	66
4.6	Conceptual framework.....	66
4.6.1	Self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy	67
4.6.1.1	Self-efficacy and professional efficacy	67
4.6.1.2	Collective efficacy.....	67
4.7	Research questions.....	68

4.8	Method.....	69
4.8.1	Data and sample.....	69
4.8.2	Measures.....	69
4.8.3	Data analysis.....	71
4.9	Results.....	71
4.9.1	Socio-demographic, socio-professional, and school characteristics.....	71
4.9.2	Socio-cognitive characteristics.....	71
4.9.3	Supervision models.....	72
4.9.4	Phases of supervision.....	73
4.9.5	Professional development guidelines.....	73
4.9.6	Self-efficacy.....	73
4.9.7	Professional efficacy.....	74
4.9.8	Collective efficacy.....	74
4.10	Discussion.....	81
4.10.1	Supervisory practices.....	81
4.10.1.1	Supervision models.....	81
4.10.1.2	Phases of supervision.....	82
4.10.1.3	Professional development.....	82
4.10.2	Characteristics of the supervisor and supervisory practices.....	83
4.10.2.1	Socio-cognitive characteristics.....	83
4.10.2.2	Socio-professional characteristics.....	84
4.10.2.3	Phases of supervision.....	84
4.10.2.4	Professional development.....	85
4.10.3	Training in teacher supervision and supervisory practices.....	85
4.10.4	Perception of efficacy in instructional supervision.....	86
4.11	Conclusion.....	86
4.12	References.....	88
CHAPITRE 5: DEUXIÈME ARTICLE.....		95
TEACHER SUPERVISION PRACTICES: WHAT DO TEACHERS THINK.....		95
Résumé.....		97
Abstract.....		99
5.1	Introduction.....	101
5.2	Background.....	101
5.3	Literature review.....	102
5.3.1	Teacher supervision.....	102
5.3.2	Supervision and evaluation.....	102
5.4	Conceptual framework.....	103
5.4.1	Supervision models.....	104
5.4.1.1	Differentiated supervision.....	104
5.4.1.2	360° Supervision.....	105
5.5	Research questions.....	105

5.6	Methods	105
5.6.1	Data and sample	105
5.6.2	Measures	106
5.6.3	Data analysis	106
5.7	Results.....	107
5.7.1	Socio-demographic, socio-professional, and school characteristics	107
5.7.2	Supervision models.....	107
5.7.3	Supervision phases.....	107
5.7.4	Professional development guidelines.....	107
5.7.5	Teacher characteristics and supervisory practices	107
5.8	Discussion.....	113
5.8.1	Supervision practices	113
5.8.1.1	Supervision models	113
5.8.1.2	Supervision phases	114
5.8.1.3	Professional development.....	114
5.8.2	Teacher characteristics.....	114
5.8.2.1	Age	114
5.8.2.2	School status.....	115
5.8.2.3	Teaching experience.....	116
5.8.2.4	Employment status	116
5.9	Conclusion	116
5.10	References.....	117
CHAPITRE 6: TROISIÈME ARTICLE		121
SUPERVISORS' PERCEPTION OF INSTRUCTIONAL SUPERVISION.....		121
Résumé		123
Abstract		125
6.1	Introduction.....	127
6.1.1	Teacher supervision and professional development	128
6.1.2	Teacher professional development and change	129
6.2	Theoretical framework.....	131
6.2.1	External domain (External source of information or stimulus)	132
6.2.2	Internal domain	132
6.2.2.1	Domain of practice (professional experimentation).....	132
6.2.2.2	Personal domain (teacher knowledge, beliefs and attitudes).....	132
6.2.2.3	Domain of consequence (salient outcomes)	132
6.3	Research question	133
6.4	Methods	133
6.4.1	Data and sample	133
6.4.2	Data analysis	133
6.5	Results.....	135
6.5.1	Internal domain of teacher professional development	135
6.5.1.1	Domain of practice (professional experimentation).....	135
6.5.1.2	Personal domain (teacher knowledge, beliefs, and attitudes).....	136
6.5.1.3	Domain of consequence (salient outcomes)	137

6.5.2	External domain of teacher professional development.....	138
6.5.2.1	Professional discussion and support	138
6.5.2.2	Teamwork	140
6.6	Discussion	140
6.6.1	Internal domain of teacher professional development.....	140
6.6.1.1	Domain of practice (professional experimentation).....	140
6.6.1.2	Personal domain	141
6.6.1.3	Domain of consequence (salient outcomes).....	142
6.6.2	External domain of teacher professional development.....	143
6.6.2.1	Professional discussion and support	143
6.6.2.2	Teamwork	144
6.7	Conclusion.....	144
6.8	References	144
	TROISIÈME PARTIE	149
7.1	Conclusion générale	153
7.2	Synthèse des résultats et des conclusions.....	153
7.3	Les perspectives et les suggestions	159
	Bibliographie	163
	 ANNEXE A	 173
	ANNEXE B	187
	ANNEXE C	197
	ANNEXE D.....	201
	ANNEXE E.....	207
	ANNEXE F.....	213

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1: Récapitulation du cadre d'analyse des données.....	48
Tableau 2: Means, Standard Deviations, and Correlations of Supervision Practices (N=106)	76
Tableau 3: Independent Sample t-Test: Employment status of the supervisor.....	78
Tableau 4: ANOVA: Supervision practices according to district of the supervisor.....	80
Tableau 5: Conceptual Framework.....	104
Tableau 6: Means, standard deviations, and correlations of supervision practices	108
Tableau 7: Independent sample t-test: gender of the teacher.....	109
Tableau 8: Independent sample t-test: school status of the teacher.....	110
Tableau 9: Independent sample t-test: employment status of the teacher	111
Tableau 10: ANOVA: Supervision practices according to district.....	112
Tableau 11: ANOVA: Supervision practices according to the teacher's level of education	113
Tableau 12: Themes and sub-themes of teacher professional development.....	134
Tableau 13: Internal domain sub-themes of teacher professional development.....	135
Tableau 14: External domain sub-themes of teacher professional development.....	138
Figure 1: Le modèle d'efficacité collective	37
Figure 2: Le modèle interconnecté de la croissance professionnelle.....	39

Remerciements

Pour parvenir à la réalisation de cette thèse, j'ai eu la chance de pouvoir compter au fil des ans sur l'accompagnement, l'encouragement et le support de plusieurs personnes. Tout d'abord, je voudrais remercier ma directrice de thèse, madame Yamina Bouchamma, Ph.D., professeure titulaire au département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. J'ai énormément apprécié et profité de sa disponibilité, de son expertise et de son expérience pendant toutes les phases de mes études doctorales.

Je me dois également de remercier les autres membres du jury de thèse qui m'ont fait l'honneur d'évaluer cette thèse. Monsieur Claude Savard, Ph.D., professeur titulaire et président de la commission des études à l'Université Laval, en tant que pré-lecteur et examinateur, a fourni des commentaires constructifs qui m'ont permis de clarifier, d'approfondir et de corriger plusieurs points; Monsieur Pierre Lapointe, Ph.D., examinateur, professeur agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, et Madame Nancy Lauzon, Ph.D., examinatrice externe, professeur agrégé, Département de gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke, pour leurs judicieux commentaires et corrections; et Monsieur Eric Frenette, professeur titulaire, Directeur intérim des programmes d'études supérieures en administration et évaluation en éducation, Faculté de sciences de l'éducation, Université Laval, qui a présidé la soutenance de cette thèse de doctorat.

Je remercie les évaluateurs des revues où les trois articles intégrés dans cette thèse ont été publiés, les évaluateurs de mes présentations dans les colloques où j'ai présenté les résultats de recherche. Leurs commentaires, leurs remarques, leurs suggestions et leurs questions ont alimenté mes réflexions et m'ont permis d'améliorer considérablement plusieurs aspects des articles.

Je tiens à souligner ici le support offert par les professeurs du Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et, en particulier, ceux et celles qui m'ont enseigné durant la scolarité : Serge Sévigny, Ph.D., Lucie Héon, Ph.D. et Yamina Bouchamma, Ph.D. Je tiens à remercier tous les collègues engagés comme moi dans des

études doctorales à l'Université Laval que j'ai eu l'occasion de côtoyer au cours des dernières années pour leurs encouragements et leur appui.

Je tiens à remercier les responsables de l'Archidiocèse de Québec pour leur soutien financier au cours des quatre années de mes études doctorales. Je tiens à souligner ici le soutien financier et moral de ma famille, et en particulier celui de ma mère Catherine, de mon frère George et surtout de Monseigneur Augustin Kasujja, Ph.D., qui ont subventionné mes études tout au long de mes parcours scolaires. Je me dois également de remercier les autorités de l'Université Kyambogo où j'ai été professeur avant la poursuite des études doctorales à l'Université Laval.

Finalement, je tiens à exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont apporté leur contribution au fil des ans, et ce, de diverses façons : partage de connaissances ou d'expériences, suggestions, questions, commentaires, etc. Sans oublier, il va sans dire, tous ceux et celles qui ont bien voulu participer à ma recherche en prenant la peine de répondre à mes questionnaires et sans lesquels il aurait été impossible de mener à terme mon projet de thèse.

Avant-propos

Cette thèse de doctorat est présentée sous la forme de publications parues. Elle comporte trois articles qui ont déjà été publiés en anglais. Ces articles correspondent, dans l'ordre, aux chapitres 4, 5, 6.

Article 1 :

Kalule, L. & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 51-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-013-9181-y>

Article 2:

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Teacher supervision practices: What do teachers think? *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 40 (3), 91-104.

Article 3:

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Supervisors' perception of instructional supervision. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 41 (1), 89-104.

À titre d'auteur principal de chacun de ces trois articles, j'ai effectué la rédaction de chacune de leurs parties : la problématique, l'approche conceptuelle et théorique, la recension des écrits, la collecte et l'analyse des données, la discussion des résultats et les conclusions. Le co-auteur des articles et directrice de cette thèse, Madame Yamina Bouchamma, Ph.D., a mis à la disposition de l'auteur, la première version du questionnaire sur la supervision du personnel enseignant : pratiques et perceptions qu'elle avait validé dans trois pays : Roumanie, Haïti et Maroc. Elle a conseillé l'auteur et elle a rigoureusement corrigé les articles jusqu'à l'étape de la version finale de chacun d'eux.

Les références citées dans les articles ont été présentées à la fin de chaque article selon les normes de la thèse afin d'assurer une uniformité dans la présentation. Les références citées dans les autres parties sont présentées à la fin de la thèse. Quant aux citations de références dans le corps du texte de chacun des articles nous avons retenu la présentation selon les

normes de la revue où l'article a été publié. Certaines parties des articles ou leur intégralité ont également été présentées lors de l'une ou l'autre des conférences suivantes :

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). *Instructional supervision and teacher professional development.* CASEA Annual conference at CSSE 2013, June 1-5, 2013, held in conjunction with the Congress of the humanities and social sciences at the University of Victoria, Victoria, British-Columbia, Canada.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). *Promoting differentiated instruction by differentiated supervision.* Annual conference at CSSE 2013, June 1-5, 2013, held in conjunction with the Congress of the humanities and social sciences at the University of Victoria, Victoria, British-Columbia, Canada.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). *Supervision pédagogique et développement professionnel.* Le 81^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Université Laval, Ville de Québec, du 6 au 10 mai 2013.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). *La supervision différenciée du personnel enseignant : Moyen de promouvoir la différenciation pédagogique.* Le 81^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Université Laval, Ville de Québec, du 6 au 10 mai 2013.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2012). *Instructional supervision practices and self-efficacy, professional efficacy and collective efficacy of supervisors.* American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, April 13-17, 2012, Vancouver, British-Columbia, Canada.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2012). *Instructional supervision practices and perception of efficacy.* 40th Annual conference. Canadian Society for the Study of Education (CSSE/SCÉÉ), Wilfrid-Laurier University and the University of Waterloo, May 27-30, 2012.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2011). *Pratique de supervision et sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective de superviseurs.* 7^e Colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement (L'AFORME) : Les pratiques des formateurs des stagiaires, Hotel Delta, Sherbrooke, du 23 au 25 novembre 2011.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2011). *Pratiques de supervision et sentiment d'efficacité des superviseurs.* Colloque de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). 79^e Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke et Université Bishop, du 9 au 13 mai 2011.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2011). *Instructional supervision practices and perception of self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy of supervisors in Uganda.* Canadian Society for the Study of Education (CSSE), 39th Annual conference, University of New Brunswick and St. Thomas University, Fredericton, May 28-June 1, 2011.

Kalule, L., Basque, M., & Ross, M. (2011). *Trois recherches doctorales sur les pratiques liées à la réussite dans les écoles efficaces.* Colloque de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Ville de Québec, le 3 mars 2011.

Kalule., L. (2010). *Perceptions et pratiques de supervision du personnel enseignant en Ouganda.* Colloque annuel de la recherche sur la pertinence sociale des recherches en sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ville de Québec, le 3 juin 2010.

www.fse.ulaval.ca/colloque-recherche-2010/affiches

Introduction

La plupart des politiques publiques mises en œuvre dans les institutions d'enseignement de plusieurs pays particulièrement de l'Afrique se rapportent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Or, une telle amélioration implique non seulement des moyens financiers, mais surtout des enseignants bien formés qui disposent de connaissances et de compétences relativement aux processus d'enseignement et d'apprentissage (Tucker & Pounder, 2010). En ce sens, le développement professionnel de l'enseignant constitue aujourd'hui l'une des stratégies-clés sur lesquelles les responsables de l'éducation misent pour combattre les carences observées dans les programmes de formation initiale et de formation continue des enseignants (Mulkeen, Chapman, Dejaeghere & Lieu, 2007).

Le développement professionnel de l'enseignant peut se réaliser, de manière privilégiée, par une supervision pédagogique efficace (Nolan & Hoover, 2005; Sergiovanni & Starratt, 2007; Zepeda, 2006). L'auteur de la thèse a privilégié l'étude de la supervision pédagogique parce que cette supervision constitue une fonction organisationnelle axée sur le développement professionnel de l'enseignant et elle conduit à l'amélioration des pratiques pédagogiques et la réussite de l'élève (Nolan & Hoover, 2011). À cet égard, un certain nombre d'études ont déjà établi une relation significative entre la qualité des enseignants et la réussite des élèves (Hoy & Miskel, 2008; Junor-Clarke & Fournillier, 2012); et entre des méthodes d'enseignement appropriées et l'apprentissage des élèves (Villegas-Reimers, 2003).

La thèse a été réalisé en Ouganda, un pays qui a reçu une attention internationale considérable lorsqu'il est devenu le premier pays africain au sud du Sahara à adopter une politique de gratuité de l'enseignement secondaire pour tous lors de l'année scolaire 2006/2007 (UNESCO, 2010). Malgré ce succès quantitatif caractérisé non seulement par la mise en œuvre de projets d'éducation secondaire pour tous (Chapman, Burton & Werner, 2010; Dejaeghere, Williams & Kyeyune, 2009; UNESCO, 2010), mais également par une éducation primaire pour tous (Penny, Ward, & Read, 2008), la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire représentent aujourd'hui des défis importants à relever pour cet État africain (Lewin & Stuart, 2003; Penny et al., 2008; World Bank, 2005).

Dans le système éducatif de l'Ouganda les problèmes associés à la qualité de l'enseignement et à la réussite scolaire sont principalement attribués à un manque d'enseignants et de directeurs d'école adéquatement formés. Plusieurs autres facteurs contribuent à la persistance de ces problèmes associés à la qualité de l'enseignement et à la réussite scolaire : les possibilités limitées d'un accès à l'enseignement supérieur et d'une formation adéquate pour les directeurs d'école et les enseignants ; un manque de précision dans les directives gouvernementales relativement aux compétences à atteindre par les directeurs d'école et l'absence de formation à cet égard (Dejaeghere et al., 2009); un recrutement précipité des enseignants et des directeurs d'école à un stade où ils ne sont pas encore adéquatement formés (Chapman et al., 2010).

L'Ouganda possède des politiques éducatives relatives à la supervision pédagogique qui sont en décalage avec les pratiques dans les différents milieux scolaires. Bien qu'elles soient considérées comme les premiers responsables du développement professionnel des enseignants, les directions d'école ont tendance à consacrer davantage de temps à leurs obligations administratives qu'à leurs obligations pédagogiques (Mulkeen et al., 2007). Les directions ne consacrent pas suffisamment de temps au soutien pédagogique régulier des enseignants et ils ne supervisent pas adéquatement les enseignants (Mulkeen et al., 2007; Nzabonimpa, 2011; The Republic of Uganda, 2003; World Bank, 2005). Pour Penny et al. (2008), une telle situation ne permet pas un contexte favorable dans les milieux scolaires à la pratique de la supervision pédagogique et a des incidences négatives sur des enjeux tels que l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles et la réussite scolaire des élèves. Par ailleurs, la littérature consultée révèle peu d'études qui ont abordé jusqu'à maintenant le rôle pédagogique des chefs d'établissement dans les écoles secondaires de l'Ouganda et, plus particulièrement, leurs perceptions et leurs pratiques à cet égard.

Considérant les différents défis inhérents à la supervision du personnel enseignant, l'objectif général de l'étude est le suivant : identifier les déterminants des pratiques des superviseurs en matière de supervision du personnel enseignant, et ce, en vue d'améliorer les connaissances relatives à la pratique de ce type de supervision dans les écoles secondaires de l'Ouganda. De façon plus spécifique, l'étude porte sur les aspects suivants de la supervision du personnel enseignant : a) les pratiques de supervision — modèles,

étapes et activités de développement professionnel — des directions d'école (directeurs, directeurs adjoints et directeurs de programmes d'études) ; b) le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective de ces directions d'école en matière de supervision pédagogique ; et c) les caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles, sociocognitives et scolaires des directions d'école liées à leurs pratiques de supervision du personnel enseignant.

Le premier volet quantitatif du questionnaire de l'étude est consacré à la direction d'école, dont l'une des tâches essentielles se rapporte à l'exercice d'un rôle pédagogique. Le deuxième volet est consacré à l'enseignant et comporte les deux aspects suivants : la perception des pratiques de supervision dont il est l'objet ; les liens entre les pratiques de supervision et les caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et scolaires de l'enseignant supervisé. L'étude voulait par ailleurs mettre l'accent sur l'importance de la supervision pédagogique de l'enseignant, et ce, du point de vue des superviseurs. Une question ouverte aux superviseurs de différents milieux scolaires en Ouganda (directeurs, directeurs adjoints et directeurs de programmes d'études) a été posée afin de leur permettre d'exprimer par écrit leur perception des impacts de la supervision pédagogique sur les enseignants supervisés. Cette configuration de l'étude a par la suite conduit à examiner les liens entre la supervision pédagogique des enseignants et leur développement professionnel.

La thèse comporte quatre parties : La première partie inclut les sections suivantes : la problématique, la recension des écrits (Chapitre 1), le cadre conceptuel et théorique (Chapitre 2) et la méthodologie (Chapitre 3). La deuxième partie comprend les chapitres 4, 5 et 6 ; chacun de ces chapitres présente, dans l'ordre, les trois publications intégrées dans cette thèse. Le chapitre 4 présente une étude réalisée auprès des superviseurs et consacrée à leurs pratiques de supervision pédagogique et à leurs caractéristiques. Le chapitre 5 présente une étude sur les pratiques de supervision pédagogique et les caractéristiques de l'enseignant du point de vue de l'enseignant supervisé. Quant au chapitre 6, il présente les perceptions des superviseurs par rapport aux bienfaits de la supervision pédagogique pour l'enseignant supervisé.

La troisième partie présente la conclusion générale et comprend les éléments suivants : une synthèse de tous les résultats et conclusions, des perspectives et des suggestions en rapport avec les études consacrées au domaine de recherche de la supervision du personnel enseignant. Cette partie est suivie par la bibliographie et les annexes.

L'annexe A présente le questionnaire distribué aux directions d'école, tandis que l'annexe B présente le questionnaire distribué aux enseignants. L'annexe C présente l'approbation par le comité d'éthique de l'Université Laval, l'annexe D le formulaire de consentement du répondant, l'annexe E l'autorisation de la revue *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, et finalement l'annexe F l'autorisation de la revue *International Studies in Educational Administration* (ISEA).

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE

Plusieurs pays en voie de développement ont connu une amélioration relativement à l'accès à l'école secondaire et à la qualité de l'enseignement offert à ce niveau d'études (Lewin & Stuart, 2003; Penny et al., 2008; UNESCO, 2004). Parmi ces pays, l'Ouganda a pris les mesures nécessaires pour concrétiser cette amélioration (Penny et al. 2008; Uganda Bureau of Statistics, 2013). Il s'agit du premier pays d'Afrique subsaharienne à avoir entrepris un programme d'enseignement secondaire pour tous, lequel fut promulgué en février 2007 (Dejaeghere et al., 2009). Le taux d'inscription au secondaire est passé de 18,6% en 2005 à 28 % en 2010 (Uganda Bureau of Statistics, 2013). Pourtant, les écoles secondaires manquent souvent de ressources humaines bien formées (chefs d'établissement et personnel enseignant) (Dejaeghere et al., 2009).

Il semble y avoir un consensus quant au rôle important que peut jouer l'enseignement secondaire par rapport à l'acquisition des compétences, des connaissances et des habiletés requises pour permettre aux pays et à leurs travailleurs de participer aux changements qui affectent les systèmes nationaux et internationaux, et ce, dans un contexte de mondialisation des échanges commerciaux (Liang, 2004; Penny et al., 2008; The Republic of Uganda - Ministry of Education and Sports, 2004; World Bank, 2005). Dans cette perspective, il y aurait donc un double défi à relever pour l'enseignement secondaire en ce début de 21^e siècle : d'une part, améliorer l'accès à l'enseignement secondaire et, d'autre part, améliorer la qualité et la pertinence de cet enseignement (World Bank, 2005).

La réforme introduite dans le système éducatif ougandais en 1997 relativement à l'enseignement primaire pour tous (Penny et al., 2008) n'a pas été accompagnée dans toutes les écoles par une amélioration de la qualité de l'enseignement (UNESCO, 2004). Ce qui a eu des effets sur la qualité de l'enseignement secondaire généralisé depuis son introduction en 2007. Les résultats obtenus au test de l'évaluation nationale au secondaire ont plutôt montré une détérioration de la performance des élèves au fil des ans. Le pourcentage d'élèves du secondaire classés compétents en langue anglaise a baissé de 81,9% en 2008 à 76,0% en 2009 et à 67,5% en 2010 et le pourcentage d'élèves classés compétents en biologie a baissé de 36,7% en 2008 à 36,3 % en 2009 et à 30,4% de 2010. Quant au

pourcentage d'élèves du secondaire classés compétents en mathématiques, il a progressivement diminué dans des proportions importantes entre 2008 et 2010 : alors que plus de deux tiers des élèves (69,4%) ont été classés compétents en 2008, moins de la moitié (49,7%) ont été classés compétents en mathématiques en 2010 (Uganda National Examinations Board, 2010). Le constat de cette détérioration peut entraîner la remise en question des stratégies et des méthodes employées pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage dans les classes, et ce, tant pour le niveau primaire que celui du secondaire.

Il y a peu d'études et d'informations en ce qui concerne les pratiques utilisées au niveau secondaire dans les pays en voie de développement et, en particulier, en Ouganda (Liang, 2002). Si les questionnaires scolaires en Ouganda ont toujours joué un rôle essentiel pour la mise en place des réformes scolaires et l'amélioration tant de la qualité de l'enseignement que de l'efficacité des pratiques dans les écoles, peu d'études ont porté jusqu'à maintenant sur la gestion scolaire et le rôle du chef d'établissement (Bennell & Sayed, 2002; Chapman et al., 2010; Dejaeghere et al., 2009).

Par ailleurs, l'instance gouvernementale qui assume le contrôle de la qualité de l'éducation en Ouganda a surtout concentré ses efforts sur le processus de l'enseignement et celui-ci avait bénéficié de peu d'attention (Ministère de l'Éducation et des Sports de l'Ouganda, 2004). Ce constat pourrait indiquer un décalage entre les politiques éducatives de supervision et les pratiques dans les écoles. Les résultats obtenus dans le premier programme national d'inspection de l'agence de contrôle de la qualité d'éducation en Ouganda entrepris en 2002/2003, révèlent des faiblesses tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Les inspecteurs attribuaient alors ces faiblesses à un manque de professionnalisme et d'éthique professionnelle de la part des enseignants dans le cadre de la réalisation de leur tâche (The Republic of Uganda, 2003).

Dans ce même rapport (The Republic of Uganda, 2003), les auteurs mentionnaient que l'évaluation des enseignants du niveau secondaire par la direction d'école s'avérait inefficace dans la plupart des écoles où cette inspection avait été effectuée. Les chefs d'établissement n'accompagnaient pas régulièrement les enseignants dans le processus d'enseignement afin de favoriser une amélioration sur le plan de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce qui a été confirmé par les résultats d'autres études

(Mulkeen et al., 2007; Nzabonimpa, 2011; World Bank, 2005). Ce manque d'efficacité dans les écoles secondaires était attribuable aux causes suivantes : une irrégularité dans la planification des cours et l'omission complète de la préparation du plan de cours et du dossier pédagogique ; un manque de variété dans les méthodes d'enseignement utilisées ; une utilisation excessive de méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant ; une utilisation insuffisante des ressources pédagogiques ; l'implication limitée des élèves dans des activités centrées sur la résolution de problèmes. Toujours selon les auteurs de ce rapport, les enseignants prenaient rarement l'initiative d'improviser ou d'utiliser au maximum les ressources disponibles dans leur classe (The Republic of Uganda, 2003).

Auparavant en Ouganda, les inspecteurs s'occupaient de l'ensemble des activités de l'école, et ne se concentraient pas sur le processus d'enseignement et ses résultats. En général, l'inspection des écoles était irrégulière et c'est ce qui explique le fait qu'un certain nombre d'écoles n'avaient jamais été inspectées. Les inspecteurs de l'État ougandais ne se concentraient pas sur les questions d'ordre pédagogique, exception faite d'un inventaire des équipements scolaires disponibles. La situation qui prévalait dans les écoles ougandaises était attribuable, finalement, à des pratiques de gestion et d'enseignement médiocres (The Republic of Uganda, 2003).

Parmi ces pratiques identifiées par les auteurs, il y a le fait que certains chefs d'établissement n'enseignaient pas régulièrement, tandis que d'autres n'enseignaient pas du tout. Dans ce dernier cas, il semble que cette situation ait eu des effets négatifs tant sur l'assiduité des enseignants que sur la présence en classe et la performance des élèves. Il y avait aussi l'absentéisme et les retards de certains enseignants dans leur salle de classe, une situation observée principalement dans les écoles publiques. Ces retards étaient attribuables au fait que plusieurs enseignants du secteur public assumaient en même temps, et à temps partiel, des tâches d'enseignement dans une école privée (The Republic of Uganda, 2003).

Les inspecteurs ougandais ont également constaté un manque de professionnalisme chez les enseignants rencontrés qui, selon plusieurs, serait attribuable à la qualité de la formation offerte dans les institutions de formation des enseignants. Dans la plupart des écoles ougandaises où l'étude avait été effectuée, les inspecteurs ont constaté qu'il n'y avait pas de

plans de cours et de dossiers pédagogiques. Là où il y en avait, les inspecteurs ont remarqué qu'ils étaient peu détaillés et manquaient de pertinence par rapport au programme scolaire et aux objectifs visés par les autorités gouvernementales. D'ailleurs, plusieurs enseignants n'avaient pas préparé d'outils pédagogiques et préféraient se limiter aux livres dont ils disposaient (The Republic of Uganda, 2003).

Par ailleurs, les inspecteurs ont constaté que l'évaluation des acquis scolaires par des tests et des devoirs ne faisait pas partie de la planification du processus d'enseignement et d'apprentissage des enseignants. C'est la raison pour laquelle il était plus difficile pour le personnel de direction d'école de contrôler la fréquence, la pertinence, la variété et l'administration des devoirs et des tests. Les inspecteurs ont constaté que les techniques d'évaluation des élèves variaient d'un professeur à l'autre et que la plupart de ces derniers se limitaient à des questions directes qui ne permettent pas un développement du sens critique chez les élèves. Plusieurs enseignants consacraient beaucoup de temps à la récapitulation des contenus du cours précédent (The Republic of Uganda, 2003).

Dejaeghere et al. (2009) ont établi que les écoles situées dans les districts ruraux de l'Ouganda étaient confrontées à certains défis. Le premier défi consistait en une pénurie d'enseignants formés, et ce, particulièrement dans l'enseignement des sciences et des langues. Un deuxième défi se rapportait à la formation de base trop courte des enseignants du niveau secondaire, soit seulement deux ans, dont un stage pédagogique de moins d'un mois. Selon plusieurs formateurs d'enseignants, une telle formation s'avérait tout simplement inadéquate et rendait nécessaire un soutien pédagogique de la part de la direction d'école (Dejaeghere et al., 2009).

L'expérience que l'auteur a vécue dans une école secondaire privée ougandaise dans des fonctions d'enseignement et de direction de programmes d'études montre une perception des enseignants de la supervision pédagogique. À cette époque, alors que la tâche consistait, entre autres, à superviser des enseignants et des enseignants stagiaires, plusieurs enseignants débutants préféraient être accompagnés par un collègue de leur choix pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et évitaient d'exprimer leurs défis pédagogiques à leur direction d'école. Une telle préférence des enseignants était attribuable à une confusion entre la supervision et l'évaluation et pouvait exprimer, dans une certaine mesure, un

moyen d'éviter une confrontation avec la direction dont l'un des enjeux aurait été leur sécurité d'emploi dans le milieu scolaire.

Sans généraliser ce genre de préférence à l'ensemble des enseignants d'une région ou d'un pays, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'un signe de plus qui démontre la pertinence de s'interroger sur la façon de percevoir les superviseurs et, surtout, sur les pratiques de ces derniers. Une pertinence qui demeure, même si les enseignants ne sont pas nécessairement contre les interventions des superviseurs pédagogiques en tant que telles.

Les écarts dans les pratiques pédagogiques des enseignants et les défis dans les pratiques en supervision tendent à saper les stratégies de développement professionnel des enseignants et plus particulièrement l'amélioration à la fois de l'enseignement et du processus d'apprentissage. Étant donné que la perception de l'efficacité a des incidences sur le choix d'une activité et de l'environnement où se déroule cette activité (Bandura, 1997; Kalule & Bouchamma, 2014) l'auteur visait à étudier les perceptions des superviseurs et des enseignants sur les pratiques en supervision du personnel enseignant, les liens entre les caractéristiques du superviseur et du supervisé (enseignant) et les pratiques de supervision, et finalement les effets de la supervision sur l'enseignant supervisé. La recension des écrits permettra de situer le sujet par rapport aux études intérieures.

CHAPITRE 1: LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce chapitre, nous abordons tout d'abord, le rôle joué par la supervision dans tout ce qui relève de la gestion de l'éducation. La deuxième section englobe des différents liens entre la question de la supervision et celle de l'évaluation. La troisième section est consacrée aux nombreux rôles joués par les chefs d'établissement scolaire. Enfin, une quatrième section aborde la question de la gestion de la qualité de l'enseignement.

1.1 Le rôle de la supervision dans la gestion de l'éducation

La notion de « supervision » est associée à l'atteinte d'un objectif et peut être présentée sous diverses formes : un contrôle (supervision classique), une aide à l'enseignant (supervision clinique), ou la capacité d'un enseignant à améliorer son propre enseignement à partir de ses propres observations durant ses interactions avec ses élèves (Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignat, 1988). Chez plusieurs enseignants, cette notion de supervision pédagogique peut se rapporter à différentes perceptions : la volonté d'améliorer leur compétence professionnelle à partir des exigences de leur pratique pédagogique ; la volonté de devenir des personnes-ressources au sein de leur équipe de travail ; le désir d'utiliser à bon escient les nouvelles méthodologies psychopédagogiques issues des travaux de recherche appliquée au secteur de l'enseignement (Brunelle et al., 1988). La supervision pédagogique vise à favoriser le développement professionnel des enseignants en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles (Acheson & Gall, 2003; Glanz, 2000; Nola & Hoover, 2011).

1.2 Supervision et évaluation

Si la supervision était antérieurement associée aux aspects évaluatifs du rôle de l'administration, elle comporte aujourd'hui des moyens visant à assurer le développement professionnel de l'enseignant (Glanz, 2000; Nolan & Hoover, 2011; O'Sullivan, 2004; Wanzare, 2011; Zepeda, 2007). Ce serait cette évolution qui expliquerait qu'il existe une ambivalence apparente dans la définition du concept « supervision » et dans la pratique de la supervision.

D'une part, cette ambivalence peut être fondée sur les diverses expressions utilisées pour définir ce concept de supervision telles que surveillance, contrôle et administration. D'autre part, la supervision peut également être associée à des mots tels que leadership, orientation et instruction (Snow-Gerono, 2008). Cette évolution du concept et cette ambivalence rendent donc nécessaire une bonne compréhension du concept de la supervision et de ses étapes chez les superviseurs et de sa pratique. C'est cet effort de compréhension qui peut rendre ensuite possible chez ces superviseurs une réflexion personnelle sur leurs propres pratiques de supervision.

Certains chercheurs soulignent que le rôle de l'évaluation va à l'encontre de certains objectifs de la supervision que sont, la stimulation de la croissance et le développement professionnel (Goldstein & Noguera, 2006; Nolan, Hawkes & Francis, 1993; Nolan & Huber, 1989; Nolan & Hil Kirk, 1991; O'Sullivan, 2004; Poglinco & Back, 2004; Snow-Gerono, 2008). S'il ne semble y avoir aucun doute sur le fait que la supervision et l'évaluation soient des processus associés, plusieurs soulignent cependant qu'ils n'ont pas les mêmes buts (Sullivan & Glanz, 2000; Zepeda, 2003). Le but de la supervision pédagogique est de promouvoir la croissance et le développement professionnel de l'enseignant. Le but de l'évaluation de l'enseignant peut consister en divers objectifs tels que la promotion, la rétention et la prise des décisions personnelles (Zepeda, 2007).

Dans la plupart des cas, les significations de la supervision pédagogique renvoient aux meilleures pratiques inhérentes à la supervision : observer l'enseignement en classe, améliorer la confiance de l'enseignant, fournir une rétroaction à l'enseignant et s'engager avec lui dans des discussions relativement à l'enseignement et à l'apprentissage (Sullivan & Glanz, 2000 ; Zepeda & Kruskamp, 2007). Il y a une constante sur le plan historique dans la littérature relative à ce concept : la supervision pédagogique peut améliorer l'enseignement. Il s'agit là du premier objectif et du but reconnu de la supervision pédagogique (Sullivan & Glanz, 2000). La supervision pédagogique devrait être une supervision du développement et être planifiée selon les besoins de chaque enseignant (Glatthorn, 1997; Glickman, 1981; Sullivan & Glanz, 2000; Zepeda, 2007; Zepeda & Kruskamp, 2007).

Le fait que la direction d'école assume à la fois le processus de la supervision pédagogique et l'évaluation de la performance des enseignants peut générer des ambiguïtés chez les enseignants supervisés. De la même façon, le superviseur peut être confronté à un conflit entre deux rôles qu'il est tenu de jouer : aider l'enseignant à développer l'acte professionnel d'enseigner (facilitateur) ; et faire une évaluation écrite de l'efficacité du même enseignant dans ses fonctions d'enseignement (évaluateur). Pour Holland (2005), l'évaluation classique de l'enseignement consiste dans les trois actes suivants : l'observation du déroulement de l'enseignement dans la salle de classe, une conférence avec l'enseignant après l'observation et un rapport des données observées. L'association étroite entre l'évaluation des enseignants et la supervision inciterait quelques chercheurs à déclarer que la supervision est complètement autre que l'évaluation (Nolan & Huber, 1989).

1.3 Les rôles joués par le chef d'établissement scolaire

Les rôles (pédagogiques et administratifs) des chefs d'établissement scolaire peuvent varier d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un même pays. Pourtant, les modèles de gestion axés sur l'école exigent à la fois des connaissances pédagogiques et des compétences en direction (World Bank, 2005).

Le rôle du chef d'établissement suppose des compétences très diverses : motivation, leadership pédagogique, coordination des membres de l'équipe et animation de groupe. De plus en plus d'études proposent que le chef d'établissement scolaire joue à la fois des rôles d'enseignement et de supervision (The Republic of Uganda, 2008, Article 13, No. 21; World Bank, 2005).

L'étude de la Banque Mondiale (World Bank, 2005) montre que la plupart des chefs d'établissement tendent à être attirés par les obligations administratives inévitables et assument peu souvent le rôle du leader pédagogique qui cherche à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Pourtant, le rôle de leader pédagogique du chef d'établissement reste fondamental car il consiste à motiver les enseignants et à améliorer les pratiques de l'enseignement. Le rôle pédagogique exige un grand nombre de connaissances sur des sujets tels que le contenu du programme scolaire, les méthodes d'enseignement et l'apprentissage de l'élève. Dans l'exercice de ce rôle, le chef

d'établissement devrait être à la fois un fournisseur de ressources, une ressource pédagogique, un communicateur et une présence visible (World Bank, 2005). Il y a donc un défi à relever dans une variété de systèmes scolaires : développer cet ensemble de compétences chez le chef d'établissement (Fink & Fesnick, 2001).

Le rôle de leader pédagogique peut être crucial pour tous les pays. Toutefois, dans les pays en voie de développement, l'exercice de ce rôle par la direction d'école peut être limité. Dans le cas de l'école secondaire ougandaise, par exemple, le chef d'établissement est souvent obligé d'assumer des responsabilités administratives supplémentaires comprenant la gestion des problèmes familiales de l'enseignant. Le temps et l'énergie consacrés à cette charge de travail ne lui permettent pas de jouer pleinement son rôle de leadership pédagogique et de relever les défis inhérents à la supervision du personnel enseignant.

1.4 La gestion de la qualité de l'enseignement

Pour Mulkeen et al. (2007), la supervision des pratiques des enseignants dans la salle de classe peut être considérée comme un moyen efficace pour permettre une amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, les autres étant la qualité de la formation initiale des enseignants et le développement professionnel continu rendu possible par une participation à des programmes de formation en-cours d'emploi.

Dans l'étude de Mulkeen et al., (2007), il s'agit des entrevues de 114 répondants (57 enseignants, 19 directeurs d'école, et 38 décideurs en éducation) dans six pays de l'Afrique – le Ghana, l'Éthiopie, la Tanzanie, la Guinée, le Madagascar et l'Ouganda. L'ensemble de 18 répondants qui ont été sélectionnés en Ouganda inclus 9 enseignants, 3 directeurs d'école et 6 décideurs en éducation. L'échantillon n'a pas été choisi au hasard, et les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à une population plus large d'enseignants, de chefs d'établissement, ou de décideurs en éducation. Cependant, les résultats de l'étude de Mulkeen et al. (2007) soulèvent des questions qui méritent un examen plus approfondi, des recherches supplémentaires, et l'attention des décideurs.

Dans chacun des six pays l'étude a été menée à l'aide d'un protocole d'entrevue standard développé pour chacun des trois groupes. Les pays ont été sélectionnés sur la base de leur diversité géographique et linguistique: deux francophones et quatre anglophones. La sélection comprenait 33% d'écoles rurales et 18% d'internats. Le nombre d'inscriptions variait de 80 à 5679 élèves. L'échantillon a inclus au moins un enseignant plus expérimenté et un enseignant moins expérimenté, et un professeur de sciences. Tous les chefs d'établissement interrogés, à l'exception de deux, étaient des hommes. Certains décideurs travaillaient au ministère de l'éducation et d'autres étaient responsables syndicaux. En moyenne, les enseignants avaient 13 ans d'expérience dans l'enseignement. Vingt-huit enseignants (49%) avaient 10 ans d'expérience dans l'enseignement; 13 (23%) avaient 10 à 20 ans d'expérience d'enseignement; et 16 (28%) avaient enseigné pendant 20 à 35 ans.

Selon Mulkeen et al. (2007), auteurs d'une étude consacrée à la qualité et à l'étendue des pratiques de supervision des enseignants en Afrique subsaharienne, 47 % des enseignants du secondaire n'avaient presque jamais demandé de soutien pédagogique, tandis que 37 % d'entre eux le demandaient presque à chaque mois. Dans cette même étude, 65 % des enseignants ont admis qu'ils n'étaient presque jamais observés, ou simplement une fois par mois, et qu'ils n'avaient presque jamais non plus reçu de conseils sur le plan pédagogique. Cependant, la plupart des chefs d'établissement (69 %) ont de leur côté déclaré qu'ils observaient les enseignants presque à toutes les semaines ou à chaque jour (Mulkeen et al., 2007).

Ces résultats de Mulkeen et al. (2007) portent à croire que les enseignants et les chefs d'établissement en Afrique subsaharienne ont des points de vue différents sur l'étendue des pratiques de supervision pédagogique. À cet égard, l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants par le chef d'établissement n'implique pas nécessairement de leur fournir un soutien pédagogique pertinent. Les données publiées dans cette étude ne permettent donc pas de confirmer la forme exacte du soutien pédagogique offert par les chefs d'établissement. Ces données, par exemple, ne permettent pas de constater jusqu'à quel point les superviseurs vont au-delà de la simple observation du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe.

Dans le cadre de cette même étude de Mulkeen et al., 2007, tous les chefs d'établissement se croyaient soit partiellement, ou encore soit totalement responsables d'assister les enseignants à améliorer leur enseignement. Si certains chefs d'établissement auprès desquels l'étude était effectuée ne s'occupent pas de la supervision pédagogique de leurs enseignants, ce ne serait pas parce qu'ils ignorent que cette supervision fait partie de leurs responsabilités. S'ils ne s'en occupent pas, ce serait pour des raisons telles que leur perception de ce rôle ou encore leur sentiment d'efficacité à cet égard. Par ailleurs, les résultats ont montré que l'option de la supervision a reçu moins d'appuis que le mentorat et les communautés d'apprentissage, et ce, surtout de la part des enseignants ayant participé à l'étude. Selon ces derniers, les chefs d'établissement n'étaient pas nécessairement les mieux formés tant sur le plan de la pédagogie que des diverses matières enseignées dans ces écoles.

Pour ces enseignants, la première responsabilité du chef d'établissement serait l'administration. Toujours selon eux, les superviseurs pédagogiques et les chefs des départements étaient considérés mieux placés pour apporter une aide sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage dans la salle de classe. Dans l'éventualité où les chefs d'établissement devaient assumer un rôle-clé sur le plan du leadership pédagogique dans leurs écoles et qu'ils devaient assumer un rôle important dans l'accompagnement pédagogique du personnel enseignant, ils auraient alors besoin d'une préparation supplémentaire pour remplir adéquatement ces rôles. Dans cette perspective, il conviendrait également de mieux définir les rôles de chacun des intervenants du système scolaire (enseignants, chefs de département, chefs d'établissement, superviseurs pédagogiques) afin d'éviter les conseils conflictuels (Mulkeen et al., 2007).

Le chapitre 1 a été consacré aux différents éléments relatifs à la recension des écrits sur la question de la supervision des enseignants. Les écrits recensés ont permis de souligner que la supervision pédagogique consiste en l'accompagnement professionnel du personnel enseignant en vue de favoriser son développement professionnel par l'amélioration de ses compétences et pratiques professionnelles. Étant donné que la supervision est associée à l'évaluation dans la théorie et dans la pratique, il y a une ambivalence apparente dans la définition du concept « supervision ». Ce qui fait appel au superviseur de réfléchir

davantage sur sa propre pratique en supervision. Quant à la tâche de la direction scolaire qui consiste à jouer à la fois un rôle pédagogique et un rôle administratif, le chef d'établissement a tendance à être davantage attiré par les obligations administratives plutôt que pédagogiques. Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel et théorique de la recherche. Il y est question des modèles et des phases de la supervision pédagogique de même que des liens qu'il est possible d'établir entre ce type de supervision et des enjeux tels que le développement professionnel des enseignants et leur sentiment d'efficacité.

CHAPITRE 2: LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Nous abordons dans ce deuxième chapitre le cadre conceptuel et théorique de l'étude. Dans un premier temps nous présentons les modèles et les phases de la supervision pédagogique. Dans un deuxième temps, nous établissons des liens entre, la supervision pédagogique et la pratique réflexive ; la supervision pédagogique et le développement professionnel ; et entre la supervision pédagogique et le sentiment d'efficacité. La troisième section est consacrée aux sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective dans l'exercice de la supervision pédagogique. Une quatrième partie présente le cadre théorique de l'étude. À ce sujet, il est également question de ce cadre dans chacun des articles dans les chapitres 4, 5 et 6 de cette thèse. Finalement, une cinquième partie est consacrée aux questions de recherche.

2.1 Les modèles et les phases de la supervision pédagogique

Considérée comme discipline, la supervision pédagogique a été influencée à la fois par les théories basées sur l'évaluation et par les théories d'orientation clinique (White & Daniel, 1996). Des analyses portant sur les théories dominantes en supervision montrent qu'une variété de cadres théoriques continue à avoir des incidences sur la supervision. Dans cette section, nous présentons les modèles de supervision pédagogique que l'on devrait utiliser en considérant le contexte des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants supervisés. Ces modèles de supervision devraient être adaptés non seulement aux différents systèmes scolaires, mais aussi aux cultures de chaque école ainsi qu'à l'enseignant supervisé, et ce, afin de contribuer à l'amélioration de la réussite de l'élève (Bouchamma, 2007).

2.1.1 La supervision classique

Le modèle de supervision classique est le modèle le plus utilisé par les organisations qui visent un enseignement uniforme. Ce modèle assure jusqu'à un certain point la liaison entre l'intention et l'action. De plus, il s'inscrit relativement bien dans la tendance à rendre compte de l'efficacité des services professionnels offerts (Brunelle et al., 1988). Dans ce

modèle, le but poursuivi par le superviseur consiste à amener l'intervenant à acquérir les connaissances et à maîtriser les habiletés qui lui permettront d'appliquer le programme.

Dans le contexte de la supervision classique, l'acte de supervision en est un d'enseignement : le superviseur « enseigne à enseigner » le contenu du programme et incite l'enseignant à appliquer celui-ci tel qu'il a été planifié. Au besoin, le superviseur suggère d'apporter des correctifs afin d'aider le supervisé à respecter le programme le mieux possible. Dans un tel contexte, Brunelle et al. (1988) sont d'avis que « le superviseur est donc amené à jouer le rôle d'un expert en didactique de la discipline en cause et le supervisé est principalement confiné au rôle d'un appliquant » (p. 17). Il convient de souligner ici que cette façon d'envisager la supervision implique toutefois une formation efficace du superviseur en didactique et en pédagogie ainsi qu'une formation efficace pour tous les modèles de supervision.

Quant à l'enseignant supervisé, il doit pour sa part démontrer une bonne compatibilité avec les objectifs poursuivis et une bonne capacité d'adaptation afin d'ajuster son acte pédagogique aux exigences définies par le système scolaire. Selon Brunelle et al. (1988), le processus de la supervision classique peut être présenté en quatre phases : la phase de développement du programme, la phase de préparation de la séance, la phase d'observation de l'enseignement par le superviseur et, finalement, la phase d'échange entre le superviseur et le supervisé.

2.1.2 La supervision clinique

La supervision pédagogique d'inspiration clinique est un processus, ou encore un style très particulier d'interaction avec les enseignants. Son efficacité dépend en grande partie de l'accord harmonieux entre ces derniers et le superviseur. Il s'agit d'un modèle de supervision interactive plutôt que directive, démocratique plutôt qu'autoritaire, centrée sur l'enseignant plutôt que sur le superviseur (Acheson & Gall, 2003). Le but principal de ce modèle consiste au « le développement professionnel de l'enseignant » (Acheson & Gall, 1993, p. 55). Le superviseur cherche dans ce contexte à aider l'enseignant à améliorer la performance de son acte d'enseigner. Cela implique que le superviseur soit capable d'intervenir directement sur les événements observables au cours de l'enseignement.

Pour Nolan & Huber (1989) la supervision clinique est une supervision réflexive. Son objectif consiste à guider l'enseignant afin qu'il devienne davantage réflexif ou à exercer la pratique réflexive (Perrenoud, 2001; Schön, 1987). En devenant plus réflexif, l'enseignant sera en mesure d'agir d'une façon significative sur l'apprentissage des élèves (Nolan & Huber, 1989, p.144).

La supervision clinique peut être perçue en tant que modèle, théorie, ou encore approche à la supervision (Tracy, 1998). Inspirés par les définitions élaborées par Cogan (1973) et par Goldhammer (1969), considérés comme les principaux représentants de ce modèle selon Brunelle et al. (1988), l'auteur de la thèse peut soutenir que la supervision clinique vise à aider les éducateurs à résoudre ensemble les problèmes d'enseignement dans la salle de classe (Snow-Gerono, 2008). La supervision clinique, sous sa forme la plus fondamentale, « consiste à tenir un miroir devant les enseignants de manière à ce qu'ils puissent voir sur le champ ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent » (Acheson & Gall, 1993, p. 61).

Pour ce qui est maintenant du terme « clinique », il suggère à la fois l'idée d'une relation personnelle entre l'enseignant et le superviseur et celle d'une intervention centrée sur le comportement actuel de l'enseignant en classe, ce qui nécessite que celui-ci participe activement à ce processus (Acheson & Gall, 2003). Ce modèle, identifié par le nom *clinique* en raison de son lien avec les méthodes développées en relation d'aide et en thérapie, tire son origine du « droit de l'intervenant à recevoir de l'assistance pour remédier aux problèmes pédagogiques qu'il rencontre » (Brunelle et al., 1988, p. 19). Dans le contexte de la supervision clinique « le superviseur est avant tout amené à remplir un rôle de facilitateur auprès du supervisé pour l'aider, s'il y a lieu, à identifier ses problèmes, à formuler des objectifs à atteindre, à recueillir des données pendant le déroulement de l'enseignement, à discuter avec lui du degré d'atteinte des objectifs et, au besoin, à formuler un nouvel objectif à atteindre » (Brunelle et al., 1988, p. 19).

Quant à l'enseignant, il doit pour sa part être apte à identifier les principaux problèmes qui entravent l'efficacité de son enseignement et avoir des attitudes qui lui permettent d'établir une saine relation d'aide avec le superviseur (Brunelle et al., 1988). Parce que la présence de la supervision clinique dans une institution permet, en soi, d'assurer que les problèmes

pédagogiques sont pris en considération, l'intervenant se sent alors supporté et plus à l'aise lorsqu'il se trouve confronté aux difficultés qui se présentent pendant qu'il assume son acte pédagogique. Dans cette perspective, les enseignants doivent se considérer comme des professionnels, c'est-à-dire « qu'ils s'engagent dans une carrière où le développement personnel et la formation des compétences professionnelles se traduisent en efforts constants tout au long de la carrière » (Acheson & Gall, 1993, p. 63). En tant que processus, la supervision clinique comprend, les trois composantes suivantes : un entretien de planification de la séance d'observation en classe où l'enseignant a l'occasion d'exprimer ses préoccupations, ses besoins et ses aspirations personnels ; l'observation en classe et la collecte des données ; et, finalement, l'entretien de rétroaction (Acheson & Gall, 1993).

Sullivan et Glanz (2011) ont élargi la définition de la supervision clinique pour inclure l'enseignement et l'apprentissage en classe comme les axes d'amélioration et de collaboration ainsi que d'analyse et de réflexion personnelle. Sullivan et Glanz (2011) définissent la supervision comme un processus collaboratif continu et non critique qui engage les enseignants dans un dialogue qui favorise des pratiques réflexives profondes dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Pour avoir des effets positifs en supervision clinique certaines conditions devraient être rencontrées : la collégialité, l'aide à l'enseignant visant son développement professionnel et l'amélioration de l'enseignement. La supervision clinique favorise la pratique collaborative comparativement à l'inspection qui tend à valoriser plus le contrôle (Sullivan & Glanz, 2011). Sullivan et Glanz (2011) soulignent que la supervision pédagogique efficace met l'accent sur l'auto-analyse et l'auto-direction qui constituent un élément clé de la pratique réflexive. Pour avoir des résultats escomptés en supervision clinique le respect mutuel entre collègues et le libre choix des moyens dans la réalisation de l'acte pédagogique deviennent indispensables pour que les objectifs poursuivis par l'intervenant deviennent des priorités à atteindre.

Dans la dynamique de la supervision le superviseur doit jouer le rôle de conseiller et l'enseignant de son côté doit inscrire son acte professionnel dans le cadre d'une pédagogie où l'expérimentation tient une place importante (Brunelle et al., 1988). Selon Nolan et Hoover (2011), la réflexion et l'enquête dominent les démarches actuelles de pratiques de la

supervision du personnel enseignant. Dans ce sens, le superviseur devrait se concentrer sur l'acquisition adéquate des connaissances sur la supervision pédagogique et limiter les rôles susceptibles de conduire au manque de temps pour assurer autant l'évaluation de l'enseignant que son développement professionnel (Nolan & Hoover, 2011).

2.1.3 L'auto-supervision

L'auto-supervision est un modèle mixte qui s'inspire des modèles antérieurs pour conduire vers une pratique professionnelle autonome. Le modèle s'est développé à partir de la critique du type de formation et de perfectionnement professionnel donné aux enseignants.

L'auto-supervision préconise le recours à un modèle classique pour enseigner à l'enseignant les conclusions de la recherche consacrée aux méthodes d'enseignement efficaces. Il s'agit de choisir les conclusions qui sont les plus susceptibles de servir de fondement théorique à l'enseignant dans l'orientation de son acte pédagogique. L'auto-supervision utilise également l'approche clinique pour aider l'enseignant à acquérir une démarche didactique afin de lui permettre d'organiser des mises en situation d'apprentissage qui respectent les conclusions de la recherche en enseignement (Brunelle et al., 1988).

Comme son nom l'indique, ce modèle prend sa source dans la valorisation de l'acte pédagogique autonome et comporte essentiellement deux objectifs : permettre à l'enseignant d'acquérir des connaissances qui se rapportent aux conclusions de la recherche ; permettre à l'enseignant de maîtriser des habiletés afin d'être en mesure de les appliquer adéquatement à son propre enseignement. Dans cette perspective, le superviseur est amené à jouer un double rôle auprès du supervisé : lui expliquer les conditions du processus enseignement-apprentissage le plus susceptible de conduire à l'atteinte des objectifs visés; l'initier à l'auto-observation des conditions d'apprentissage offertes, à l'autodiagnostic des raisons qui pourraient expliquer les résultats de l'observation et à l'auto-formulation d'hypothèses d'action en vue d'améliorer les mises en situation d'apprentissage (Brunelle et al., 1988).

Deux phases caractérisent les stratégies d'apprentissage de l'auto-supervision : l'apprentissage des notions et les cycles d'initiation à l'auto-supervision. Brunelle et al. (1988) limitent l'apport de l'auto-supervision aux deux éléments suivants : l'acquisition des connaissances relatives aux conclusions de la recherche, et ce, même si ces conclusions ne sont pas toujours faciles à trouver ; la maîtrise de certaines habiletés afin de les utiliser adéquatement dans son propre enseignement. Enfin, ce modèle peut comporter plusieurs buts : améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins. Et pour être efficace, l'auto-supervision devrait se limiter aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves, ou encore aux facteurs sur lesquels l'enseignant peut exercer un bon pouvoir d'action.

2.1.4 La supervision différenciée

Étant donné que les enseignants ne sont pas tous au même niveau sur les plans personnel et professionnel, cela implique que leurs besoins ne sont pas uniformes. Par conséquent, il importe d'adapter la supervision aux caractéristiques de chacun d'eux puisqu'ils présentent des préférences diverses par rapport au type d'aide à recevoir en supervision pédagogique (Brunelle et al., 1991). Dans cette perspective, les superviseurs sont invités à tenir compte des différences individuelles de leurs supervisés dans le choix d'un modèle de supervision (Glickman, 1981). Brunelle et al. (1991) proposent un modèle de supervision pédagogique qui tient compte des différences manifestées par les supervisés sur plusieurs plans : besoins, niveaux d'habiletés, degrés de motivation par rapport à la matière enseignée, et expériences.

Dans le contexte de ce modèle, la supervision est considérée comme un tout auquel il est possible de rattacher plusieurs types d'assistance adaptés aux besoins de l'intervenant. À cet égard, des auteurs (Bouchamma, 2007; Brunelle et al., 1991; Glickman, 1981; Range et al., 2011) ont identifié quatre types d'intervenants : ceux qui souhaitent que le superviseur leur dise quoi faire et comment le faire ; ceux qui désirent participer de façon active avec le superviseur à la recherche d'une solution à un problème identifié ; ceux qui ont recours au superviseur pour chercher de façon théorique une solution au problème identifié ; et ceux

qui veulent améliorer la qualité de leur intervention par eux-mêmes en puisant dans leur expérience, en utilisant des conclusions de la recherche, en demandant au superviseur de les laisser évoluer de façon autonome, et en se référant à lui comme une personne-ressource.

2.1.5 La supervision par les pairs

Ce modèle de supervision pédagogique peut également être désigné sous les deux appellations suivantes : « consultation de collègues », ou encore « observation par les pairs ». Il s'agit d'un processus volontaire et particulier dans le cadre duquel les professionnels compétents ayant une formation adéquate observent et discutent ensemble, et ce, tout en partageant leur expertise et leurs expériences (Nolan & Hoover, 2005). Cette méthode vise l'amélioration de l'efficacité et le développement d'une atmosphère de collégialité.

La démarche de la supervision par les pairs exige certaines pratiques : déterminer les buts de la supervision, avoir une vue d'ensemble, rédiger les indicateurs, élaborer ou adapter les instruments, se former à l'évaluation, participer à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies, et planifier du perfectionnement. Certains auteurs perçoivent plusieurs avantages dans le choix de la supervision par les pairs : la motivation pour amélioration, l'interrogation sur son travail, la collaboration des enseignants, la promotion de l'efficacité et de l'estime de soi (Nicklaus & Ebmeier, 1999).

2.1.6 L'évaluation par les élèves

L'évaluation par les élèves est un type d'évaluation qui n'est pas très répandu dans les écoles primaires et secondaires. L'évaluateur l'utiliserait le plus souvent dans des milieux universitaires où les étudiants sont adultes et davantage en mesure d'évaluer l'enseignement reçu. Malgré ses points forts, l'évaluation par les élèves comporte certaines limites parce que plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer cette évaluation.

Ces facteurs peuvent être liés à divers éléments : aux étudiants (âge, sexe, année académique, capacité d'apprentissage, note espérée, attentes, besoins, intérêts et motivation) ; au cours (taille du groupe, caractère optionnel ou obligatoire) ; au professeur (âge, sexe, statut, expérience en enseignement, productivité en recherche, rang

académique) ; à l'instrument de mesures utilisé (énoncés sur l'organisation, la clarté) ; à la formulation négative ou positive des questions (objectivité ou subjectivité des items) ; à la procédure d'évaluation (anonymat des répondants, but formulé de l'évaluation, présence du professeur au moment de l'évaluation, le moment de l'évaluation, le pourcentage de répondants) (Bernard, 1991). Toutes ces limites relatives à l'évaluation par les élèves peuvent être amplifiées par les sentiments, les perceptions et l'expérience de ces élèves (Nolan & Hoover, 2005).

2.1.7 La supervision à 360°

Ce modèle de supervision est fondé sur un système de rétroactions multiples de l'évaluation de l'enseignant. Il vise à favoriser le développement d'une variété de compétences professionnelles et particulières (Schermerhorn, Hunt, Osborn & De Billy, 2006; Segers & Tillema, 2010; Van Gennip, Nijbels). Ces rétroactions peuvent provenir de plusieurs intervenants avec lesquels les individus interagissent (Fletcher & Baldry, 2000 ; Moore, 2009).

De ce point de vue, la supervision à 360°, ou « supervision par une variété d'acteurs concernés par la personne supervisée », offre divers avantages tels que la fiabilité, une bonne communication et la rétroaction en provenance d'une variété de sources (Hoffman, 1995; Morgeson et al., 2005). Dans un contexte scolaire où la supervision à 360° serait privilégiée, les superviseurs comprendraient à la fois les parents, les collègues, les administrateurs, les consultants, les membres du conseil d'administration et d'autres membres de la communauté éducative (Tobin & Beth, 2008).

La supervision à 360° suppose que le superviseur utilise différentes sources d'informations collectées auprès de différents acteurs : parents, élèves et collègues. Ces différents regards, certes, donnent l'occasion au superviseur d'accéder à de l'information qu'il ne peut pas collecter individuellement, ce qui lui permet de cibler la formation du supervisé. Mais, pour obtenir une évaluation objective des différents acteurs, les outils de collecte de données devraient être minutieusement élaborés et les consignes et les objectifs d'une telle évaluation devraient être clairement formulés. Ces multiples évaluations devraient être aussi bien expliquées de façon à ce que les résultats ne viennent pas altérer les relations de

confiance qui existent entre l'enseignant et ses élèves, leurs parents et ses pairs. Le superviseur a la responsabilité de détecter les commentaires qui manquent d'objectivité d'où l'importance de donner des consignes précises aux acteurs et de l'importance de rester objectif pour aider le supervisé à se développer sur le plan professionnel.

Une étude des perceptions des enseignants et des superviseurs sur la supervision à 360° serait nécessaire avant d'entreprendre la supervision parce que leurs perceptions risquent d'influencer leurs pratiques (Atwater & Brett, 2005; Kalule & Bouchamma, 2014). Cela contribuerait à la recherche des conditions favorables à la mise en œuvre de ce type de supervision comme la crédibilité du superviseur car la question, *Qui fait la rétroaction?* influence les réactions des participants (Atwater & Brett, 2005; Baily & Austin, 2006; Becton & Schraeder, 2004). Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas ici de donner la responsabilité de la supervision aux acteurs qui procèdent à l'évaluation mais de mettre à profit des regards multiples pour donner de l'information qui vient enrichir ce que le superviseur ne peut pas collecter individuellement.

2.1.8 La supervision contextuelle

La supervision contextuelle (Ralph, 2000, 2002; Waite, 1992) est une adaptation du leadership situationnel qui repose sur la théorie selon laquelle il n'existe pas un style de leadership qui serait meilleur que les autres. Dans la supervision contextuelle le superviseur agit en trois étapes : 1) il détermine avec le supervisé la compétence pédagogique à pratiquer, comment réaliser l'observation de l'enseignement et comment assurer la rétroaction; 2) il détermine les niveaux précis de développement de la personne supervisée pour les compétences mise en pratique à un moment donné; 3) et il synchronise son style de supervision en fonction du niveau de compétence et de confiance du supervisé (Ralph, 2002).

La supervision contextuelle est ancrée dans l'approche de la supervision clinique qui offre un cadre de supervision dans lequel le supervisé reçoit des critiques constructives d'un superviseur qui l'observe et le soutient dans sa pratique des compétences professionnelles. Le superviseur ajuste délibérément son style de supervision au fur et à mesure que progresse le niveau de développement d'une compétence de la personne supervisée pour

refléter le développement professionnel de la personne supervisée. Ainsi, en supervision contextuelle le superviseur n'emploie pas un seul meilleur style de leadership, mais il le modifie pour correspondre aux variables contextuelles uniques de la personne supervisée (Ralph, 1998, 2002).

Le niveau de développement de la personne supervisée se compose de deux aspects : un aspect de *confiance* (niveau d'assurance, de sécurité ou de confort) et un aspect de *compétences* (l'aptitude actuelle, les habiletés, les capacités et l'expérience). Des variables situationnelles ancrées dans la *confiance* de la personne supervisée incluent la volonté, la motivation, l'intérêt et l'enthousiasme à s'engager dans une tâche. Des variables situationnelles ancrées dans la *compétence* de la personne supervisée sont les connaissances, les habiletés et la capacité d'effectuer une tâche (Ralph, 2002; Thobega & Miller, 2007).

Le modèle de la supervision contextuelle peut aider le superviseur dans la promotion du développement professionnel de l'enseignant. Cette expérience d'apprentissage se produit dans un contexte unique chez les personnes impliquées dans la relation de supervision, de la tâche poursuivie et de l'environnement psychologique, social, organisationnel, politique, culturel et économique dans lequel il se produit. Ainsi, l'ensemble du processus de la supervision contextuelle est situationnel et contextuel. Le style de supervision contextuelle se compose de deux dimensions: a) *la tâche* qui est la préoccupation du superviseur pour la matière et la réalisation des objectifs préétablis et b) *l'appui*, qui consiste en la préoccupation du superviseur pour fournir l'encouragement, le renforcement positif, l'acceptation et le soutien psychoaffectif.

La supervision contextuelle se distingue par un engagement envers l'équité et le respect comme guides pour les actions de tous les participants en supervision; la reconnaissance directe que la pratique de supervision est influencée par des variables contextuelles propres à une situation et que ces variables peuvent exister seules ou en diverses combinaisons et degrés de complexité et la prestation pour un ajustement plus étroit entre le style de supervision et le niveau de développement de la personne supervisée, et ce, tout au long de la période supervision. Identifier les niveaux de compétence et de confiance de la personne supervisée permet au superviseur de varier plus facilement le degré de soutien à fournir

dans chaque situation de supervision. Pour que le développement professionnel de la personne supervisée ait lieu, le superviseur devrait être habile à la façon de déterminer le niveau de développement propre à la tâche de la personne supervisée et adapter son style de leadership aux besoins du développement professionnel du supervisée (Ralph, 2002).

2.2 Supervision pédagogique et pratique réflexive

La pratique réflexive est en lien étroit avec l'action professionnelle (Schön, 1983) comme la supervision pédagogique. Il s'agit d'une réflexion *dans* l'action et une réflexion *sur* l'action (Perrenoud, 2001). Généralement, le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir et ce, autant de façon critique que constructive. Pour le niveau critique, le praticien réflexif s'écarte de la tentation de justification et d'autosatisfaction, et pour l'aspect constructif il s'agit d'apprendre de l'expérience et de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions de l'avenir (Perrenoud, 2001).

Schön (1987) considère qu'il faudrait centrer la formation professionnelle sur l'amélioration de la capacité professionnelle de la personne pour la « réflexion-en-action ». Il s'agit d'apprendre par la pratique et le développement de la capacité pour la formation continue tout au long de la carrière. Sullivan et Glanz (2011) estiment que l'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant est activement impliqué dans le processus d'apprentissage, lorsque celui-ci s'effectue avec de la collaboration et lorsque la réflexion devient le moyen d'observation, d'analyse, d'examen et de reconceptualisation de l'expérience. Le processus de la pratique réflexive peut guider l'élaboration de nouvelles compétences et changer des comportements enracinés qui peuvent être incompatibles avec l'intériorisation des nouvelles compétences.

Deux théories de l'apprentissage sont à la base de la pratique réflexive: i) la théorie de *l'apprentissage expérientiel* et ii) *la cognition située*. La théorie de *l'apprentissage expérientiel* soutient que l'apprentissage est plus efficace et plus susceptible de conduire à un changement de comportement lorsque cet apprentissage commence avec l'expérience, surtout l'expérience problématique (Dewey, 1929; Osterman & Kottkamp, 2004; Sullivan & Glanz, 2011). ii) *la cognition située*, vulgarisée dans l'apprentissage par problème, ce qui

fait valoir que l'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant est activement impliqué dans le processus d'apprentissage, lorsque l'apprentissage s'effectue dans un esprit de collaboration plutôt que comme une activité isolée, et lorsque l'apprentissage s'effectue dans un contexte pertinent pour l'apprenant (Kolb, 1984; Sullivan & Glanz, 2011). Les étapes de la pratique réflexive consistent à : identifier une situation problématique (expérience concrète), réfléchir sur le problème ou sur l'expérience - de préférence dans un environnement collaboratif (observation et analyse), tenir compte d'autres façons de penser et d'agir (conceptualisation abstraite), et contrôler les comportements et les hypothèses reconceptualisées (expérimentation active).

Après avoir repéré les étapes de la pratique réflexive, il faut comprendre le processus de supervision et découvrir les croyances et les attitudes profondes de l'enseignant sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que les attentes sur le rôle de l'enseignant. Ensuite, le superviseur et l'enseignant devraient se concentrer sur les compétences continues de réflexion et d'enquête qui sont au centre du cycle d'observation (Nolan & Hoover, 2011). L'enquête sur la pratique est au sein de la supervision réflexive, parce qu'elle oblige le superviseur de s'interroger sur ses croyances et comportements en supervision à la lumière du développement professionnel de l'enseignant et l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage. Également, cette enquête sur la pratique conduit l'enseignant à remettre en question ses croyances et ses comportements pédagogiques. Le questionnement réflexif devrait donc faire partie de toutes les conférences de la supervision pédagogique avant ou après l'observation de l'enseignement. Dans ce contexte, le processus de réflexion devrait toujours revenir aux questions les plus centrales. Par exemple: quel est l'impact des différents aspects de ma pratique de supervision au développement professionnel du supervisé? Le superviseur est un guide qui favorise la réflexion et l'enquête continue sur l'enseignement et l'amélioration de soi qui permettent à l'enseignant à se comprendre, ce qui est au cœur de la «supervision clinique (Nolan & Hoover, 2011).

2.3 La supervision pédagogique et le développement professionnel de l'enseignant

Le concept de développement professionnel se rapporte essentiellement à des activités planifiées qui contribuent à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances et compétences et à développer des qualités personnelles pour accroître la performance dans

l'exécution des obligations et des responsabilités professionnelles (Butler-Kisber & Crespo, 2006). Prenant la forme du développement professionnel, la supervision pédagogique découle d'un contexte où le professionnel est considéré comme travailleur obligé d'apprendre durant toute sa vie professionnelle (Guillemette, 2006).

La supervision pédagogique consiste à collaborer avec les enseignants afin de les aider à devenir de meilleurs professionnels: établir leurs objectifs personnels et les objectifs de classe, atteindre ces objectifs, devenir de meilleurs professeurs, découvrir comment leurs élèves apprennent, permettre à ces élèves de réussir encore mieux, susciter leur intérêt pour les résultats de la recherche et favoriser le travail d'équipe entre les membres du personnel enseignant (Sullivan & Glanz, 2005).

L'amélioration des capacités des enseignants demeure importante puisqu'il s'agit d'un facteur clé dans l'amélioration de la réussite de l'élève. De ce point de vue, l'objectif primordial de la supervision pédagogique consiste à aider l'enseignant à améliorer différents aspects de son travail : l'acquisition de connaissances, le développement de ses compétences pédagogiques et de sa capacité à prendre des décisions professionnelles éclairées, à résoudre les problèmes et à s'interroger sur sa propre pratique (Sergiovanni & Starratt, 2007).

Lorsque l'on envisage la supervision pédagogique dans une perspective où le développement professionnel des enseignants se trouve au cœur des préoccupations, cela implique que l'on doit mettre l'accent sur le développement de leur expertise professionnelle en les impliquant dans des situations telles que la résolution de problèmes et la recherche des stratégies d'amélioration. Cela implique également qu'il faut offrir aux enseignants les occasions et les ressources dont ils ont besoin pour réfléchir sur leurs pratiques et pour partager celles-ci avec d'autres enseignants (Sergiovanni & Starratt, 2007).

Dans une étude de Posnanski (2002) portant sur les programmes du développement professionnel des enseignants en sciences de niveau primaire aux États-Unis, les résultats ont montré que ces enseignants sont des professionnels qui s'engagent dans un processus constant de prise de décision en rapport avec l'animation de l'apprentissage des élèves. Un

tel niveau d'engagement des enseignants devrait impliquer un développement continu de leurs compétences tout au long de leur carrière, et c'est dans une telle perspective qu'il convient de situer la contribution de la supervision pédagogique à ce développement.

Par ailleurs, dans le contexte des étapes de la supervision pédagogique, le directeur d'établissement peut lier la supervision et le développement professionnel de ses enseignants par des observations formelles et informelles dans les salles de classe. Le directeur peut aider les enseignants à identifier les techniques qui peuvent contribuer à l'amélioration des stratégies déjà en usage dans la salle de classe et à découvrir de nouvelles stratégies ou des domaines de problèmes potentiels, et ce, à diverses étapes de la supervision : l'analyse des données collectées en classe, la discussion qui a lieu durant l'entretien de planification d'observation de cours, ou encore la conférence après l'observation en classe.

Finalement, le directeur peut aménager des périodes au cours desquelles les enseignants ont l'occasion de partager leur expertise avec d'autres enseignants de l'école. Lors de ces périodes d'échanges entre enseignants, il importe, pour le superviseur, de prendre connaissance des enjeux discutés : les compétences que les enseignants cherchent à acquérir, ce qui est pratique, le type de soutien et les ressources dont les enseignants ont besoin (Zepeda, 2007). Ces pratiques qui impliquent de la collaboration entre enseignants, rejoint les études sur les communautés de pratiques et d'apprentissage, où une sorte de supervision par les pairs commence à prendre de plus en plus d'importance au dépens des autres modes de supervision pour dépasser les défis qui se posent à la supervision qui se fait individuellement (résistance à la supervision ...) (Bouchamma & Michaud, 2014; Nolan & Hoover, 2005).

2.4 Sentiments d'efficacité personnelle, professionnelle et collective

Nous nous sommes laissés guider principalement par le concept du sentiment d'efficacité développé par Bandura (1977, 1997) pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des superviseurs.

2.4.1 Sentiment d'efficacité personnelle et sentiment d'efficacité professionnelle

La notion de sentiment d'efficacité personnelle (ou « auto-efficacité ») se définit comme les croyances qu'entretient un individu quant à sa capacité de réaliser une tâche particulière ou d'affronter efficacement une situation précise (Bandura, 1977). Quant au sentiment d'efficacité professionnelle de la direction d'école, il s'agit de l'effet positif que les directions en général en tant que professionnelles croient avoir sur l'enseignant dans un contexte donné (Bouchamma, 2006). La recherche s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social, appelée également « apprentissage sociocognitif » (Bandura, 1977, 1982, 1986). Considérée comme l'un des plus déterminants mécanismes psychologiques des comportements humains (Bandura, 1989), la perception ou le sentiment d'efficacité personnelle permet de mieux comprendre les efforts de toute personne (Bandura et al., 1996).

Le sentiment d'efficacité personnelle ne constitue pas nécessairement une estimation rationnelle des capacités réelles de la personne. Il est plutôt le résultat d'un processus entre l'estimation que la personne fait des exigences relatives à la tâche à exécuter, des ressources qu'elle possède ou croit posséder, et surtout de sa capacité à les utiliser adéquatement dans cette situation précise. La conviction de son efficacité personnelle ne concerne que le jugement que la personne porte sur ce qu'elle croit être en mesure de faire avec ses connaissances et ses compétences dans une situation précise (Grégoire et al., 2000).

Pour Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle influence les activités que les personnes décident d'entreprendre de même que les situations et les environnements à l'intérieur desquels elles choisissent d'évoluer. Voilà pourquoi les personnes évitent généralement d'entreprendre des activités ou de se lancer dans des situations qui nécessitent des compétences, des connaissances ou des habiletés qu'elles ne croient pas posséder. À l'inverse, elles entreprennent volontiers des actions qu'elles croient être en mesure de réaliser et qui représentent pour elles une certaine forme de défi. Selon le concept de sentiment d'efficacité en supervision pédagogique, le superviseur qui perçoit que la supervision contribue au perfectionnement des pratiques pédagogiques de l'enseignant

supervisé ainsi qu'à l'amélioration de l'apprentissage des élèves, et qui croit en sa capacité de réaliser cette supervision dans un contexte donné, s'engagera dans la supervision pédagogique des enseignants et choisira des modèles et des étapes de supervision qu'il croit amener des effets positifs escomptés.

2.4.2 Sentiment d'efficacité collective

Dans le cas des milieux scolaires, l'efficacité collective renvoie aux perceptions des enseignants dans une école que les efforts du corps professoral dans son ensemble auront des effets positifs sur les élèves (Hoy & Miskel 2008). Nous employons le modèle d'efficacité collective fondé sur le modèle d'efficacité des enseignants élaboré par Tschannen-Moran et al. (1998). Ces derniers supposent que les enseignants mesurent leurs perceptions de compétence personnelle par rapport aux exigences de la tâche lorsqu'ils évaluent leur efficacité pour une situation donnée. Cela implique que les perceptions d'efficacité sont à la fois particulières à la tâche et adaptées à une situation (Pajares, 1996). Ce modèle d'efficacité collective reconnaît que les attentes face à la réalisation dépendront à la fois du sentiment de compétence pour effectuer une tâche donnée et du contexte dans lequel la tâche sera effectuée. En d'autres termes, l'efficacité collective va dépendre de l'interaction entre ces deux facteurs.

Pour ce qui est maintenant de la compétence d'un groupe du milieu de l'enseignement, il consiste en son jugement relativement aux capacités du corps professoral à réaliser une situation d'enseignement donnée. Ces jugements se fondent sur des conclusions des études en rapport avec les méthodes pédagogiques, les compétences, la formation et l'expertise des enseignants. Dans le cas de l'analyse des tâches réalisée dans ce contexte, elle se réfère à la perception des contraintes et des possibilités inhérentes à la tâche à accomplir. En plus des capacités et des motivations des étudiants, cette analyse des tâches comprend également les croyances des enseignants en rapport avec le niveau de soutien fourni par la famille des élèves et par la communauté (Goddard, 2002).

Le processus et les composantes de l'efficacité collective sont semblables à celles de l'efficacité personnelle de l'enseignant. La figure 1 montre que dans le processus de l'efficacité collective, les personnes développent et consolident leur sentiment d'efficacité par l'analyse et l'interprétation de quatre types de déterminants : les performances

antérieures, les expériences vicariantes (en comparant ses propres capacités à celles des personnes qui l'entourent), la persuasion verbale et les réactions physiologiques ou émotives (Bandura, 1977; Hoy & Miskel, 2008). Dans ce processus (Figure 1), l'enseignant a deux domaines connexes dominants de repères: la tâche et la compétence pour effectuer cette tâche.

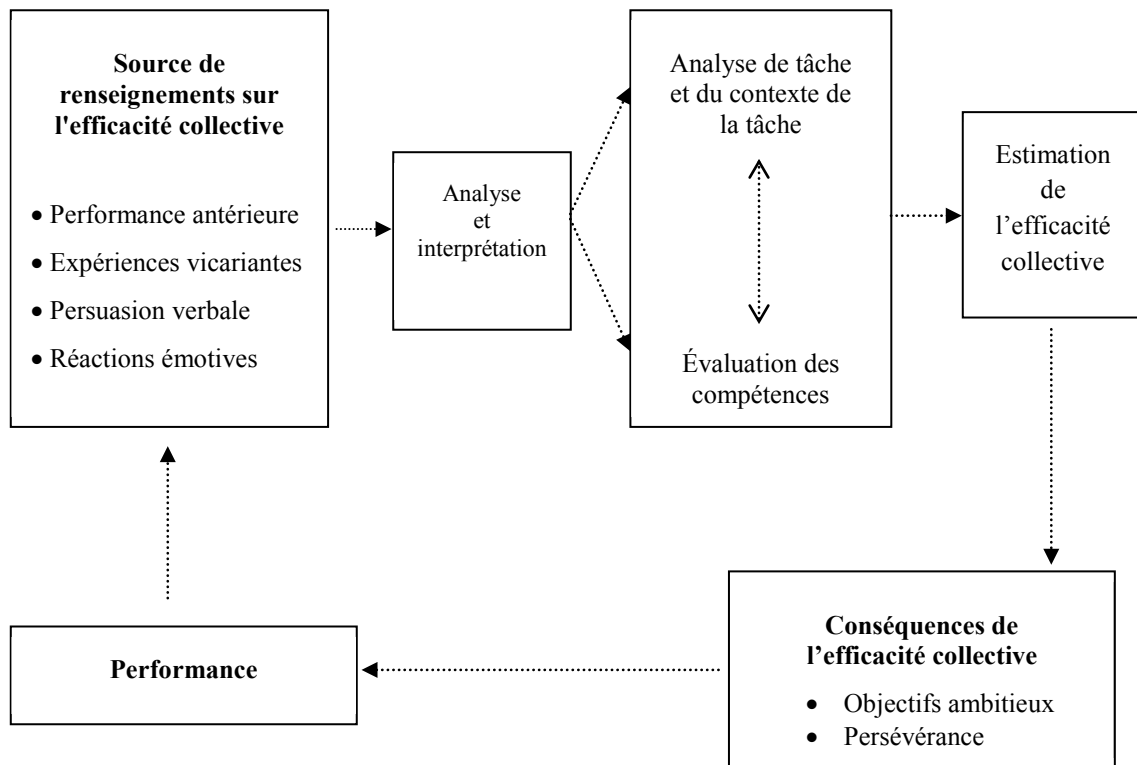


Figure 1: Le modèle d'efficacité collective (Hoy & Miskel, 2008, p.190)

Dans le contexte de l'école, ces deux domaines sont évalués en fonction de la capacité de réussite dans l'enseignement. Les résultats de ces évaluations déterminent l'efficacité collective des enseignants d'une école. Les conséquences de l'efficacité collective élevée des enseignants seront le fait d'accepter des objectifs ambitieux et une persévérance qui conduit au succès et à l'amélioration des performances. Le niveau de performance de l'école donne une rétroaction qui apporte de nouvelles informations qui contribueront davantage à l'efficacité collective des enseignants (Hoy & Miskel, 2008).

2.5 Sentiment d'efficacité et supervision pédagogique

Dans la présente étude, nous entendons par le concept « efficacité personnelle des chefs d'établissement » tout ce qui se rapporte aux compétences, aux connaissances, ou encore aux habiletés qu'ils croient avoir et les tâches qu'ils croient être en mesure de réaliser dans des situations de supervision. Cette efficacité se rapporte à l'effet sur la performance de l'enseignant qu'un chef d'établissement, en tant qu'individu, croit avoir (efficacité personnelle) et l'effet positif sur les enseignants que les chefs d'établissement en général croient avoir (efficacité professionnelle).

Les études consacrées au sentiment d'efficacité en supervision du personnel enseignant sont peu nombreuses. Dans l'une de ces études (Bouchamma, 2006), les chercheurs ont interrogé des chefs d'établissements scolaires du Nouveau-Brunswick à propos de leurs perceptions du sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle quant à la supervision du personnel enseignant. Les résultats de cette étude ont montré que, chez les chefs d'établissement interrogés, l'efficacité professionnelle est plus prononcée que l'efficacité personnelle. Cette même étude a également montré que le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des chefs d'établissement peut varier selon les facteurs suivants : le genre, le fait d'être en formation continue, le fait d'avoir une charge d'enseignement et le diplôme (Bouchamma, 2006).

En s'appuyant sur les éléments de la théorie sociocognitive (Bandura, 1997), Bouchamma (2006) suppose que les croyances liées à la perception personnelle et professionnelle auront des effets sur les objectifs et les charges de la direction d'école pour réaliser ses objectifs éducatifs. Cette position nous interpelle dans la présente étude pour examiner le rôle des perceptions personnelles et professionnelles chez la direction d'école et le sentiment d'efficacité collective dans la pratique de la supervision pédagogique.

2.6 Cadre théorique : le développement professionnel de l'enseignant

Le cadre théorique est fondé sur le modèle interconnecté de la croissance professionnelle (Figure 2). Ce modèle suggère que le changement chez l'enseignant se produit à travers des cycles récurrents des processus de médiation de la « réflexion » et de l'« éaction » dans quatre types de domaines qui englobent le monde de l'enseignant : 1) le domaine externe (sources externes d'information, de stimulus ou de soutien) et en combinaison (domaine interne), qui comprend 2) le domaine de la pratique (expérimentation professionnelle), 3) le domaine personnel (les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant),

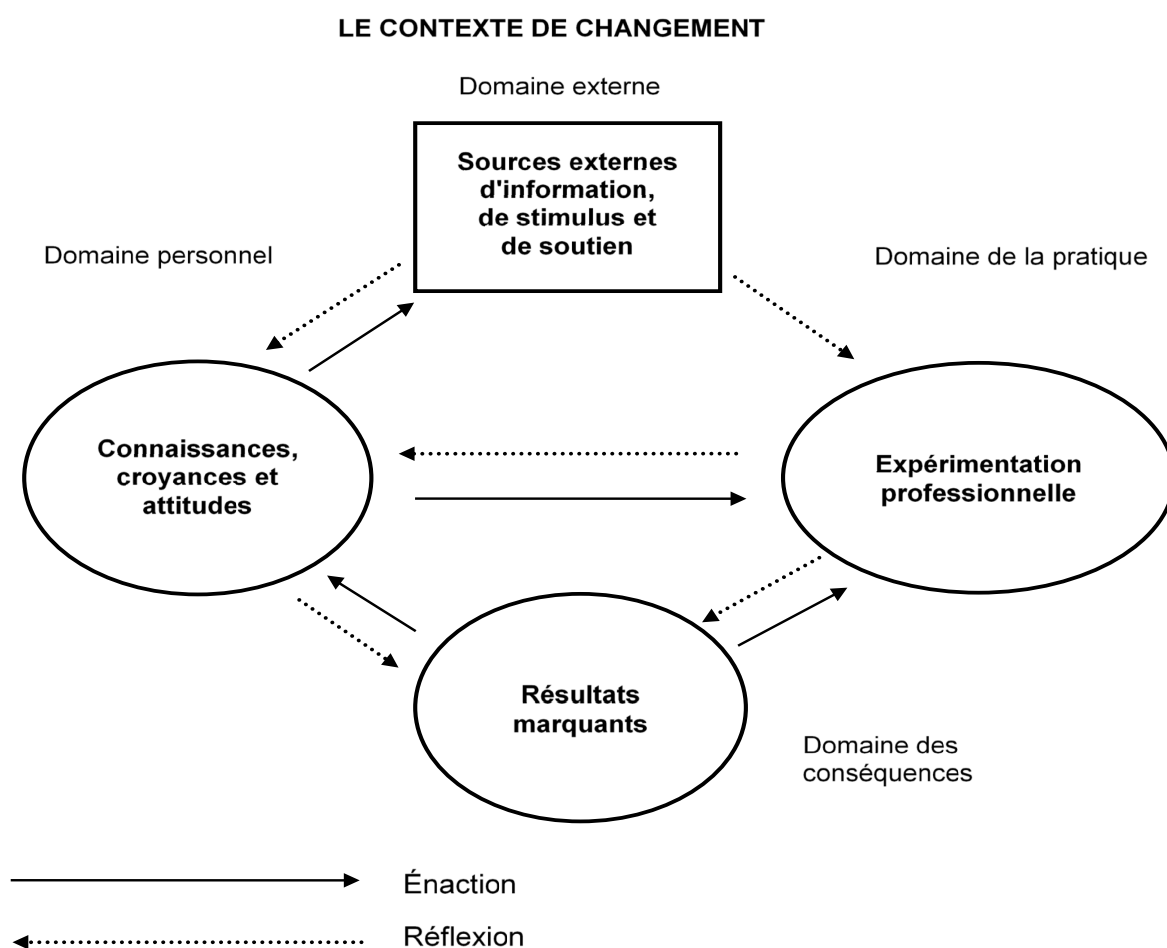


Figure 2: Le modèle interconnecté de la croissance professionnelle (Clarke & Hollingsworth, 2002, p.951).

et 4) le domaine des conséquences (résultats marquants) (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Witterholt et al., 2012).

Il importe de mentionner ici que le modèle interconnecté de croissance professionnelle n'est pas linéaire. Il reconnaît, en effet, la complexité du développement professionnel à travers l'identification des mécanismes de croissance multiples entre les domaines. Ce modèle reconnaît également que la croissance professionnelle est un processus inévitable et continu de l'apprentissage. Enfin, ce modèle identifie les processus de médiation de la réflexion et de l'énaction comme des mécanismes par lesquels le changement dans un domaine conduit au changement dans un autre (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 950; Kalule & Bouchamma, 2013b; Witterholt et al., 2012).

Le terme « réflexion » utilisé dans cette étude désigne la capacité de la personne à revenir sur une expérience d'une manière structurée et à en tirer des conclusions pour les actions futures (Korthagen & Vasalos, 2009 ; Witterholt et al., 2012). Quant au terme « énaction », il ne désigne pas seulement « l'action », mais que chaque action représente une confirmation de quelque chose qu'un enseignant sait, croit ou a subi (Clarke & Hollingsworth, 2002; Witterholt et al., 2012). Dans les prochaines sections, nous décrivons et développons les différents domaines du modèle interconnecté de croissance professionnelle.

2.6.1 Domaine externe (sources externes d'information ou de stimulus)

Le domaine externe se distingue des autres domaines par son emplacement en dehors du monde personnel de l'enseignant (Clarke & Hollingsworth, 2002; Witterholt et al., 2012). Il comprend des sources externes d'information ou de stimulus accessibles aux enseignants, y compris les publications professionnelles et les conversations avec des collègues (Clarke et Hollingsworth, 2002). Ce domaine externe peut être interprété comme l'initiateur d'un perfectionnement professionnel (Witterholt et al., 2012).

2.6.2 Domaine interne

2.6.2.1 Domaine de pratique (expérimentation professionnelle)

Ce domaine concerne essentiellement l'expérimentation en classe par l'enseignant. En fait, celui-ci retient et reprend les pratiques qui contribuent à la réussite des élèves, et généralement abandonne celles qui ne donnent aucune preuve visible de leur réussite (Guskey, 2002; Witterholt et al., 2012).

2.6.2.2 Domaine personnel (connaissances, croyances et attitudes de l'enseignant)

Le domaine personnel exprime le changement dans les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant. Ce changement se manifeste par la valeur croissante que l'enseignant associe aux nouvelles stratégies d'enseignement qui représentent de nouvelles connaissances pédagogiques pour l'enseignant (Clarke & Hollingsworth, 2002). Compte tenu de la difficulté de distinguer entre les connaissances et les croyances des enseignants, d'une part (Pajares, 1992), et, d'autre part, entre les croyances et les attitudes des enseignants, Witterholt et al. (2012) utilisent le concept « connaissance pratique » pour désigner à la fois les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant.

2.6.2.3 Domaine des conséquences (résultats saillants)

Le changement dans le domaine des conséquences se rapporte au système de valeurs de l'enseignant et les conclusions que celui-ci peut tirer de ses pratiques en salle de classe (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Witterholt et al., 2012). Par exemple, l'utilisation d'une nouvelle stratégie pédagogique peut avoir des effets positifs chez les uns, mais un sentiment de perte de contrôle chez les autres (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Witterholt et al., 2012). Nous présentons ci-dessous les questions de recherche et nous décrivons l'application au contexte de la présente étude des différents domaines du modèle interconnecté de croissance professionnelle.

2.7 Question générale de la recherche

Quelles sont les perceptions et les pratiques en supervision du personnel enseignant et quel sont leurs déterminants?

2.8 Questions spécifiques de la recherche

De façon plus spécifique cette étude comporte des questions reliées au volet quantitatif et d'autres reliées au volet qualitatif.

2.8.1 Volet quantitatif

Le volet quantitatif concerne d'une part les superviseurs et d'autre part les supervisés (les enseignants).

Les questions ayant trait aux superviseurs se formulent comme suit :

- 1) Quelles sont les pratiques de supervision (modèles, étapes et activités de développement professionnel) du point de vue du superviseur ?
- 2) Quel est le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des superviseurs à l'égard de la supervision pédagogique ?
- 3) Les pratiques de supervision varient-elles en fonction des variables sociodémographiques, socioprofessionnelles, sociocognitives et scolaires du superviseur ?

Les questions ayant trait aux supervisés (enseignants) se formulent comme suit :

- 1) Comment les enseignants perçoivent-ils les pratiques de supervision (modèles, phases et activités de développement professionnel) ?
- 2) Les pratiques de supervision varient-elles selon les caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et scolaires de l'enseignant supervisé ?

2.8.2 Volet qualitatif

Pour ce qui est du volet quantitatif, une mise en situation visait à amener les superviseurs à se prononcer librement sur leur perception en matière de supervision. Autrement dit, nous voulions qu'ils répondent à la question suivante : En général, croyez-vous que la supervision pédagogique apporte des changements aux enseignants supervisés? Expliquez pourquoi oui ou non.

CHAPITRE 3: LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre consacré à la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche, nous décrivons dans un premier temps le type de recherche privilégié. Dans un deuxième temps, nous présentons les participants ougandais de la recherche qui ont bien voulu répondre aux questions. Dans un troisième temps, nous décrivons les instruments utilisés pour réaliser la collecte de données. Une quatrième section est consacrée à une description de la procédure élaborée pour effectuer cette collecte, tandis que la cinquième présente finalement le cadre d'analyse utilisé pour le traitement de ces données.

3.1 Le type de recherche

La recherche était de type descriptif et prédictif. Le volet quantitatif consistait en une mesure et en une vérification statistique des variables. Nous avons utilisé des procédures de triangulation élargie (Van der Maren, 2003) qui consistait à recueillir de l'information sur un même objet d'étude, soit la supervision pédagogique du personnel enseignant, auprès de plusieurs informateurs ayant des points de vue ou des rôles différents : les superviseurs (le directeur, le directeur-adjoint pédagogique, le directeur de programmes d'études) et les enseignants. Ce type de recherche impliquait de varier l'instrument de la collecte de données, d'où la nécessité d'élaborer deux questionnaires afin de tenir compte de cette diversité de rôles.

La triangulation élargie visait à mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel nous recherchions de l'information (Van der Maren, 2003). Dans le cadre de cette étude, nous avons pu, entre autres, comparer les données des informateurs ayant des points de vue différents pour compléter l'information qui provenait d'un point de vue par celle qui provenait d'un autre point de vue. Le choix de cette procédure nous a permis de limiter les possibilités d'une interprétation erronée des données recueillies.

3.2 Les participants à la recherche

Cette étude porte, de façon générale, sur la direction d'établissements scolaires de niveau secondaire en Ouganda qui assurent la supervision pédagogique. De façon plus spécifique, trois catégories d'acteurs de la supervision pédagogique au sein de l'école secondaire ont

été retenues pour réaliser cette étude : le directeur qui est responsable de la supervision pédagogique et administrative de l'école (The Republic of Uganda, 2008, Article 13, No. 21), le directeur-adjoint pédagogique qui s'occupe plus spécifiquement de la gestion et de la supervision pédagogique, et le directeur de programmes d'études qui gère la mise en œuvre quotidienne des programmes pédagogiques des enseignants ($N=106$). Et afin d'obtenir une vision intégrale de l'objet d'étude, nous avons également élaboré des instruments de collecte de données à l'intention d'enseignants ougandais du niveau secondaire ($N=442$), auprès desquels les directeurs exercent directement leur tâche de supervision pédagogique.

Nous avons dû prendre en considération les limites relatives aux ressources disponibles et au temps dont nous disposions pour compléter cette étude. C'est la raison pour laquelle nous avons été contraints de choisir les sujets de l'étude dans trois districts ruraux de l'Ouganda : *Luweero*, *Mpigi* et *Wakiso* à cause de leur proximité de la capitale et de leur accessibilité. Étant donné que l'étude a été réalisée dans trois districts scolaires de l'Ouganda, nous pouvons généraliser les résultats à ces districts scolaires. Il faut noter que les écoles secondaires du pays, soit 949 écoles publiques et 2200 écoles privées se situent majoritairement dans les régions rurales (Ministry of Education and Sports of Uganda, 2009). Une fois ce premier tri complété, nous avons constitué un échantillon systématique de 45 écoles à partir d'une liste composée des 277 écoles secondaires publiques et privées de ces trois districts. De cette liste classée par ordre alphabétique nous avons retenu chaque sixième école.

3.3 Les instruments utilisés pour la collecte des données

Pour réaliser la collecte de données, nous avons utilisé un questionnaire destiné au personnel de la direction d'école dans lequel il y avait des questions fermées et ouvertes (voir Annexe A). Pour le volet « questions fermées », le sujet répondait par un choix dans une liste. Il y avait des questions sous forme d'échelles où le sujet choisissait une position relative sur une échelle Likert allant de 1 (« pas du tout ») à 6 (« toujours ») (section II) et de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord » (section III) (Van Der Maren, 2003). Les questions fermées ont été choisies pour obtenir les informations pertinentes et

précises. Quant aux questions ouvertes, elles ont permis d'obtenir des idées pertinentes que nous n'avions pas pu prévoir.

Nous avons également utilisé un questionnaire destiné aux supervisés (voir Annexe B) dont la structure et le contenu sont semblables à celui que nous avons destiné aux superviseurs, et ce, afin d'avoir leur point de vue sur les mêmes objets d'étude. Ce questionnaire se compose de quatre parties :

- I. Renseignements généraux (personnels, professionnels et institutionnels).
- II. Pratiques de la supervision pédagogique : a) les modèles de supervision qui se composent de 15 énoncés, adapté de Bouchamma (2007) ; b) les étapes de supervision pédagogique, adapté de Bouchamma, Iancu et Stanescu (2008). Cette section comporte trois volets : les actions que la supervision comporte i) avant (4 énoncés), ii) pendant (2 énoncés), et iii) après la supervision (5 énoncés). c) les perceptions sur le développement professionnel des enseignants, adapté de Hallinger et Murphy (1985). Cette section comprend neuf énoncés portant sur le développement professionnel préconisé par les superviseurs.
- III. a & b). Sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des superviseurs. Cette partie comprend 16 énoncés, adapté de Bouchamma (2006). c) Sentiment d'efficacité collective des superviseurs, adapté de Goddard (2002). Cette partie comprend 11 énoncés.
- IV. Cette section comprend une question ouverte que nous avons analysée dans cette thèse. Elle vise à obtenir les opinions les plus appropriées des superviseurs sur la supervision pédagogique. Question : En général, croyez-vous que la supervision pédagogique apporte des changements aux enseignants supervisés? Expliquez pourquoi oui ou non.

3.4 Approbation éthique et collecte de données

Étant donné que cette recherche faisait appel à des sujets humains, nous avons dû demander l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval *Numéro*

d'approbation 2010-143 / 28-09-2010 (annexe C). Nous avons ensuite administré les questionnaires accompagnés d'un feuillet d'information (annexe D). Une lettre de présentation a accompagné chaque questionnaire (annexe A et annexe B). Par cette lettre, nous tenions à rassurer les participants sur trois enjeux : le caractère anonyme de notre questionnaire, l'objet de notre étude et le fait que ce sont leurs opinions, en rapport avec les questions posées, que nous recherchions.

3.5 Le cadre d'analyse des données

Le modèle d'analyse des données que nous abordons maintenant présente de façon opérationnelle les pistes qui ont été retenues dans le questionnaire (Tableau 1). En ayant recours à ce cadre d'analyse pour les données recueillies auprès des participants ougandais du niveau secondaire, nous avons été en mesure d'apprécier les éléments suivants : les modèles de supervision préférés (par les superviseurs et les supervisés), les étapes que les superviseurs utilisent dans cette supervision, les activités qu'ils privilégient dans le développement professionnel de leur supervisé et, finalement, les caractéristiques du superviseur et du supervisé à l'égard de la supervision, surtout le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective du superviseur.

C'est pourquoi il importait d'établir les relations entre les variables sociodémographiques, socioprofessionnelles, et sociocognitives du superviseur, les variables liées au contexte scolaire avec le style de supervision du superviseur. Dans cette même perspective, il devenait également pertinent, dans les questions ouvertes, d'essayer d'enrichir la question sur le développement professionnel.

3.5.1 Variables dépendantes

Les pratiques de la supervision

La section II du questionnaire porte sur les pratiques de la supervision pédagogique. Cette section comprend les trois volets suivants : 1) les modèles de supervision préférés par les superviseurs ; 2) les étapes que le superviseur adopte dans sa supervision, soit avant et après la séance d'observation en classe ; et 3) les activités de développement professionnel auxquelles les superviseurs adhèrent.

3.5.2 Les variables indépendantes

3.5.2.1 Le sentiment d'efficacité

Le sentiment d'efficacité est analysé selon les trois composantes suivantes : le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective qui réfère aux fondements présentés dans notre cadre conceptuel.

3.5.2.2 Caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et institutionnelles

Pour les fins de l'étude, nous avons retenu : deux variables sociodémographiques du superviseur (sexe et âge), cinq variables socioprofessionnelles (diplôme, formation, position administrative, expérience professionnelle [en enseignement et en administration scolaire] et statut d'emploi), et six variables institutionnelles (le district où se situe l'école, le nombre d'enseignants à l'école, le nombre d'élèves à l'école, le secteur d'enseignement).

Tableau 1: Récapitulation du cadre d'analyse des données

VARIABLES INDÉPENDANTES	VARIABLES DÉPENDANTES
Caractéristiques du superviseur / de l'enseignant	Pratiques de supervision
Sociodémographiques <ul style="list-style-type: none"> • Âge • Genre 	Modèles <ul style="list-style-type: none"> • Modèle différencié • Modèle à 360°
Socioprofessionnelles <ul style="list-style-type: none"> • Position administrative, • Diplôme, • Formation en supervision, • Expérience professionnel, • Statut d'emploi. 	Étapes <ul style="list-style-type: none"> • Étape avant la séance d'observation en classe • Étape après la séance d'observation en classe
Sociocognitives <ul style="list-style-type: none"> • Le sentiment d'efficacité personnelle interne • Le sentiment d'efficacité personnelle externe • Le sentiment d'efficacité professionnelle interne • Le sentiment d'efficacité professionnelle externe • Le sentiment d'efficacité collective interne • Le sentiment d'efficacité collective externe lié à l'enseignant supervisé • Le sentiment d'efficacité collective externe lié au milieu familial et social du supervisé. 	Activités de développement professionnel <ul style="list-style-type: none"> • Directives • Collaboratives
Scolaires <ul style="list-style-type: none"> • District de l'école • Type de l'école (publique / privée) • Taille de l'école (nombre d'élèves) • Nombre d'enseignants 	

3.6. La procédure de traitement et d'analyse de données

Nous avons effectué des analyses factorielles, le Test-t, les corrélations et l'analyse de la variance pour les données quantitatives (articles 1 et 2). Quant à la question ouverte (article 3) nous avons effectué une analyse thématique avec un codage fondée sur la théorie (Boyatzis, 1998). La procédure de traitement et d'analyse de données est présentée d'une manière détaillée à la section 4.8.3 (chapitre 4), à la section 5.6.3 (chapitre 5) et à la section 6.4.2 (chapitre 6).

DEUXIÈME PARTIE

La deuxième partie de la thèse comprend les chapitres 4, 5 et 6. Chacun de ces chapitres présente, dans l'ordre, les trois publications intégrées dans cette thèse. Le chapitre 4 présente une étude réalisée auprès des superviseurs pédagogiques. Elle est consacrée à leurs pratiques de supervision et à leurs caractéristiques surtout leurs perceptions d'efficacité à l'égard de la supervision de l'enseignant. Le chapitre 5 présente une étude sur les pratiques de supervision pédagogique et les caractéristiques de l'enseignant, et ce, du point de vue de l'enseignant supervisé. Enfin, le chapitre 6 présente les perceptions des superviseurs par rapport aux bienfaits de la supervision pédagogiques pour l'enseignant supervisé.

CHAPITRE 4: PREMIER ARTICLE

TEACHER SUPERVISION PRACTICES AND CHARACTERISTICS OF IN-SCHOOL SUPERVISORS IN UGANDA¹

Lawrence Kalule & Yamina Bouchamma
Laval University, Québec, (Québec) Canada

Correspondence regarding this article should be addressed to:
Lawrence Kalule, Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval,
Pavillon des sciences de l'éducation, 2320 rue des Bibliothèques, local 470
Québec (Québec) G1V 0A6, CANADA.

¹ Kalule, L. & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 51-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-013-9181-y>

Résumé

Cette étude porte sur les pratiques de supervision pédagogique (modèles, étapes et activités de développement professionnel) des superviseurs en milieu scolaire (directeurs, directeurs-adjoints et directeurs de programmes d'études) en Ouganda, leur perception d'efficacité en matière de supervision du personnel enseignant, et leurs caractéristiques associées au choix de pratiques de supervision. Nous avons mené une étude quantitative auprès des superviseurs en milieu scolaire dans 45 écoles secondaires situées dans trois districts scolaires ruraux en Ouganda. Ce pays fait face au défi d'évaluer la qualité de son enseignement dans un contexte de réformes : l'une se rapporte aux programmes d'enseignement primaire et secondaire pour tous, l'autre à l'amélioration de la réussite des élèves par le développement professionnel des enseignants. 106 superviseurs ont répondu au questionnaire. Les résultats des analyses factorielles, des statistiques descriptives, la corrélation, le test-t et l'analyse de la variance (ANOVA) montrent que les superviseurs utilisent davantage un modèle différencié et un modèle à 360°, une étape de supervision qui précède la séance d'observation de cours et une étape qui suit la séance d'observation de cours, ainsi que des activités directives et moins directives de développement professionnel proposées à l'enseignant. La perception de l'efficacité collective du superviseur est plus forte que leur perception d'efficacité personnelle ou professionnelle, tandis que leur perception d'efficacité interne est généralement plus forte que leur perception d'efficacité externe. Les caractéristiques sociocognitives des superviseurs sont les facteurs les plus associés au choix des pratiques de supervision, et tel est le cas, en particulier, pour la perception d'efficacité professionnelle interne. Nos résultats suggèrent que le choix des pratiques de supervision est fortement associé à la perception de l'efficacité des superviseurs. Avant d'entreprendre tout changement, il est important d'en apprendre davantage sur les pratiques et les perceptions des superviseurs pédagogiques. La présente étude aborde précisément cet aspect.

Abstract

We examined teacher supervision practices (supervision models, phases and professional development guidelines) of in-school supervisors (principals, vice principals and study program directors) in Uganda, the supervisors' efficacy perceptions regarding teacher supervision, and supervisor characteristics associated with the choice of supervisory practices. A quantitative survey on instructional supervision was conducted among in-school supervisors in 45 secondary schools in three rural school districts in Uganda. This country faces the challenge of assessing the quality of its education, in light of reforms in universal primary and secondary education programs, and of improving student achievement through teacher professional development. A total of 106 supervisors responded to the questionnaire. Factor analysis, descriptive statistics, correlations, t-test analysis, and analysis of variance (ANOVA) were performed. Results indicate that the supervisory practices most used were a differentiated model and a 360° supervision model, a supervision phase prior to class observation, and a phase following class observation, as well as directive and collaborative professional development guidelines. The supervisors' perception of collective efficacy was stronger than was their perception of self- or professional efficacy, and their internal perception of efficacy was generally stronger than was their external perception of efficacy. Supervisors' sociocognitive characteristics, particularly the internal perception of professional efficacy, were the factors most associated with the choice of supervisory practice. Our findings suggest that the choice of supervisory practice is greatly associated with the supervisors' perceptions of efficacy. Before introducing change, we must learn more about the practices and perceptions of the teaching supervisors. This study addresses this aspect.

Keywords : Supervision; self-efficacy; professional efficacy; collective efficacy; professional development.

4.1 Introduction

Like many other African countries, Uganda, the first sub-Saharan country to implement a universal secondary education program on February, 2007 (Dejaeghere et al. 2009), is currently challenged to improve the quality of its education (Lewin and Stuart 2003; UNESCO 2004; World Bank 2005; Penny et al. 2008). Teacher professional development remains one of the key elements used by education officials to ensure the adequate preparation of teachers for the teaching profession (Mulkeen et al. 2007). Teacher supervision guarantees teacher professional development (Glanz 2000; Wanzare 2011).

Furthermore, Uganda's secondary education system has experienced an unexpectedly massive expansion, not only in terms of the number of students but also of teachers, not to mention of private schools (Termmerman 2010), similar to what has occurred elsewhere in sub-Saharan Africa where universal education programs have been introduced (Moswela 2010). Private secondary schools reportedly often lack sufficient financial support and adequately trained school principals and teachers (Dejaeghere et al. 2009).

Although the claim of a lack of properly trained teachers and principals may be extended worldwide, studies show that in Uganda, as in other sub-Saharan African countries, secondary school principals have limited opportunities for advanced education and training (Dejaeghere et al. 2009) and Ugandan policy makers have specified neither the skills most required for school principals nor the best way to train principles in such skills (Dejaeghere et al. 2009). Furthermore, the abrupt introduction of universal primary education and secondary education programs in Uganda warranted the rapid hiring of additional teachers and principals before they were adequately trained (Chapman et al. 2010). This situation has created an unfavorable environment for both instructional supervision and any major improvements to the quality of education and has revealed to have a deleterious effect on student outcomes (Penny et al. 2008).

The quantitative improvement in the Ugandan education system is impressive, mainly due to the 1997 reform in primary education (Penny et al. 2008) and the 2007 reform in secondary education (Dejaeghere et al. 2009). Improving the quality of teaching nevertheless remains a challenge. The aim of this study was to increase the knowledge base

regarding teacher supervision at the secondary school level in Uganda by exploring (a) the supervisory practices of in-school supervisors (principals, vice principals, and study program directors); (b) the self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy of supervisors regarding instructional supervision; and (c) the socio-demographic, socio-professional, socio-cognitive, and school characteristics of supervisors in terms of their supervisory practices.

4.2 Background

This section highlights the irregularities in the teaching practice and addresses the challenges of the various stakeholders responsible for teacher supervision in Uganda. These challenges undermine the strategies for teacher professional development and particularly the improvements to both the teaching and learning process. In the present study, teacher supervision is understood as an organizational function centered on promoting teacher growth which leads to improved teaching performance and greater student learning (Nolan and Hoover 2011, p. 6). Viewed as advocating risk taking, supervision consists of a process based on individual data and shared experiences which complements school management and advocates collegiality between school leaders and their teachers (Nolan and Hoover 2005). Principals use this formative process to maximize teacher growth and assess their teachers' professional development needs (Eady and Zepeda 2007).

The findings of Uganda's first national inspection program of the Education Standards Agency revealed a lack of regular instructional support for teachers by principals. This was shown to be reflected in the teachers' lack of discipline in lesson planning, their complete lack of preparation of work schemes, and their insufficient use of teaching methods and materials (The Republic of Uganda 2003). In this context, there is emphasis on the challenges of the various education leaders responsible for teacher supervision.

First, school inspectors are criticized for not supervising teachers (The Republic of Uganda, 2003). Second, principals are criticized for not supervising teachers, or limiting supervision to informal visits, and for focusing only on the administrative aspects at the expense of instructional duties (World Bank 2005). Principals are expected to ensure an instructional leadership that is capable of motivating teachers. To do so, they should be knowledgeable

regarding the curriculum, effective teaching methods, and student learning. Principals should thus be motivators, instructional leaders, and coordinators, and must also be available (World Bank 2005). In Uganda, the need for teacher supervision is particularly important in rural areas where schools are confronted with a shortage of trained and experienced teachers (Dejaeghere et al. 2009).

Some studies conducted in Uganda have dealt with secondary education (Penny et al. 2008), educational policies (Kristen 2011), school management, and the role of the school principal (Bennell and Sayed, 2002; Dejaeghere et al. 2009; Chapman et al. 2010). However, few studies conducted in Uganda have focused on the quality of education and, in particular, instructional supervision practices and perceptions. As only a few studies exist on teacher supervision in Uganda, education leaders have essentially been relying on literature of “Western” origin which may not necessarily be relevant to certain school contexts in Uganda.

4.3 Interest for the choice of the survey

Given the contextual challenges outlined in the background section of the article, we learn that the challenges of instructional supervision tend to be universal. Even though teacher supervision aims to promote teacher professional development (Acheson and Gall 1993), most teachers are not necessarily convinced of its benefits, and consequently do not want to be supervised (Acheson and Gall 2003). This negative attitude toward supervision can be explained by a variety of teacher supervision practices that are characterized by the control and evaluation of teacher performance. From the conceptual framework, we learn that efficacy perceptions (self, professional, and collective) influence the choice of the activities as well as situations and environments where the activity takes place (Bandura 1997). The authors sought to study teacher supervision practices as well as the relationship between the supervisors’ characteristics, more specifically, the supervisors’ efficacy perceptions of the teacher supervision practices in the Ugandan context where lack of regular instructional support for teachers by principals has previously been observed (The Republic of Uganda 2003).

4.4 Definitions: Administrative / supervisory

In the context of this study, the expression supervisory practices or “supervision practices” refers to the models and phases of instructional supervision as well as the professional development guidelines adhered to by the in-school supervisors while supervising teachers, as indicated in the first sentence of the abstract. In Uganda, one of the duties of the school principal and their assistants, whom we have called the “in-school administrators” in their pedagogical role, is to supervise teachers (The Republic of Uganda 2008, Article 13, No. 21). In this context, the term “in-school supervisors” refers directly to the in-school administrators who are entrusted with the supervision of the teachers. Although we tend to use the term “in-school supervisors” because it draws one’s attention more directly to the nature of the study, the two expressions could be used interchangeably in the context of the study.

4.5 Literature review

The literature review first provides information on the practices of supervisors in the supervision of teachers (supervision models and phases), followed by the relationship between instructional supervision and teacher professional development, and lastly, the relationship between supervisor characteristics, particularly the sociocognitive characteristics, and supervision practices. Some studies have shown that sociocognitive characteristics, particularly efficacy perceptions, influence the choice of practices and also the corresponding situations and environments for such practices (Bandura, 1997). Instructional supervision aims at fostering teacher growth in view of improved performance in teaching and improved student learning (Nolan and Hoover 2011)

4.5.1 Supervision models and phases

As an academic field, instructional supervision has been influenced by evaluation based as well as clinically oriented theories. In the study, instructional supervision was examined based on the following supervision models: classical supervision, clinical supervision, self-evaluation, differentiated supervision, peer supervision, contextual supervision, and 360° supervision.

4.5.1.1 Classical supervision

In this model, supervising implies teaching: the supervisor “teaches how to teach” the curriculum content and encourages the teacher to implement it accordingly (Brunelle et al. 1988).

4.5.1.2 Clinical supervision

Clinical supervision can be viewed as a model, a theory, or an approach to supervision (Tracy 1998). It is a process, an interactive rather than directive supervision model between the supervisor and the teacher, a democratic rather than authoritarian model, and a teacher-centered rather than supervisor-centered supervision model, whose primary purpose is “the professional development of teachers” (Acheson and Gall 2003). The process of clinical supervision houses three major components: (a) a planning conference in which the teachers have the opportunity to express their personal concerns, needs, and aspirations; (b) classroom observation and data collection; and (c) a feedback session (Acheson and Gall 2003).

4.5.1.3 Self-evaluation

Self-evaluation is a mixed supervision model that is based on other supervision models and leads to self-directed professional practice. It advocates using a classical supervision model to enable teachers to learn effective teaching research conclusions that are most likely to serve as a theoretical basis to guide their instructional practice (Brunelle et al. 1988).

4.5.1.4 Differentiated supervision.

Teachers have different personal and professional levels, and because of this, their needs also differ. In addition, they have different preferences regarding the type of support they may need, and this diversity requires an adapted form of supervision (Bouchamma 2007). Consequently, supervisors are encouraged to take into account the individual differences of the teachers when choosing a supervision model (Glickman 1981). Professional development support for teachers can be produced by “listening and attending to individuals’ opinions and needs” (Leithwood and Sun 2012).

4.5.1.5 Peer Supervision

This instructional supervision model, also known as “consultation of colleagues” or “peer observation”, is a voluntary and unique process in the sense that competent professionals with appropriate training observe and discuss together by sharing their expertise and experiences (Nolan and Hoover 2005).

4.5.1.6 Contextual Supervision

Contextual supervision is based on the principle that there is no single “best style of leadership” (Waite 1992; Ralph 2000, 2002). This process involves adapting supervision to different contextual situations rather than using models that already exist (Ralph 2002).

4.5.1.7 360° supervision

The growing importance of developing a wider range of competencies rather than specific professional ones has led to an increased use of multiple feedback systems (Schermerhorn et al. 2006; Van Gennip et al. 2010), such as the 360° supervision model. Used by many companies, this evaluation system provides feedback to managers and supervisors on their behavior and leadership style. This feedback comes from several individuals with whom they interact, including peers, bosses, colleagues, clients, supervisors, and from self-evaluation (Fletcher and Baldry 2000; Moore 2009; Kessler 2010). The 360° supervision or multiple source feedback provides a variety of benefits, such as reliability, validity in behavior management and performance, easy communication, and feedback (Bernardin and Beatty 1987; Hoffman 1995; Morgeson et al. 2005). In the school context, the supervisors for the 360° supervision model would include parents, colleagues, administrators, consultants, school board members, and other members of the school community (Tobin and Beth 2008).

4.5.2 Instructional supervision and professional development

While supervision is often associated with evaluation (Stoelinga 2011), it has also developed into ways to ensure the professional development of teachers (Glanz 2000; Pfeifer 2011; Wanzare 2011). The primary purpose of instructional supervision is to help teachers improve their knowledge, hone their teaching skills and abilities to make more

focused professional decisions, and develop better ways of solving problems and reviewing their own practice (Sergiovanni and Starratt 2007). This implies that in the context of instructional supervision, the professional development of teachers should be effective by involving them in problem resolution and action research activities. This can be achieved by actively providing the necessary resources to help teachers reflect on their own practices and share these with other teachers (Sergiovanni and Starratt 2007).

Professional development is part and parcel of effective supervision (Nolan and Hoover 2005). Instructional supervision and teachers' professional development must therefore be linked and integrated because teachers, as key actors in the learning process, internally control what is or is not learned (Zepeda 2007). To commit themselves to student learning, teachers must continuously develop their skills throughout their career (Posnanski 2002).

The supervisor can link instructional supervision to the professional development of the teacher through formal and informal observations in the classroom. The discussion taking place during the planning session for classroom observation, the analysis of data collected during the classroom observation, and the ensuing debriefing session can all help teachers identify techniques that may contribute to the improvement of strategies (already use in the classroom) as well as to the development of new problem-solving strategies. Finally, the effective principal provides opportunities for teachers to share their expertise with other teachers (Zepeda 2007). These interactions involving listening and attending to the teachers' individual opinions and needs (Leithwood and Sun 2012) also provide an opportunity for supervisors to discover necessary skills that their teachers may lack.

Instructional supervision goes hand in hand with professional development. It provides teachers with opportunities to collaborate, guides them to set and to achieve goals, helps them understand how their students learn, and supports them to become better teachers, with the added incentive of improving student achievement (Sullivan and Glanz 2005).

To avoid negative consequences on student achievement, teachers must be accompanied and nurtured professionally. This idea, illustrated in Connors and Streams (2000), shows the importance of ensuring effective professional development for teachers. As the instructional leader, the principal is therefore accountable for student achievement (Zepeda

2007). The impact of the principal on student achievement may be indirect (Witziers et al. 2003); however, by their influence on both the teaching and learning conditions and teacher performance, the principal is considered to be responsible for teacher performance and student achievement (Robinson et al. 2008; Oksana et al. 2012). As instructional leaders, principals must ideally create a conducive teaching and learning environment in which teacher supervision—as a professional development strategy that aims to improve teacher practices—plays a vital role.

4.5.3 Characteristics of supervisors and supervision practices

Some studies have examined the relationship between teacher practices and teacher collective efficacy (Webber and Lupart 2012; Davies and Brundrett 2010; Coladarci and Breton 1997), while others have considered both teacher efficacy and school leaders' efficacy in relation to their practice (Leithwood and Day 2007). Some findings have shown a strong positive relationship between the school leader's perception of collective efficacy and leaders' practices (Leithwood and Jantzi 2008). In other works, the principals' self-efficacy and professional efficacy were shown to vary according to certain supervisor characteristics, namely, gender, ongoing training, teaching load, and academic qualification (Bouchamma 2006). However, few studies have specifically addressed the perception of efficacy of the supervisor in instructional supervision.

4.6 Conceptual framework

This study adopted the conceptual framework of the social cognitive theory developed by Bandura (1977), which states that efficacy perceptions influence an individual's choice of activities as well as situations and environments where such activities take place. The goal was therefore to understand the relationship between supervisor characteristics, particularly the self-efficacy, professional efficacy and collective efficacy underlying the choice of supervisory practices.

4.6.1 Self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy

4.6.1.1 Self-efficacy and professional efficacy

In the social learning theory or social cognitive theory (Bandura 1977, 1982, 1986), self-efficacy is defined as an individual's belief in the ability to perform a particular task or to deal effectively with a specific situation. This is not necessarily a rational estimate of the actual abilities of the person. Rather, it is the result of a process between the estimate that the person makes concerning what is required for a given task, the resources that the person has or believes to have, and particularly the ability to use these resources properly in that specific situation. The conviction of self-efficacy concerns only the person's judgment regarding what he or she believes to be able to do in a particular situation given their knowledge and expertise (Grégoire et al. 2000).

Self-efficacy and the confidence individuals have in their ability to produce a desired effect, influences their aspirations, choices, efforts, and level of perseverance (Bandura 2003). The more a person believes in the ability to produce behavior and that this behavior leads to important results for that person, the more motivated that person will be to adopt it (Bandura 1993). Self-efficacy influences the activities that individuals choose to undertake as well as the situations and environments within which they choose to develop (Bandura 1997). People therefore generally avoid undertaking or engaging in situations requiring competency, knowledge, or skills which they believe they do not have. Conversely, people willingly undertake activities that they believe they can do and that represent some sort of challenge for them. In this study, the self-efficacy of the supervisor translated to the effect that the supervisor is perceived to have on the teacher being supervised, while professional efficacy referred to the beliefs that supervisors may generally have in regard to the person to be supervised.

4.6.1.2 Collective efficacy

Similar to self-efficacy and professional efficacy, collective efficacy is based on the social cognitive theory developed by Bandura, which explains that the control exercised by individuals and groups is strongly influenced by their perceptions of efficacy (Bandura 1977, 1982).

We used a collective efficacy model based on the teacher efficacy model developed by Tschannen-Moran et al. (1998) and Goddard (2002). Tschannen-Moran and her colleagues argued that teachers measure their perception of personal competence regarding the demands of a task when they evaluate their efficacy in a given situation. This implies that perceptions of efficacy are both specific to the task and adapted to a situation. The model recognizes that the expectations will depend on the realization of both the perception of competence to perform a given task and the context in which the task will be carried out. In other words, collective efficacy depends on the interaction between these two factors.

Identifying the supervision models used by the supervisors and their efficacy perceptions provides greater insight on the status of teacher supervision in Uganda and the training program content for these supervisors. In fact, if Uganda seeks to take the lead among African countries in introducing free secondary education and improving the quality of education, it is of the utmost importance that appropriate training for its supervisors be provided to support its teachers.

Although all of the indicated categories of the supervisor characteristics namely, socio-demographic, socio-professional, socio-cognitive, and school characteristics were analyzed in the study, only the socio-cognitive characteristics, specifically the supervisor efficacy perceptions, were significantly related to the supervisory practices. The literature review and the conceptual framework consequently focused on the socio-cognitive characteristics.

4.7 Research questions

What are the supervisory practices (models, phases, and professional development guidelines) from the supervisor's point of view?

What are the perceptions of self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy of supervisors regarding instructional supervision?

Do supervisory practices vary according to the socio-demographic, socio-professional, socio-cognitive, and school characteristics of the supervisor?

4.8 Method

4.8.1 Data and sample

This study focused on in-school administrators, 46 of whom were from public (43.3 %) and 60 from private (56.6 %) secondary schools in Uganda. Three groups of in-school administrators who carried out instructional supervision in secondary schools were chosen, as follows: (a) the principal, who was responsible for the school's instructional and administrative supervision (The Republic of Uganda 2008, Article 13, No. 21); (b) the vice principal, who was in charge of academics and who dealt more directly with the management aspects of instructional supervision; and (c) the director of the study programs, who managed the day-to-day implementation of the education programs. Three rural school districts were chosen due to their proximity to the capital city. At the time of the study, there were 3,149 secondary schools across the country, consisting of 949 (30 %) public and 2,200 (70 %) private schools (Ministry of Education and Sports- Uganda 2009). From this initial selection, a systematic sample of 45 schools was established from an alphabetical list of the 277 secondary schools in the three selected districts through unpredictable means. We chose every 6th school on the list. Of the 135 questionnaires we directly administered, 106 were returned, representing 79 %.

The three selected categories of respondents consisted of in-school administrators from rural secondary schools in Uganda who were directly responsible for teacher supervision (The Republic of Uganda 2008, Article 13, No. 21). All of the schools were directly managed by the same Ministry of Education and Sports and were guided by the same educational policies and practices.

4.8.2 Measures

Descriptive and predictive research designs were chosen for this study. One segment addressed the supervisory practices, whereas the other segment centered on associating supervisory practices with supervisor characteristics.

We thus developed a questionnaire entitled "Perceptions and Practices of School Administrators in the Supervision of Teachers," which was subsequently used for data

collection. The questionnaire was divided into three segments: background information, supervisory practice, and perception of efficacy. Supervisory practice consisted of three sections:

(a) Supervision models. The supervisory model scale consisted of 15 items: classical supervision (two items), clinical supervision (three items), differentiated supervision (three items), contextual supervision (two items), peer supervision (two items), self-evaluation (one item), and student evaluation (one item). Lastly, one item (Teachers do not need to be supervised) provided respondents with greater freedom of choice. The items were retained from a questionnaire that was previously administered in Haiti, Morocco, and Romania (Bouchamma et al. 2008a, b). The questionnaire took into account the content validity of its various components, in reference to the various theoretical and conceptual frameworks on instructional supervision (Glickman 1981; Brunelle et al. 1988; Tracy 1998; Acheson and Gall 2003; Bouchamma 2007; Nolan and Hoover 2005; Proulx 2008; Schermerhorn et al. 2006; Van Gennip et al. 2010; Tobin and Beth 2008).

(b) Phases of instructional supervision consisted of four items on the phase prior to teaching observation, two items on teaching observation, and five items on the phase after the teaching observation, as adapted from Bouchamma et al. (2008a, b).

(c) Professional development guidelines housed nine items adapted from Hallinger and Murphy (1985).

The socio-cognitive characteristics consisted of three sections: (a) self-efficacy (8 items); (b) professional efficacy of supervisors (8 items) adapted from Bouchamma (2006); and (c) perception of collective efficacy of supervisors (11 items) adapted from Goddard (2002). The scale was based on a socio-cognitive model which assumes that perceptions of collective efficacy develop from the cognitive processes of group members (Goddard 2002). Respondents were asked to mark their answer on a sixpoint Likert-type scale ranging from “not at all” to “always” (Section II) and from “strongly disagree” to “strongly agree” (Section III).

The questionnaire was subjected to empirical testing with a group of five teachers of different teaching subjects in one of the schools where the study was conducted. As a result

of this assessment, certain statements were reformulated and tested again with two teachers prior to administering the questionnaire.

4.8.3 Data analysis

To identify (a) the supervisory practices, namely, the models, phases, and professional development guidelines; and (b) the self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy of the supervisors with respect to instructional supervision, we conducted an exploratory factor analysis with principal component extraction and varimax rotation on each set of components of the questionnaire (supervision models, phases, professional development activities, perception of self-efficacy, perception of professional efficacy, and perception of collective efficacy; N=106).

This analysis enabled us to determine the level of stability and independence of the factors on supervisory practices. Thereafter, a reliability analysis of the identified factors was performed using Cronbach's alpha to evaluate the internal consistency of each factor. To answer the third question on the relationship between supervisory practices and supervisor characteristics, a correlation analysis was conducted, followed by a t-test and an analysis of variance (ANOVA).

4.9 Results

4.9.1 Socio-demographic, socio-professional, and school characteristics

Respondents were mostly males (67.6 %) and the average age was 38 years. The average experience in school administration was 5 years, with 13 years direct experience in the teaching profession. On average, there were 657 students and 36 teachers in each school and 60.4 % of the respondents were trained in teacher supervision.

4.9.2 Socio-cognitive characteristics

Although the supervisors sometimes had an external perception of self-efficacy (M= 2.53, SD=0.96) or of professional efficacy (M=2.68, SD=0.98), they were often characterized by an internal perception of self-efficacy (M=3.97, SD=0.80) or of professional efficacy (M=3.95, SD=0.90). Very often, the supervisors manifested an internal perception of collective efficacy (M=4.88, SD=0.85), an external perception of collective efficacy related

to the supervised teacher ($M=4.78$, $SD=1.04$), or an external perception of collective efficacy related to family and social environment ($M= 4.47$, $SD=0.27$). The supervisors' perception of collective efficacy was basically stronger than was their perception of personal or professional efficacy, and their internal perception of efficacy was generally stronger than was their external perception of efficacy for each category of sociocognitive characteristics under study.

4.9.3 Supervision models

The first exploratory factor analysis, which consisted of sets of items representing the seven supervisory models, generated five factors consisting of five, three, three, two, and two items, respectively. The factors consisting of two items each displayed a weak internal coherence and were thus unreliable, as their individual Cronbach's alpha value was less than 0.50, which was insufficient to coherently construct an independent factor. Only two factors showed an acceptable internal coherence (Cronbach's alpha of 0.70 or higher).

We determined that four factors could coherently group the items. The results of the second factor and reliability analyses show two 5-item factors displaying acceptable internal coherence (Cronbach's alpha of 0.70 or higher) and two factors consisting of two and three items, respectively, and having a Cronbach's alpha of equivalent to or less than 0.60, which showed an internal incoherence of the last two factors.

We finally determined that three factors would coherently group the items. A 15- item factor analysis successfully grouped the instructional supervision models into three factors, which accounted for 52.22 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.79. As for subscale reliability, the differentiated supervision model, consisting of six items with a Cronbach's alpha of 0.83, and the 360° supervision model, housing five items with a Cronbach's alpha of 0.71, showed strong internal consistency, while the clinical supervision model with 3 items had a Cronbach's alpha of 0.51. Thus, considering the reliability of the models, only the differentiated model and the 360° model were retained. These two models together explained 40.47 % of the total variance.

The level of internal coherence (acceptable level of Cronbach's alpha) used to determine the appropriateness of the factor structure was 0.70 (Nunnally 1978). The level of coherence used to judge the appropriateness of the items in the factor structure was 0.30.

4.9.4 Phases of supervision

An 11-item factor analysis grouped the phases of instructional supervision into two factors. The first factor, the phase prior to class observation, consisted of 5 items, which explained 31.20 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.82. The second factor included the phase following class observation and consisted of 6 items, explaining 28.10 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.83. These two factors explained 59.3 % of the total variance.

4.9.5 Professional development guidelines

A nine-item factor analysis grouped the professional development guidelines to which supervisors adhered during instructional supervision into two factors. The first factor had 6 items on collaborative professional development guidelines and explained 35.72 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.84, whereas the second factor had three items related to directive professional development guidelines and explained 21.97 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.61. The two retained factors explained 57.69 % of the total variance.

4.9.6 Self-efficacy

Another factor analysis grouped 8 items on self-efficacy into two factors. The first factor consisted of four items on the internal perception of self-efficacy, which explained 27.4 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.71, whereas the second factor contained four items related to the external perception of self-efficacy and explained 27.37 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.71. With an alpha value index exceeding the minimum acceptable level, the two retained factors, which explained 54.77 % of the total variance, displayed satisfactory internal consistency.

4.9.7 Professional efficacy

An 8-item factor analysis divided professional efficacy into two factors. The first factor housed 4 items pertaining to the internal perception of professional efficacy and explaining 34.62 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.83. The second factor included 4 items on the external perception of professional efficacy and explaining 27.9 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.71. These two factors were reliable and explained 62.52 % of the total variance.

4.9.8 Collective efficacy

An 11-item factor analysis grouped the supervisors' perceptions of collective efficacy under three factors. The first factor on the internal perception of collective efficacy (four items), explained 24 % of the total variance and registered a Cronbach's alpha of 0.77. The second factor (three items) on the external perception of collective efficacy related to the supervised teacher explained 18.84 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.67. The third factor (four items) on the external perception of collective efficacy related to the family and social environment of the supervised teacher explained 18 % of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.59. The three retained factors therefore explained 60.84 % of the total variance. Factor analysis as well as reliability and total variance analyses thus enabled the construction and retention of reliable scales with satisfactory internal consistency for the validation of the supervisory practices, the efficacy perceptions of the supervisor, and the significance of each factor.

The results of the correlation analysis (see Table 2) show that the older the supervisor, the more closely they were associated with the use of a 360° supervision model. In addition, the 360° supervision model was very often associated with supervisors holding a non permanent position.

Supervisors with a greater internal perception of self-efficacy were associated with the use of a differentiated model, a 360° model, a phase prior to class observation, a phase following class observation, and directive professional development guidelines. Supervisors with a greater external perception of self-efficacy were negatively associated with the application of a 360° model and collaborative professional development guidelines.

Supervisors with a greater internal perception of professional efficacy correlated with the use of a differentiated model, a 360° model, a phase prior to class observation, a phase following class observation, and collaborative and directive professional development guidelines, while their colleagues with a greater external perception of professional efficacy were negatively associated with the 360° model, a phase following class observation, and collaborative professional development guidelines.

Table 2: Means, Standard Deviations, and Correlations of Supervision Practices (N=106)

Variables	<i>M (SD)</i>	Differentiated	360°	Phase before	Phase after	Collaborative	Directive
Age	37,63 (7,22)	- 0,09	0,21*	0,004	-0,09	-0,11	0,09
Employment status	1,20 (,40)	- 0,09	-0,25*	0,02	0,04	-0,002	-0,11
ISE	3,97 (,80)	0,38***	0,21*	0,24*	0,23*	0,21	0,24*
ESE	2,53 (,96)	0,08	-0,27**	-0,19	-0,17	-0,37**	-0,10
IPE	3,95 (,90)	0,39***	0,22*	0,25*	0,28*	0,30**	0,25*
EPE	2,68 (,98)	0,003	-0,35**	-0,14	-0,27*	-0,35**	0,01
ICE	4,88 (,85)	0,22*	0,37***	0,25*	0,25*	0,49***	0,03
ECE_T	4,78 (1,04)	0,12	0,34***	0,24*	0,13	0,24*	-0,15
ECE_F&S	4,47 (,83)	0,20	0,44***	0,11	0,23*	0,39***	0,14

Note 1. *** $p < 0,001$. ** $p < 0, 01$. * $p < 0,05$.

Note 2. ISE, Internal self-efficacy; ESE, External self-efficacy; IPE, Internal professional efficacy; EPE, External professional efficacy; ICE, Internal collective efficacy; ECE_T, External collective efficacy related to the supervised teacher; ECE_F&S, External collective efficacy related to family and social background of the supervised teacher.

Supervisors with an internal perception of collective efficacy were associated with the use of a differentiated model, a 360° model, a phase prior to class observation, a phase following class observation, and collaborative professional development guidelines. Those with a greater external perception of collective efficacy related to the supervised teacher were associated with the use of a 360° model, a phase prior to class observation, and collaborative professional development guidelines.

Finally, supervisors with a greater external perception of collective efficacy related to the family and to the social environment of the supervised teacher correlated with the use of a 360° model, a phase following class observation, and collaborative professional development guidelines (see Table 2).

The results of the independent sample t test reveal no significant differences on the basis of the supervisor's training in instructional supervision regarding the choice of a differentiated model or a 360° supervision model, a phase prior to or following class observation, and collaborative or directive professional development guidelines given to the teachers being supervised.

No difference was observed between male and female supervisors in their choice of supervision model, phase of instructional supervision, or professional development guidelines. Also, public and private schools did not differ in the choice of supervision model, phase of instructional supervision, or professional development guidelines. In contrast, the mean of the tenured-position supervisors differed significantly from that of their non tenured peers in terms of the choice of a 360° supervision model ($t=2.544$, $p<0.05$) (see Table 3). The mean of the permanent supervisors was thus greater than that of the non permanent supervisors.

Table 3: Independent Sample t-Test: Employment status of the supervisor

Independent Variables	Permanent		Non-permanent		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1. Supervision models						
360°	4,20	0,86	3,66	0,79	2,544*	100
Differentiated	3,62	1,05	3,39	1,11	0,893	100
2. Supervision phases						
Before lesson observation	3,30	1,30	3,35	1,06	-0,159	92
After lesson observation	4,45	1,02	4,56	1,01	-0,377	81
3. Professional development guidelines						
Collaborative	4,82	0,84	4,81	1,30	0,020	82
Directive	4,37	0,90	4,09	1,48	0,767	20,488

Note. *** $p < 0,001$; ** $p < 0, 01$; * $p < 0,05$.

The results of the analysis of variance (ANOVA) show no differences in the administrative status of the supervisor (principal, vice principal, or director of study programs) based on the choice of supervision models, phases, or professional development guidelines given to the supervised teachers. As for the supervisor's district, a significant difference was observed between groups in terms of the collaborative professional development guidelines they communicated to their supervised teachers. The mean of the supervisors working in district A ($M = 5.14$, $SD = 0.62$) differed significantly from that of the supervisors in district B ($M = 4.49$, $SD = 1.31$) ($F(2,85) = 3.269$, $p < 0.05$). Thus, the supervisors in district A claimed to use more collaborative professional development guidelines than did those in district B (see Table 4).

Regarding the choice of supervision model, phase, or professional development guidelines, no difference was found between the supervisors on the basis of their level of education. Results are thus discussed in light of the Ugandan context.

Table 4: ANOVA: Supervision practices according to district of the supervisor

Independent Variables	District A (<i>n</i>)		District B (<i>n</i>)		District C (<i>n</i>)		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1. Supervision models							
360°	4,01 (35)	0,90	3,83 (25)	1,01	4,24 (46)	0,78	1,858
Differentiated	3,47 (35)	0,98	3,45 (25)	0,96	3,72 (46)	1,16	0,784
2. Supervision phases							
Before lesson observation	3,24 (32)	0,87	3,23 (22)	1,56	3,41 (41)	1,3	0,233
After lesson observation	4,46 (30)	0,87	4,38 (21)	1,30	4,61 (35)	0,92	0,381
3. Professional development guidelines							
Collaborative	5,14 (29)	0,62	4,49 (21)	1,31	4,78 (37)	0,78	3,269*
Directive	4,51 (30)	1,20	4,12 (22)	1,17	4,31 (36)	0,77	0,907

Note. * $p < 0,05$

4.10 Discussion

The purpose of this study was (a) to identify supervisory practices in teacher supervision (models, phases, and professional development guidelines to which supervisors adhere); (b) to measure the supervisors' perceptions of self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy with respect to instructional supervision; and (c) to examine the socio-demographic, socio-professional, socio-cognitive, and school characteristics associated with the choice of supervisory practices.

4.10.1 Supervisory practices

4.10.1.1 Supervision models

Factor analysis enabled us to identify the determining factors of the supervision models used by the in-school administrators and to measure the internal consistency. In accordance with the position of Nunnally (1978), who recommended a Cronbach's alpha greater than 0.70 to establish the reliability of a measurement scale, two models of instructional supervision were identified as the supervisory practices most used by supervisors, namely, the differentiated supervision model and the 360° supervision model.

In essence, the respondents reported using two supervision models: the *differentiated model* and the *360° model*. The 360° model values the use of a variety of evaluators (Morgeson et al. 2005; Schermerhorn et al. 2006; Kessler 2010). In answering the open-ended questions, the respondents stated that a variety of people could supervise teachers, namely, the department head, parents of students, representatives of the Directorate of Education Standards, school inspectors from the district or the Ministry of Education, teachers, the school management board, Diocesan Education Office staff, students, and invited teachers. Although this view does reflect openness and the sharing of power, could this type of supervision be applicable? If the answer is yes, what type of training should be made available to the different stakeholders, and how should such supervision be organized to ensure consistency of the various points of view?

Findings emanating from a previous study with teachers and principals in seven large urban centers in Canada show a wider range of preference concerning the types of teacher

evaluation, from the most classical and conservative to the most progressive (Bouchamma 2007). This indicates a diversity of views among teachers and supervisors regarding the choice of models for teacher supervision.

4.10.1.2 Phases of supervision

The *phase prior to class observation* is the planning session when the supervisor meets with the teacher to plan together the appropriate time for the supervisory visit, establish supervision criteria, share the grid on which supervision observations will be recorded, and discuss the teacher's preparation. The *phase following class observation* is the feedback session during which the supervisor meets with the supervised teacher and asks him or her to do a self-evaluation. The supervisor writes a report and reaches an agreement with the teacher on the objectives for the following supervision.

Omitting one of these phases during the supervision process may account for a negative reaction by some teachers regarding supervision and may thus create uncertainty as to the relevance of the supervision results in relation to the improvement of teaching (Acheson and Gall 2003). For example, the supervisor's arrival in a classroom to inform the teacher of the practices to implement or to avoid (Glanz 1998; Snow-Gerono 2008), with no prior notice or without having planned a session with the teacher, can undermine the very concept of supervision, which is thus reduced to a traditional role that is limited to inspection rather than as an aid to professional development (Acheson and Gall 2003).

4.10.1.3 Professional development

Our results show that while some respondents adhered to both directive and collaborative professional development guidelines during instructional supervision, others adopted only one of the two. It is important to note that in the history of instructional supervision, the directive or authoritative guidelines (Sergiovanni and Starratt 2001) of supervisors generated a negative reaction among teachers toward supervision (Glanz 1998; Acheson and Gall 2003; Snow-Gerono 2008). Today, there is greater interest in a collaborative approach to instructional supervision, as professional development should not only be done in a specific context but should also include the involvement and collaboration of the teacher as well as a follow-up process (Jacobs and Yendol-Hoppey 2010). This promotes

the primary objective of supervision, as recognized throughout the history of instructional supervision, which is the professional development of teachers and the improvement of teaching (Sullivan and Glanz 2000).

4.10.2 Characteristics of the supervisor and supervisory practices

4.10.2.1 Socio-cognitive characteristics

Our results show that the socio-cognitive characteristics of the supervisors correlated significantly more with their supervisory practices than with any other characteristics considered in this study. This indicates that the perceptions were associated with the practices. These findings confirm that the social cognitive theory (Bandura 1977, 1982, 1986, 1989) represents one of the most determinant psychological processes of human behavior. We have been shown that self-efficacy influences aspirations, choices, degrees of effort, and perseverance (Bandura 2003), which the present study also confirms not only for the self-efficacy but also for the professional and collective efficacy of supervisors in the choice of supervisory practices (supervision models, phases, and professional development guidelines).

The results also reveal that the supervisors' perceptions of collective efficacy were stronger than were those of their self- or professional efficacy. This suggests that it is through collective effort, and not individually, that supervisors feel stronger. In this context, it is important to encourage teamwork, cooperation, and collaboration among supervisors.

Supervisors with an internal perception of professional efficacy were positively associated with the differentiated model and the 360° model, the phase prior to class observation and the phase following class observation, as well as with directive and collaborative professional development guidelines. This shows the importance of the supervisors' internal perception of professional efficacy in the choice of the most effective supervisory practices while taking into account the individual situation of the teacher being supervised.

Supervisors with an internal perception of collective efficacy opted for the differentiated model and the 360° model, the phase prior to class observation and the phase following class observation, as well as for collaborative professional development guidelines. This suggests that supervisors who believe in the power of collaboration dispose of a certain

flexibility in how they supervise by adapting their supervision to the individual characteristics of the supervised teacher and by consenting to involve other stakeholders in the supervision process. It should be noted that the supervisors with an internal perception of efficacy, whether personal, professional, or collective, associated with the choice of the two models and the two phases of instructional supervision. This shows that an internal perception of efficacy provides the supervisor with greater ease in the choice of both models and both phases of instructional supervision.

4.10.2.2 Socio-professional characteristics

A non permanent teaching status influenced the choice of the 360° supervision model. This was an unexpected result, as one would tend to believe that this type of supervision develops when the supervisor has more experience in teaching and has acquired a certain degree of comfort in the profession.

4.10.2.3 Phases of supervision

A previous study on supervisory practices in teacher evaluation showed differences between groups of supervisors according to their region (Bouchamma et al. 2008a). Regarding the phases of instructional supervision, some groups of supervisors preferred activities related to the phase prior to class observation, while others preferred activities related to the phase following class observation. The results of the present study support these findings, as they show that supervisors preferred either the activities related to the phase prior to class observation or those related to the phase following class observation, or even activities related to both phases, depending on the supervisor's internal or external perception of efficacy.

Our findings indicate that the supervisors with an internal perception of efficacy (self-, professional, or collective efficacy) employed the two phases of instructional supervision. This indicates the importance of the internal perception of efficacy in opting for both phases of instructional supervision when supervising teachers. Some statements in the questionnaire may provide a clearer understanding of the characteristics of the perception of internal efficacy: *When the teacher's performance improves, it is because I found more effective ways of supervising* (internal perception of self-efficacy); *If a teacher rapidly*

adopts a new teaching strategy proposed by the supervisor, it is because supervisors know the necessary means to present this strategy (internal perception of professional efficacy); The team of supervisors in this school is able to assist teachers who have difficulty in teaching (internal perception of collective efficacy).

4.10.2.4 Professional development

The supervisors were more associated with collaborative than with directive professional development guidelines, and their perception of collective efficacy was stronger than their perception of self-efficacy or professional efficacy. This explains why they placed greater emphasis on collaboration or teamwork and controlled the authoritarian behavior that could undermine the very purpose of supervision by associating it with summative evaluation or inspection. It is in this context that we should also understand the fact that the supervisors were characterized by two democratic supervision models: the differentiated model, which acknowledges the individual differences of the teachers in the choice of a supervision model, and the 360° model, which attaches importance to supervision by involving a variety of members of the school community, such as peers, students, management, department heads, and parents of students.

4.10.3 Training in teacher supervision and supervisory practices

The result showing that training in teacher supervision did not affect supervisory practices is an outcome that appears to be paradoxical in relation to the assumption that training influences supervisory practices. This result gives us an important area to explore in future studies to go beyond the simple question of *whether the supervisor has been trained or not* to focus rather on the content of the training, its duration, its relevance, and its applicability to the supervised teachers. In this case, it would imply using data collection methods other than the closed-ended questions in a questionnaire. These methods should ideally include interviews with stakeholders, an analysis of training programs, or even the use of open-ended questions in a questionnaire.

Although results of this study show that 60.4 % of the respondents were trained in teacher supervision, literature has already shown that in Uganda, principals have limited training opportunities and there is no official directive as to the skills most targeted for principals

and effective training in these skills (Dejaeghere et al. 2009), which helps to explain why 39.6 % of the supervisors in the study had no training in teacher supervision. It is also highly possible that the training received by the 60.4 % was not relevant to their context. Furthermore, we learned that the abrupt implementation of the universal primary education and the universal secondary education programs in Uganda necessitated the hiring of a great number of teachers and principals before they had completed sufficient training for these positions (Chapman et al. 2010), which brought on severe challenges in both instructional supervision and quality education programs (Penny et al. 2008). Consequently, the apparent lack of relationship between training in teacher supervision and the supervisory practices can be examined from this unique perspective.

4.10.4 Perception of efficacy in instructional supervision

Supervisors with an external perception of efficacy did not perform the entire supervision process but rather chose only one of the two phases (the phase prior to classroom observation or the phase following classroom observation). However, the instructional supervision process should include three phases (Acheson and Gall 2003): *the planning conference*, which in the context of this study corresponds to the phase prior to classroom observation; *the classroom observation and data collection*; and *the feedback conference*, which we referred to as the phase following classroom observation.

4.11 Conclusion

This study on the instructional supervision practices of in-school administrators and their perceptions of efficacy in regards to instructional supervision in secondary schools enabled us to identify: (a) the dominant teacher supervision practices from the supervisors' point of view, namely, the differentiated model and the 360° supervision model, the phase before and after class observation, and the directive and collaborative professional development guidelines to which supervisors adhered; (b) the self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy perceptions regarding supervision; and (c) the relationship between supervisory practices and the supervisors' perceptions of efficacy and certain other supervisor characteristics and the context of the supervision.

Our findings show that the supervisors' perception of collective efficacy was stronger compared with their perception of personal efficacy or professional efficacy. This demonstrates that effective supervision is not limited to individual effort but rather collective involvement. As this result does not specify the "why" nor the "how" of those who possess this strong sense of collective efficacy, extensive wide-scale qualitative studies should be undertaken to determine the style of supervision of those with this strong sense of collective efficacy, and to identify their socio-demographic, socio-professional, and contextual characteristics (those of the school, the principal's style of leadership, the school climate, and the collaborations with peers). Further qualitative research will undoubtedly shed light on how supervisors with this sense of collective efficacy perform as well as on the impact they have on the teachers they supervise.

Given the originality of the study and the fact that the questionnaire was tested in only a limited number of environments, it is important that it be tested in other contexts, while ensuring content validity. In fact, new and effective methods of instructional supervision based on collaboration between teachers are increasingly evident in different education systems in form of professional learning communities.

In an effort to overcome a possible social desirability bias, it was necessary to conduct a parallel study among teachers to obtain their comments on the practices of their supervisors. The data collected from the supervised teachers thus enabled us to study issues identical to those examined here, but from their perspective (Kalule and Bouchamma 2013).

To fully understand the instructional supervision practices and what is actually taking place in schools, classroom observations or interviews may be an option to secure additional information and to get a better grasp of the rationale guiding supervisors and supervised teachers in their work.

Student achievement is also an increasingly important concern worldwide that has led education leaders to explore certain practices, including teacher supervision. Before initiating any reform in the context of instructional supervision, it is imperative to learn

more regarding the practices and perceptions of teaching supervisors. This study responds in part to this need in a context in which studies on the issue are rare.

4.12 References

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique: Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Les éditions logiques Inc.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and in-service applications* (4th ed.). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Co.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Bennell, P., & Sayed, Y. (2002). *Improving the management and internal efficiency of the post-primary education and training in Uganda*. The University of Sussex School of Education. <http://www.sussex.ac.uk/education/documents/ugandasecondary.pdf>
- Bernardin, J. H., & Beatty, R. W. (1987). Can subordinate appraisals enhance managerial productivity? *Sloan Management Review*, 28(4), 63–74.
- Bouchamma, Y. (2006). School principals' perceptions of personal and professional efficacy with regard to teacher supervision in New Brunswick. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17(2), 9–23.
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289–308.

- Bouchamma, Y., Iancu, H. D., Stanescu, M., Rami, A., & Daniel, I. (2008a). Practices of pedagogical supervisors in Romania, Morocco and Haiti. *Annals of the University Dunarea de Jos of Galați, Physical Education and Sport Management, XV*, pp. 66–69.
- Bouchamma, Y., Iancu, H. D., & Stanescu, M. (2008b). L'évaluation du personnel enseignant au Maroc, en Haïti et en Roumanie: similitudes et différences. *Revue stiinta sportului, 6(67)*, 67–92.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Chapman, W. D., Burton, L., & Werner, J. (2010). Universal secondary education in Uganda: The head teachers' dilemma. *International Journal of Education Development, 30(1)*, 77–82.
- Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research, 90(4)*, 230–239.
- Connors, N. & Streams, J. (2000). *If you don't feed the teachers they eat the students! Guide to success for administrators and teachers*. Available from: <http://www.amazon.ca/>
- Davies, B., & Brundrett, M. (Eds.). (2010). *Developing successful leadership*. New York: Springer.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful school principalship in times of change: An international perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Dejaeghere, J. G., Rhiannon, W., & Kyeyune, R. (2009). Ugandan secondary school headteachers' efficacy: What kind of training for whom? *International Journal of Educational Development, 29(3)*, 312–320.
- Eady, C., & Zepeda, S. J. (2007). Evaluation, supervision, and staff development under mandated reform: The perceptions and practices of rural middle school principals. *The Rural Educator, 28(2)*, 1–27.
- Fletcher, C., & Baldry, C. (2000). A study of individual differences and self-awareness in the context of multisource feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73(3)*, 303–319.
- Glanz, J. (1998). Histories, antecedents, and legacies of school supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 39–79). New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Glanz, J. (2000). Supervision: Don't discount the value of the modern. In J. Glanz & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 70–92). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goddard, R. (2002). A Theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement, 62*(1), 97–110.
- Grégoire, S., Bouffard, T., & Cardinal, L. (2000). Le sentiment d'efficacité personnelle et la transition de carrière. *Revue québécoise de psychologie, 21*(3), 93–109.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217–247.
- Hoffman, R. (1995). Ten reasons you should be using 360-degree feedback. *HR Magazine, 40*(3), 82–85.
- Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2010). Supervisor transformation within a professional learning community. *Teacher Education Quarterly, 37*(2), 97–114.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Teacher supervision practices: What do teachers think? *International Studies in Educational Administration (ISEA), 40*(3), 91–104.
- Kessler, D. K. (2010). The more you know: How 360-degree feedback could help federal district judges. *Rutgers Law Review, 62*(3), 687–723.
- Kristen, M. J. (2011). Uganda's universal secondary education policy and its effect on 'empowered' women: How reduced income and moonlighting activities differentially impact male and female teachers. *Research in Comparative and International Education, 6*(1), 62–78.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 496–528.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). Meta-analytic review of unpublished research. The nature and effects of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly, 48*(3), 387–423.
- Lewin, K. M., & Stuart, J. S. (2003). *The Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) report*. London: DFID.
- Ministry of Education and Sports-Uganda. (2009). Uganda Education Statistical Abstract, Vol. 1, Kampala.

- Moore, B. (2009). Improving the evaluation and feedback process for principals. *Principal*, 88(3), 38–41.
- Morgeson, F. P., Mumford, T. V., & Campion, M. A. (2005). Coming full circle: Using research and practice to address 27 questions about 360-degree feedback programs. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 196–209.
- Moswela, B. (2010). Instructional supervision in Botswana secondary schools: An investigation. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 71–87.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., Dejaeghere, J., & Leu, E. (2007). *Recruiting, retaining and retraining secondary school teachers and head teachers in sub-Saharan Africa* (p. 99). Washington, DC: World Bank working paper no.99
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New York: Wiley.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oksana, P., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). Principals' experiences of being evaluated: A phenomenological study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi:10.1007/s11092-012-9150-x.
- Penny, A., Ward, M., & Read, T. H. (2008). Education sector reform: The Ugandan experience. *International Journal of Educational Development*, 28(3), 268–285.
- Pfeifer, D. (2011). Transforming staff through clinical supervision. *Reclaiming Children and Youth*, 20(2), 29–33.
- Posnanski, T. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 189–220.
- Proulx, D. (Ed.). (2008). *Management des organisations publiques: théorie et applications* (2e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ralph, E. G. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers' development: Contextual supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 311–326.
- Ralph, E. G. (2002). Mentoring beginning teachers: Findings from contextual supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191–210.

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & De Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation* (3e édn). Québec: ERPI.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2001). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502–1515.
- Stoelinga, S. R. (2011). Pressuring teachers to leave: Honest talk about how principals use harassing supervision. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 57–61.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision in Practice: 3 steps to improving teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Termmerman, E. (2010). *Secondary School Directory 2009* (2nd ed.). Kampala, Uganda: The New Vision Printing and Publishing Company Limited.
- The Republic of Uganda. (2003). *Report of the National Inspection Programme 2002/2003*. Kampala: Education Standards Agency.
- The Republic of Uganda. (2008). *Education: Pre-Primary, Primary and Post-Primary Act*. Kampala, Uganda
- Tobin, M., & Beth, C. (2008). The 360[degree] evaluation in an educational setting. *The Early Childhood Leaders' Magazine since, 1978*(184), 56–59.
- Tracy, S. J. (1998). Models and approaches. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- UNESCO. (2004). *Education for All: The Quality Imperative 2005 EFA Global Monitoring Report*. Paris:UNESCO.

- Van Gennip, N., Gijbels, D., Segers, M., & Tillema, H. (2010). Reactions to 360° feedback: The role of trust and trust-related variables. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(4), 362–379.
- Waite, D. (1992). Instructional supervision from a situational perspective. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 319–332.
- Wanzare, Z. (2011). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 188–216.
- Webber, C. F., & Lupart, J. (Eds.). (2012). *Leading student assessment*. Dordrecht: Springer.
- Witziers, B., Bosner, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.
- World Bank. (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education*. Washington, DC: The World Bank.
- Zepeda, S. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). New York: Eye on Education.

CHAPITRE 5: DEUXIÈME ARTICLE

TEACHER SUPERVISION PRACTICES: WHAT DO TEACHERS THINK²

Lawrence Kalule & Yamina Bouchamma
Laval University, Québec (Québec)

Correspondence regarding this article should be addressed to:

Lawrence Kalule, Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation,
2320 rue des Bibliothèques, local 470, Québec (Québec) G1V 0A6, CANADA

² **Kalule, L., & Bouchamma, Y.** (2013). Teacher supervision practices: What do teachers think? *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 40 (3), 91-104. (annexe F)

Résumé

Cette étude visait à (a) identifier les pratiques de supervision pédagogique et (b) examiner les caractéristiques des enseignants qui sont associées au choix des pratiques de supervision du point de vue des enseignants supervisés. Des enseignants (N=442) provenant de 45 écoles secondaires rurales en Ouganda ont répondu à un questionnaire sur les pratiques de supervision de leur direction d'école. Les résultats des analyses factorielles, la corrélation, le test-t et l'analyse de la variance (ANOVA) montrent que les superviseurs adoptent un modèle différencié et un modèle à 360°, une étape de supervision qui précède la séance d'observation de cours et une étape de supervision qui suit la séance d'observation de cours, ainsi que des activités de développement professionnel proposées à l'enseignant par le superviseur. Les jeunes enseignants (et les moins expérimentés) sont davantage associés au modèle de supervision à 360° et à l'étape de supervision après la séance d'observation de cours que les enseignants plus âgés ou plus expérimentés. Les enseignants non-permanents et ceux des écoles privées sont davantage associés aux activités de développement professionnel proposées par leurs superviseurs que ceux qui ont un poste permanent ou qui enseignent dans des écoles publiques. La supervision pédagogique de l'enseignant exige l'examen des caractéristiques de l'enseignant.

Abstract

We examined teacher supervision practices and identified several teacher characteristics associated with these practices. Teachers (N=442) from 45 secondary schools in rural Uganda answered a questionnaire on the supervisory practices of their principal. Results of the factorial, correlation, t-test and variance (ANOVA) analyses show that the supervisors used a differentiated model and a 360° model, as well as scheduled meetings with the teacher prior to and following the in-class observation, and proposed professional development activities to their teachers. Compared to their older and more experienced peers, the young teachers and those with the least experience were more associated with the 360° supervision model and the supervision phase following the in-class observation, while the non-permanent teachers and those from private schools were associated with professional development activities proposed to them by their supervisors, compared to permanent or public school teachers. Teacher supervision demands consideration of teacher characteristics.

5.1 Introduction

Uganda received considerable international interest when it became the first African country south of the Sahara to adopt a policy of free secondary education, with its Universal Post-Primary Education Act in 2006–2007 (Chapman, Burton and Werner 2010; Dejaeghere, Williams & Kyeyune 2009; UNESCO 2010). The educational role of the principal (and their assistant) thus became official (The Republic of Uganda 2008, Article 13, No. 21), with great focus on teacher professional development.

However, a discrepancy was observed between the education policies and actual practices in the field, as school leaders responsible for the professional development of their teachers were shown to spend more time on administrative duties than on their educational obligations (Mulkeen, Chapman, Dejaeghere & Leu 2007). In this regard, few studies have examined the pedagogical guidance aspects of secondary school principals. By considering the various inherent challenges in teacher supervision, we examined (1) the practices (models, phases and professional development activities) and (2) the connection between these supervisory practices and the teachers' socio-demographic, socio-professional and school characteristics.

5.2 Background

Studies conducted in several African countries (Uganda, Ethiopia, Ghana, Tanzania, Guinea and Madagascar) have shown that in-class teacher supervision is an excellent way to improve the quality of both teaching and learning (Mulkeen et al. 2007). However, acting supervisors (including teaching consultants, education programme directors and school leaders) are often blamed for lacking focus by not spending the necessary time on the regular and effective supervision of their teaching staff (Mulkeen et al. 2007; Nzabonimpa 2011; The Republic of Uganda 2003). Furthermore, some authors have argued that school leaders are the least effective in teacher supervision practices and that most principals feel that these duties should be performed by district inspectors (Mulkeen et al. 2007).

Finally, there is a definite lack of research and information on the situation in secondary education, in terms of recent reforms in Uganda or the context in other developing

countries (Dejaeghere et al. 2009; Liang 2002; Molyneaux 2011; Shoho, Barnett & Tooms 2010; UNESCO 2010).

5.3 Literature review

5.3.1 Teacher supervision

In performing their duties, teachers require support to improve the quality of their practice as well as the academic achievement of their students. In this perspective, teacher supervision aims to promote the professional development of teachers by focusing on improving their professional competence in the classroom, despite the fact that some teachers remain unconvinced as to the purpose and do not like being supervised. Supervision may indeed represent a threat to a teacher's professional status and may even affect their belief in their abilities (Acheson & Gall 1993; 2003; Bouchamma 2007).

The negative attitude some teachers may have with regard to supervision may be explained by traditional supervisory practices characterised by control and implemented by people designated by either the district or the Ministry of Education. Teachers resist these supervision practices which appear as more of an inspection than an opportunity for professional growth (Acheson & Gall 2003).

5.3.2 Supervision and evaluation

For practical reasons, teacher supervision in many school systems has been closely related to the teacher performance evaluations. This actually goes against the purpose of supervising, which is to stimulate professional growth and development (Goldstein and Noguera 2006; Nolan & Hil Kirk 1991; Nolan et al. 1993; O'Sullivan 2004; Poglinco & Bach 2004; Snow-Gerono 2008). Teacher supervision is in fact formative (Range, Scherz & Carleton 2011; Zepeda & Kruskamp 2007), as the goal is to foster the growth and professional development of teachers (Zepeda 2007). The supervisor must therefore stimulate the teacher's self-confidence, perform in-class observations, provide feedback and discuss relevant teaching and learning issues with them (Sullivan & Glanz 2000; Zepeda & Kruskamp 2007).

Certain supervisory practices must encourage the teacher's self-esteem and effectiveness, as this constitutes the primary goal of the supervisor (Sullivan & Glanz 2000). Teacher supervision should focus on development according to the specific needs of each teacher (Glickman 1981; Glatthorn 1997; Sullivan & Glanz 2000; Zepeda 2007; Zepeda & Kruskamp 2007). The fact that the school principal has the dual mandate of being both teacher supervisor and performance evaluator may create ambiguity for them as well as for the teachers they supervise. The role of the supervisor is, after all, to help teachers develop their practice and to assess the effectiveness of this practice (Nolan 1997).

5.4 Conceptual framework

To identify the relationship between the supervision practices and the teachers' characteristics, a conceptual framework consisting of the following elements was used to guide our analyses: input, process and output (Table 5). *Input* refers to the predictive characteristics; namely, the socio-demographic, socio-professional and school variables of the teacher. *Process* refers to supervisory practices and specifically the models (traditional, clinical, self-evaluation, differentiated, peer, contextual (Bouchamma 2007), 360° (Schermerhorn, Hunt, Osborn & De Billy 2006), evaluation by the students), as well as the various phases involved in supervision (Acheson & Gall 2003), and the professional development activities advocated by supervisors (Hallinger and Murphy 1985). *Output* refers to the improvements made to the process of teaching and learning (Tyagi 2010) which eventually lead to student achievement.

These improvements include such elements as teacher knowledge, the development of pedagogical competence and more effective problem-solving methods, the ability to make more focused professional decisions, reflection on their own practices (Sergiovanni & Starratt 2007) and the sharing of expertise (Sullivan & Glanz 2005; Zepeda 2007). In this perspective, teacher supervision is therefore necessarily related to professional development (Nolan & Hoover 2005; Zepeda 2007).

Table 5: Conceptual Framework

INPUT	PROCESS	OUTPUT
Teacher characteristics	Supervisory practices	Improvement of teaching and learning
<i>Socio-demographic</i>		
Age	Supervision models	Improve knowledge
Gender		
<i>Socio-professional</i>		
Teaching experience	Phases Professional development guidelines	Develop competence
Employment status		
Level of education		
No. of classes taught		
No. of students taught in 2010		
Subjects taught		
Period since last supervision		
<i>School characteristics</i>		
School status		
School district		

5.4.1 Supervision models

Several supervision models are found in relevant literature on the subject: traditional supervision (Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignant 1988), clinical supervision (Acheson & Gall 2003), self-evaluation (Brunelle et al. 1988), differentiated supervision (Bouchamma 2007; Glickman 1981), peer supervision (Nolan & Hoover 2005), contextual supervision (Ralph 2000, 2002; Waite 1992); and 360° supervision (Schermerhorn et al. 2006). Two of these models are examined here because they are more directly related to the context of this study: differentiated and 360°supervision.

5.4.1.1 Differentiated supervision

This model is based on the level of autonomy of the teacher and the premise that supervision should be individualised (Bouchamma 2007). The diverse needs in professional

development and teachers' personal needs thus render individualised and adapted supervision necessary (Bouchamma 2007; Glickman 1981; Range et al. 2011; Zepeda 2007). As a result, teacher supervision should be differentiated to meet the teacher's needs.

5.4.1.2 360° Supervision

This model is based on a system of multi-source feedback on the evaluation so as to stimulate the development of a variety of professional skills over specific ones (Schermerhorn et al. 2006; Van Gennip, Gijbels, Segers & Tillema 2010). Feedback is provided by several interested stakeholders with whom the teacher interacts (Fletcher and Baldry 2000; Moore 2009). From this perspective, the 360° supervision model or supervision by more than one person provides various advantages such as reliability, good communication and multi-source feedback (Hoffman 1995; Morgeson, Mumford & Campion 2005). In the educational setting, supervisors would include not only parents but also colleagues, school leaders, consultants, board members and other members of the education community (Tobin & Beth 2008).

5.5 Research questions

Our study thus addressed the following research questions:

- a. How do teachers view supervision practices (models, phases, and professional development activities)? and
- b. Do teacher supervision practices vary according to the sociodemographic, socio-professional and school characteristics of the supervised teacher?

5.6 Methods

5.6.1 Data and sample

This study thus examined the point of view of secondary school teachers regarding the practices of their supervisors. We constituted a systematic sample of schools from three rural districts in Uganda based on alphabetical order. Among the 277 secondary schools from these three districts, 45 were chosen for this study, and of the 675 questionnaires sent to the teachers, 442 (65 per cent) were returned.

5.6.2 Measures

The questionnaire was divided into three sections:

- a. general information
- b. supervisory practice, and
- c. the relevance of teacher supervision (this last section has been dealt with in another article).

The supervisory practice section consisted of three subsections:

- a. supervision models inspired by Acheson and Gall (2003), Brunelle et al. (1988) and Glickman (1981)
- b. phases of teacher supervision adapted from Bouchamma, Iancu, Stanescu, Rami and Daniel (2008), and
- c. professional development guidelines adapted from Hallinger and Murphy (1985).

The participating teachers were asked to choose an answer on a 6-point Likert-type scale ranging from 'not at all' to 'always'. The questionnaire was validated by five Ugandan teachers.

5.6.3 Data analysis

In order to identify the supervision practices (models, phases and professional development activities), we performed a factorial analysis with principal component extraction as well as a varimax rotation method on the statements in each dimension of the questionnaire (N=442). This analysis enabled us to determine the stability and independence of the factors pertaining to supervision practices. We then conducted a reliability analysis of the factors retained with Cronbach's alpha coefficient to determine the internal consistency or reliability of each factor. As for the second question on the connection between supervision practices and teacher characteristics, a correlation analysis, a t-test and an analysis of variance (ANOVA) were also conducted.

5.7 Results

5.7.1 Socio-demographic, socio-professional, and school characteristics

Males represented 60.9 per cent of the respondents, 69.9 per cent of them had a bachelor's degree and 58.3 per cent were permanent teachers. The average age of the respondents was 31 years, with an average of seven years of experience in the teaching profession. On average, the period since their last supervision was two years; 43.1 per cent were public school teachers, while 56.9 per cent hailed from private institutions.

5.7.2 Supervision models

A 15-item factor analysis successfully grouped the teacher supervision models into two factors accounting for 45.71 per cent of the total variance, with a Cronbach's alpha value of 0.85. For subscale reliability, the differentiated supervision model with a Cronbach's alpha of 0.85 showed a strong internal consistency, as did the 360° supervision model with a Cronbach's alpha of 0.78.

5.7.3 Supervision phases

An 11-item factor analysis grouped the phases of teacher supervision into two factors. The first factor, the phase prior to in-class observation, consisted of five items explaining 29.96 per cent of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.79. The second factor housed the phase following in-class observation and consisted of six items explaining 24.6 per cent of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.81. These two factors explained 54.56 per cent of the total variance.

5.7.4 Professional development guidelines

A 9-item factor analysis grouped the professional development guidelines advocated by the supervisors during teacher supervision into one factor explaining 50.74% of the total variance, with a Cronbach's alpha of 0.86.

5.7.5 Teacher characteristics and supervisory practices

Results of the correlation analysis (Table 6) show that the younger the teacher, the more closely they were associated with the 360° supervision model and the supervision phase

following the in-class observation, while the older the teacher, the more closely they were associated with the professional development actions proposed by their supervisor.

Private school teachers were more associated with the professional development activities proposed by the supervisor, compared to their peers in the public school setting. However, the fact of being from either public or private schools had no bearing on the choice of supervision models and phases. The lower the number of years of teaching experience, the more closely the teacher was associated with the 360° and the differentiated supervision models.

Table 6: Means, standard deviations, and correlations of supervision practices

Independent variables	Differentiated model	360° model	Phase before	Phase after	Professional development	<i>M</i>	<i>SD</i>
School status	0.05	0.03	-0.03	0.03	-0.12*	1.57	0.86
Gender	-0.02	0.05	-0.07	0.02	-0.01	1.39	0.49
Age	-0.09	-0.17**	-0.07	-0.10*	0.11*	31.05	6.87
Teaching experience	-0.11*	-0.17**	-0.07	-0.08	0.08	7.30	5.40
Employment status	0.06	0.07	0.03	0.03	-0.11*	1.42	0.49
No. of classes taught	-0.05	-0.05	-0.06	-0.03	0.04	3.78	1.28
No. of students taught in 2010	-0.001	-0.03	-0.02	0.04	0.03	252.24	184.91
Subjects taught	0.04	0.04	0.04	0.10*	0.05	1.67	0.47
Period since last supervision	-0.09	-0.09	-0.01	0.02	-0.01	25.32	42.16

(N = 442)

*** $p < 0.001$. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

The teachers with a non-permanent position tended to be more associated with the professional development guidelines of their supervisors than were the tenured teachers. Art teachers were more associated with the supervision phase following in-class observation than were science teachers. Also of interest is that the choice of supervisory practice was not at all associated with the number of classes taught by the teacher, class

size (number of students in the classroom) or period of time since the teacher's last supervision. Results of the independent sample t-test reveal no significant difference on the basis of gender in the supervisor's choice of supervision models and phases, and professional development actions proposed to the teachers they supervised (Table 7).

Table 7: Independent sample t-test: gender of the teacher

Independent variables	Male		Female		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Supervision models						
360°	3.51	1.04	3.62	1.13	-1.055	431
Differentiated	3.42	1.15	3.38	1.25	0.318	423
Supervision phases						
Before in-class observation	2.93	1.37	2.74	1.29	1.422	424
After in-class observation	4.24	1.18	4.29	1.15	-0.437	419
Professional development guidelines	4.01	1.06	3.99	1.23	0.113	314.171

No difference was recorded between the public and private school teachers with regard to the supervisor's choice of supervision model and phase, whereas the mean of the public school teachers differed significantly from that of their private school counterparts regarding the supervisor's choice of professional development activities proposed to the supervised teacher ($t = 2.472$, $p < 0.05$). The mean of the public school teachers was therefore greater than was that of the private school teachers (Table 8).

Table 8: Independent sample t-test: school status of the teacher

Independent variables	Public		Private		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Supervision models						
360°	3.51	1.14	3.58	1.02	0.646	378.107
Differentiated	3.34	1.23	3.45	1.15	-0.938	429
Supervision phases						
Before in-class observation	2.89	1.35	2.82	1.33	0.539	430
After in-class observation	4.21	1.20	4.28	1.13	-0.656	425
Professional development guidelines	4.15	1.14	3.88	1.11	2.472*	433

* $p < 0.05$.

Furthermore, the permanent teachers also differed significantly from their non-permanent peers with regard to the supervisor's choice of professional development guidelines ($t = 2.311$, $p < 0.05$). The mean of the permanent teachers was thus superior to that of the non-permanent teachers. Otherwise, no significant difference was registered among teachers on the basis of their employment status in terms of the supervision models and phases (Table 9).

Table 9: Independent sample t-test: employment status of the teacher

Independent variables	Permanent		Non-Permanent		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Supervision models						
360°	3.51	1.08	3.67	1.06	1.515	416
Differentiated	3.36	1.17	3.51	1.20	-1.213	409
Supervision phases						
Before in-class observation	2.58	1.33	2.93	1.35	-0.556	409
After in-class observation	4.23	1.16	4.31	1.14	-0.647	406
Professional development guidelines	4.10	1.10	3.85	1.15	2.311*	414

* $p < 0.05$.

Results of the analysis of variance (ANOVA) show that regarding the choice of supervision model, phase, or professional development activities, the teachers could not significantly be distinguished on the basis of their school district (Table 10). Results are therefore discussed in light of the Ugandan context.

Table 10: ANOVA: Supervision practices according to district

Independent variables	District A (n)		District B (n)		District C (n)		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Supervision models							
360°	3.65 (145)	1.15	3.46 (109)	1.10	3.54 (186)	0.99	1.040
Differentiated	3.38 (144)	1.30	3.50 (105)	1.11	3.38 (183)	0.99	1.040
Supervision phases							
Before in-class observation	2.87 (143)	1.43	2.79 (105)	1.31	2.87 (185)	1.28	0.133
After in-class observation	4.32 (141)	1.23	4.16(105)	1.18	4.26 (182)	1.09	0.591
Professional development guidelines	3.99(141)	1.21	4.03 (110)	1.15	3.99 (185)	1.08	0.051

Lastly, regarding the level of education, no distinction was possible on the choice of supervision practice (Table 11).

Table 11: ANOVA: Supervision practices according to the teacher's level of education

Independent variables	Certificate (<i>n</i>)		Bachelor's degree (<i>n</i>)		Master's degree(<i>n</i>)		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Supervision models							
360°	3.60 (118)	1.09	3.55 (303)	1.06	3.01 (12)	1.01	1.646
Differentiated	3.34 (117)	1.22	3.43 (296)	1.18	3.19 (12)	1.25	0.413
Supervision phases							
Before in-class observation	2.98 (117)	1.43	2.80 (296)	1.31	2.56 (13)	1.22	1.056
After in-class observation	4.46 (114)	1.15	4.17(294)	1.16	4.07 (24)	1.20	2.574
Professional development guidelines	4.04 (115)	1.16	4.00 (301)	1.10	3.77 (13)	1.46	0.314

5.8 Discussion

This study was conducted to examine teacher supervision practices (models, phases, and professional development guidelines) from the teacher's point of view and to identify the connections between these evaluation practices and various socio-demographic, socio-professional, and school characteristics of the teacher being supervised.

5.8.1 Supervision practices

5.8.1.1 Supervision models

According to the respondents, the supervisors employed two supervision approaches- namely, the differentiated model and the 360° model- and took into account their teachers' personal and professional differences by adapting their supervision practice accordingly. This type of supervision focuses on the teacher's needs and individual differences (Brunelle, Coulibaly, Martel & Spallanzani 1991; Glickman 1981; Sullivan & Glanz 2000; Zepeda 2007). Supervisors who used the 360° model understood the importance of multi-source feedback and support. This observation is corroborated by other authors who state

that pedagogical supervision should include other interested parties such as colleagues, school leaders, and other members of the education community (Tobin & Beth 2008).

5.8.1.2 Supervision phases

Two supervision phases were identified: the phase *prior to the in-class observation*, when the supervisor meets with the teacher to plan this observation session, and that when they meet with the teacher *following the in-class observation* session to go over what went on in class and to discuss the strong points and the weaker areas on which they will work together to develop strategies for the next supervision. In this sense, the supervisor collaborates with the teacher to foster learning skills in assessment, reflection and collaboration toward further growth and professional development (Zepeda 2007).

5.8.1.3 Professional development

The respondents confirmed having received professional development proposals from their supervisors, yet did not establish any categorisation of these activities. Although traditional teacher supervision centres on evaluation rather than on development, it is nevertheless necessary that we associate this supervision with professional development actions to emphasise that the ultimate goal is the professional growth of the teacher (Acheson & Gall 2003; Sullivan & Glanz 2000).

5.8.2 Teacher characteristics

5.8.2.1 Age

Results show that the younger teachers were more closely associated with the 360° supervision model and the phase following the in-class observation. These findings highlight the importance of not only taking into account the age of the teacher but also adapting the supervision accordingly. Our results also indicate that the supervisors understood the importance of multisource feedback, and that these less experienced young teachers would benefit from the expertise of more than one person to contribute to their professional growth.

This explains the choice of the 360° model that centres on helping teachers to develop a variety of skills from multiple sources (Tobin & Beth 2008). It is in this context that

supervisors value this phase of supervision, which takes place following the in-class observation. Pedagogical supervision consists of a planning session, in-class observation and data collection, and, finally, a feedback session (Acheson & Gall 2003).

Our study shows that the older the teacher, the more closely they were associated with the professional development activities proposed by their supervisor. There is the obvious tendency to associate older teachers with a mastering of skills in the domain with, as a result, no need for supervision (Bouchamma 2007). On the contrary, compared to their younger colleagues, we found that the older teachers showed a greater need for professional development activities to provide various forms of support, such as improving their teaching skills and helping them deal with the inherent challenges of technological development and evolving attitudes in education. This highlights the need to provide the necessary opportunities and resources for experienced teachers to help them reflect on their own practices while enabling them to share their expertise with their peers (Sergiovanni & Starratt 2007; Zepeda 2007) as basically an integral part of their supervision. In this perspective, teachers should develop their skills throughout their career to foster effective learning (Posnanski 2002).

5.8.2.2 School status

Private school teachers were more closely associated with the professional development guidelines of their supervisor, compared to public school teachers. Although Uganda implemented its universal secondary education programme in 2006–2007 (UNESCO 2010), this concerned only a small number of students. Because the number of private schools (2,200) in Uganda is greater than the number of public schools (949) (Ministry of Education and Sports – Uganda 2009), private schools must be competitive and concentrate on quality education and student achievement. In this context, these schools must recruit highly competent teachers and provide professional development opportunities for them. Finally, our findings show no difference between the public and private school teachers with regard to the supervision models and phases.

5.8.2.3 Teaching experience

Our results demonstrate that the lower the number of years of experience, the greater was the association with the 360° supervision model. This signifies that when evaluating less experienced teachers, supervisors should choose a variety of relevant models while taking into account the teacher's individual needs (Bouchamma 2007; Glickman 1981; Range et al. 2011; Zepeda 2007). As for age and teaching experience, our study shows that the young, less experienced teachers led their supervisors to opt for the 360° supervision model, which suggests that these two groups required greater support and feedback from more than one supervisor in order to develop their teaching skills.

5.8.2.4 Employment status

The non-permanent teachers tended to be more closely associated with professional development actions proposed by their supervisors, compared to tenured teachers. Non-permanent educators must generally have experience in the profession to qualify for permanent employment and the associated permanent benefits and advantages. As a result, the supervision of non-permanent teachers most often includes professional development opportunities to encourage their continued growth and professional competence.

5.9 Conclusion

This study of the supervision of secondary school teachers in Uganda reveals how these teachers viewed the dominant practices and phases in pedagogical supervision, the professional development activities advocated by their supervisors, the connection between supervision practice and teacher characteristics, and, finally, the context of the supervision process. Results show that the supervisors generally chose democratic processes and phases in the form of the differentiated and 360° supervision models, including meetings with the teachers both before and after the in-class observation. These two models centre on the developmental needs of each teacher and provide multi-source feedback.

In light of these results, it is important to point out that, in order for the supervision to be effective, the supervisor must consider certain characteristics of the person being supervised – namely, age, teaching experience, employment status and socio-cognitive variables such as the perception the supervised teacher has of being supervised. Improving

learning and the academic achievement of each student is becoming a predominant goal of schools worldwide and teaching and learning is now the new direction of school leaders. Instructional supervision that supports the professional growth of the teacher will contribute enormously to this purpose. It will thus be of the essence that we also address the professional development of school principals to support their role of pedagogical leader for their teachers.

5.10 References

- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (1993). *La Supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Les Éditions logiques.
- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (2003). *Clinical Supervision and Teacher Development : Preservice and In-Service Applications*. New York: John Wiley & Sons.
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating Teaching Personnel : Which Model of Supervision do Canadian Teachers Prefer ? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289-308.
- Bouchamma, Y., Iancu, H.D., Stanescu, M., Rami, A., & Daniel, I. (2008). Practices of pedagogical supervisors in Romania, Morocco, and Haiti. *The Annals of the University "Dunarea de Jos" of Galati, Physical Education and Sport Management, Fascicle XV*, pp. 66-69.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La Supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Brunelle, J., Coulibaly, A., Martel, D., & Spallanzani, C. (1991). La Supervision pédagogique. *Revue EPS*, 227, 58-64.
- Chapman, W.D., Burton, L., & Werner, J. (2010). Universal Secondary Education in Uganda : The Head Teachers' Dilemma. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 77-82.
- Dejaeghere, J.G., Williams, R., & Kyeyune, R. (2009). Ugandan Secondary School Headteachers' Efficacy : What Kind of Training for Whom ? *International Journal of Educational Development*, 29(3), 312-320.
- Fletcher, C., & Baldry, C. (2000). A Study of Individual Differences and Self-Awareness in the Context of Multi-Source Feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 303-319.

- Glatthorn, A.A. (1997). *Differentiated Supervision*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C.D. (1981). *Developmental Supervision*. Washington (DC): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldstein, J., & Noguera, P.A. (2006). A Thoughtful Approach to Teacher Evaluation. *Educational Leadership*, 3(6), 31-37.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hoffman, R. (1995). Ten Reasons you Should Be Using 360-Degree Feedback. *HR Magazine*, 40(3), 82-85.
- Liang, X. (2002). *Uganda Post-Primary Education Sector Report*. Africa Region Human Development Working Paper Series (n.p.: World Bank).
- Ministry of Education and Sports-Uganda (2009). *Uganda Education Statistical Abstract*, Vol.1. Kampala.
- Molyneaux, K.J. (2011). Uganda's Universal Secondary Education Policy and Its Effect on 'Empowered' Women: How Reduced Income and Moonlighting Activities Differentially Impact Male and Female Teachers. *Research in Comparative and International Education*, 6(1), 62-78.
- Moore, B. (2009). Improving the Evaluation and Feedback Process for Principals. *Principal*, 88(3), 38-41.
- Morgeson, F.P., Mumford, T.V., & Campion, M.A. (2005). Coming Full Circle : Using Research and Practice to Address 27 Questions about 360-Degree Feedback Programs. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 196-209.
- Mulkeen, A., Chapman, D.W., Dejaeghere, J., & Leu, E. (2007). *Recruiting, Retraining and Retaining Secondary School Teachers and Head Teachers in Sub-Saharan Africa*. World Bank Working Paper No. 99. Washington (DC): World Bank.
- Nolan, J.F. (1997). Can a Supervisor Be a Coach ? In J. Glanz & R.F. Neville (Eds.), *Educational Supervision : Perspectives, Issues and Controversies* (pp. 100-112). Norwood (MA): Christopher Gordon Publishers.
- Nolan, J.F., Hawkes, B., & Francis, P. (1993). Case Studies : Windows in Clinical Supervision. A Research Synthesis. *Educational Leadership*, 51(2), 52-56.
- Nolan, J.F., & Hil Kirk, K. (1991). The Effects of a Reflective Coaching Project for Veteran Teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 62-76.

- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. New York: Wiley.
- Nzabonimpa, B.J. (2011). *Influence of Head Teachers' General and Instructional Supervisory Practices on Teachers' Work Performance in Secondary Schools in Entebbe Municipality, Wakiso District, Uganda*. Master's Thesis, Bugema University.
- O'Sullivan, M.C. (2004). The Usefulness of Lesson Observation in a Primary Teachers' INSET Programme in Namibia. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 5-35.
- Poglinco, S.M., & Bach, A.J. (2004). The Heart of the Matter : Coaching as a Vehicle for Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 398-400.
- Posnanski, T. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers : An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 189-220.
- Ralph, E.G. (2000). Aligning Mentorship Style with Beginning Teachers' Development : Contextual Supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 311-326.
- Ralph, E.G. (2002). Mentoring Beginning Teachers : Findings from Contextual Supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191-210.
- Range, B.R., Scherz, S.Y., & Carleton, R.H. (2011). Supervision and Evaluation : The Wyoming Perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability Journal*, 23(3), 243-265.
- The Republic of Uganda (2003). *Report of the National Inspection Programme 2002/2003*. Kampala : Education Standards Agency.
- The Republic of Uganda (2008). *Education: Pre-Primary, Primary and Post-Primary Act*. Kampala, Uganda.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., Osborn, R.N., & De Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation*. Québec : ERPI.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2007). *Supervision: A Redefinition*. New York : McGraw-Hill.
- Shoho, A.R., Barnett, B.G., & Tooms, A.K. (Eds.) (2010). *The Challenges for New Principals in the 21st Century: Developing Leadership Capabilities through Professional Support*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Snow-Gerono, J.L. (2008). Locating Supervision: A Reflective Framework for Negotiating Tensions within Conceptual and Procedural Foci for Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.

- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision in Practice: 3 Steps to Improving Teaching and Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tobin, M., & Beth, C. (2008). The 360 [degree] Evaluation in an Educational Setting. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978* (184), 56-59.
- Tyagi, R.S. (2010). School-Based Instructional Supervision and the Effective Professional Development of Teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 111-125.
- UNESCO (2010). *World Data on Education: Uganda*. Paris: UNESCO.
- Van Gennip, N., Gijbels, D., Segers, M., & Tillema, H. (2010). Reactions to 360° Feedback : The Role of Trust and Trust-Related Variables. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(4), 362-379.
- Waite, D. (1992). Instructional Supervision from a Situational Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 319-332.
- Zepeda, S. (2007). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. New York: Eye on Education.
- Zepeda, S.J., & Kruskamp, B. (2007). High School Department Chairs: Perspectives on Instructional Supervision. *The High School Journal*, 90(4), 44-54.

CHAPITRE 6: TROISIÈME ARTICLE

SUPERVISORS' PERCEPTION OF INSTRUCTIONAL SUPERVISION³

Lawrence Kalule & Yamina Bouchamma
Laval University, Québec (Québec)

Correspondence regarding this article should be addressed to:

Lawrence Kalule, Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation,
2320 rue des Bibliothèques, local 470, Québec (Québec) G1V 0A6, CANADA

³ **Kalule, L., & Bouchamma, Y.** (2013). Supervisors' perception of instructional supervision. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 41 (1), 89-104.

Résumé

Cette étude porte sur la perception des superviseurs en milieu scolaire. Des directeurs, directeurs adjoints et directeurs de programmes d'études (N=106) se sont prononcés par écrit sur une question ouverte dans laquelle ils ont été amenés à se prononcer sur les changements que la supervision pédagogique peut apporter au supervisé. Guidé par le modèle interconnecté de croissance professionnel (Clarke & Hollingsworth 2002) nos analyses thématiques montrent les bienfaits de la supervision pédagogique pour le développement professionnel du supervisé. Il s'agit d'un processus continu qui s'explique par l'interaction d'une variété de caractéristiques internes et externes aux enseignants qui relèvent de trois domaines : domaine de pratique, domaine personnel et domaine des conséquences. La discussion porte sur l'importance de la supervision et des conditions nécessaires pour la mettre en marche et pour la valoriser.

Abstract

We examined the perceptions of supervisors with regard to instructional supervision. School principals, vice-principals and academic programme directors (N = 106) responded in writing to an open-ended question on the changes instructional supervision may have on the teacher who is supervised. Guided by the Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth 2002), our thematic analysis revealed the benefits of this supervision on the professional development of the supervised teacher. This continuing education process is explained by the interaction between a variety of internal and external teacher characteristics divided into four domains: domain of practice, personal domain, domain of consequence, and external domain. The importance of supervision and the necessary conditions for implementation and enrichment are presented and discussed.

6.1 Introduction

Instructional supervision aims at fostering teacher growth and development (Nolan & Hoover 2005; Zepeda 2006; Sergiovanni & Starratt 2007). Teacher supervision has in fact been shown to be an excellent way to improve both teaching and learning (Mulkeen, Chapman, Dejaeghere & Leu 2007). Maintaining and nurturing quality instruction represents a major trend in today's educational organisations, and thus calls for economic support and knowledge regarding the teaching and learning processes, and effective teachers (Tucker & Pounder, 2010). Various studies have shown a significant relationship between teacher quality and student achievement (Hoy & Miskel 2008; Junor-Clarke & Fournillier 2012). Furthermore, good teaching methods have been shown to have a very positive impact on how and what students learn (Villegas-Reimers 2003).

Teacher professional development continues to preoccupy education administrators who must address the challenges of initial teacher training and continuing education programmes (Mulkeen et al. 2007). Despite the quantitative success of the Ugandan education system, which is characterised by the implementation of universal primary (Penny, Ward & Read 2008) and secondary education policies and projects (Dejaeghere, Rhiannon & Kyeyune 2009; Chapman, Burton & Werner 2010; UNESCO 2010), the quality of teaching and student achievement and, yes, even their deterioration (Penny et al. 2008) remain crucial challenges (Lewin & Stuart 2003; World Bank 2005; Penny et al. 2008).

The limited amount of advanced training opportunities for principals and teachers, the lack of official and directive policy governing the level of competence to be achieved by principals, and the absence of appropriate training in this regard (Dejaeghere et al. 2009), as well as the rapid recruitment of insufficiently trained teachers and principals (Chapman et al. 2010) all contribute to understanding Uganda's uniquely challenging context. In this country's current education system, regular pedagogical support for teachers by their principals is limited (The Republic of Uganda 2003; World Bank 2005; Nzabonimpa 2011), and the latter lack sufficient time to adequately supervise their teachers (The Republic of Uganda 2003; Mulkeen et al. 2007; Nzabonimpa 2011).

This study focused on the relevance of instructional supervision for the supervised teacher from the supervisor's point of view. In the questionnaire, in-school supervisors (principals, vice-principals and study programme administrators) were asked to explain whether or not they felt that teacher supervision brought about change for the supervised teacher. This led us to examine the relationship between teacher supervision and teacher professional development.

6.1.1 Teacher supervision and professional development

Teacher supervision is a formative process that focuses primarily on improving instruction. It includes classroom observation, group development and teacher professional development activities (Tucker & Pounder 2010). Supervision is both ongoing and recurring (Zepeda 2006), similar to teacher learning, which continues to the end of the teaching career (Brodeur, Deaudelin & Bru 2005). To successfully develop professionally, teachers need many learning opportunities, including reflection, dialogue and collaboration, particularly among their peers and with their supervisors. Effective schools provide relevant and continuous support and encouragement in order to improve their teachers' instructional practices (Zepeda 2006).

This strategy calls for the use of a differentiated supervision model to promote teacher growth and development. The differentiated supervision model is based on individual teacher characteristics including age, teaching experience, working conditions, qualifications and individual teacher needs, as well as available time and resources and related learning opportunities (Glatthorn 1997; Sullivan & Glanz 2000; Zepeda 2006). However, studies have shown that these aspects of instructional behaviour favouring teacher professional development were weaker among principals compared to other principal performance indicators, such as interpersonal relationships and managerial abilities (Khan, Saeed & Fatima 2009).

To improve student achievement, teachers must improve their instructional practices (McCann, Alan & Gail 2012). Reinforcing their capabilities enables them to reflect on their own practice and knowledge level and strive to develop greater competency. Instructional supervision improves not only decision-making skills but, ultimately, student outcomes

(Sergiovanni & Starratt 2007). In this regard, teacher professional development constitutes a crucial component of this supervision (Nolan & Hoover 2005). As professionals involved in a constantly evolving decision-making context within their practice, teachers must pursue professional development activities throughout their career to develop their expertise (Brodeur et al. 2005) as well as share these acquired skills with peers (Zepeda, 2007). Teacher growth must therefore be associated with and be part of instructional supervision (Zepeda 2007). While some studies have shown that teachers' attitudes and level of satisfaction concerning instructional supervisory practices are the most important contributors to teacher professional growth, we must also acknowledge the importance of the time factor, as sufficient time must be reserved to instructional supervision and this should be differentiated if its desired outcome is to be achieved (Tesfaw & Hofman 2012).

Research has shown that the principal has the greatest impact on teaching and learning, as their feedback has a definite influence on these two processes (Sergiovanni & Starratt 2002; Ovando 2005). In fact, some of the principal's supervisory practices may even undermine teacher professional development. Aside from the frustrating challenges caused by a lack of adequate supervisory resources (Wanzare 2012), some principals use harassing supervisory practices to encourage low-performing teachers to leave (Stoelinga 2011), while others view supervision as a means to monitor their teachers' work to ensure adherence to school rules, and some even lack consistency and resort to questionable supervisory practices (Wanzare 2012). To address these issues, clear policies must be developed regarding instructional supervision, and much needed resources, feedback and follow-up support (Tesfaw & Hofman 2012; Wanzare 2012) must be provided. Supervisors must acknowledge the stages of professional development and treat teachers as individuals in order to further their professional growth (Glickman 1980) and better respond to change.

6.1.2 Teacher professional development and change

Teacher development is perceived as the professional growth teachers achieve as a result of gaining increased experience and systematically examining their own teaching methods (Glatthorn 1995). Essentially, their professional development implies that they not only learn but also learn how to learn and transform their knowledge into practice for the betterment of their students (Avalos 2011). This tacitly suggests that teaching should be

contextualised (Schnellert, Butler & Higginson 2008) and even differentiated (Smit & Humpert 2012) so that it is adapted to the milieu as well as to the targeted teacher and students.

Aside from the purpose of studying teacher convictions and beliefs, teacher professional learning consists of examining the objectives and needs of the targeted teacher/students, the expectations they have of their education system, their work conditions and the available growth opportunities (Brown & Benken 2009; Avalos 2011). The aim of professional development programmes is therefore to bring about change in how teachers teach, in their attitudes and beliefs, and ultimately in student achievement (Guskey 2002). Such a strategy calls for collaboration, which is a key factor in teacher professional development (Gellert 2008; Hoy & Miskel 2008; Kaasila & Lauriala 2010). This alludes to the importance of the socio-cultural and situational dimensions when promoting professional development activities for teachers, because when teachers learn, act and interact professionally, they are believed to change (Kaasila & Lauriala 2010). Continuous teacher professional development generally portrays teacher quality (Chen 2012) and is a key component of major reform programmes in education (Guskey 2002; Kubitskeya, Vath, Johnson, Fishman, Konstantopoulos & Park 2012).

The concept of reflection as an instrument of change (Avalos 2011) is central for effective teacher development and is also crucial in teaching (Aubusson & Schuck 2008; Chen 2012). Professional development encompasses the context of teaching and the teachers' experience, supports them, and contextualises classroom practices in relation to school practices and student achievement, while guaranteeing a balance between individual and school interests (Little 1993). Professional development is an integral part of school life and that of its teachers and ensures educational reform and school improvement (Hardy 2009). It is associated with innovation, training and research, and, for it to contribute to teacher professional growth, its activities should span from the teacher's initial training through to the end of their career (Brodeur et al. 2005), as teacher development is a lifelong process (Villegas-Reimers 2003).

Finally, professional development activities contribute to how teachers and school leaders understand accountability requirements, deepen their content and pedagogical knowledge,

and learn how to implement change with new teaching practices (Hoy & Miskel 2008). In so doing, teacher professional development addresses training gaps, expands knowledge and skills, explores new strategies to promote student learning, and facilitates the introduction of reform.

In the context of the present study, change was viewed as (1) personal development, in which teachers strive to improve their performance and develop additional skills or strategies, and (2) growth, whereby teachers inevitably change through professional activity (Clarke & Hollingsworth 2002). In order to describe teacher professional development, we used the interconnected model of professional growth (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterholt, Goedhart, Suhre & Van Streun 2012).

6.2 Theoretical framework

The theoretical framework for this study was based on the interconnected model of professional growth which suggests that teacher change occurs in recurring cycles through the mediating processes of ‘reflection’ and ‘enaction’ within four distinct domains that encompass the teacher’s world: the external domain (external source of information or stimulus) and the internal domain, which combines:

- a. the domain of practice (professional experimentation)
- b. the personal domain (teacher knowledge, beliefs and attitudes)
- c. the domain of consequence (salient outcomes) (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterholt et al. 2012).

The interconnected model of professional growth is non-linear in nature and demonstrates the complexity of professional growth through the identification of multiple growth pathways between its domains. The model identifies professional growth as an inevitable and continuous process of learning, and includes the mediating processes of reflection and enaction as the mechanisms by which change in one domain leads to change in another (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterholt et al. 2012).

Reflection is the ability to look back on an experience in a structured manner and to draw conclusions for future actions (Korthagen & Vasalos 2009; Witterhold et al. 2012).

Enaction is not only ‘action’, but more specifically, each action represents a confirmation of something a teacher knows, believes or has experienced (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterholt et al. 2012).

6.2.1 External domain (External source of information or stimulus)

The external domain differs from the other domains because it is situated outside of the personal realm of the teacher (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterholt et al. 2012) and consists of external sources of information or stimuli which are accessible to the teachers, including professional publications and conversations with colleagues (Clarke and Hollingsworth 2002). The external domain may be interpreted as the initiator of professional development (Witterholt et al. 2012).

6.2.2 Internal domain

6.2.2.1 Domain of practice (professional experimentation)

This domain essentially refers to the in-class experimentation conducted by the teacher. Indeed, the teacher retains and reuses effective practices that contribute to student achievement and generally eliminates those showing no tangible proof of promoting success (Guskey 2002; Witterholt et al. 2012).

6.2.2.2 Personal domain (teacher knowledge, beliefs and attitudes)

The personal domain expresses the change in the teacher’s knowledge, beliefs and attitudes. This change occurs through the increasing value they associate with new teaching strategies that represent new instructional knowledge (Clarke & Hollingsworth 2002). Because of the difficulty distinguishing between the teacher’s knowledge and beliefs (Pajares 1992) and between their beliefs and attitudes, Witterhold et al. (2012) proposed the concept of ‘practical knowledge’ to designate a teacher’s knowledge, beliefs and attitudes.

6.2.2.3 Domain of consequence (salient outcomes)

The change observed in this domain regards the teacher’s value system and the conclusions emanating from their in-class practice (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterhold et al. 2012). For example, some may see the benefits of using a new instructional strategy, while others may feel a loss of control (Clarke & Hollingsworth 2002; Witterholt et al. 2012). We

thus explored the research question along with the application of the various domains of the interconnected model of professional growth, as we examined how supervisors perceived teacher supervision.

6.3 Research question

This research aims to understand the supervisors' perception of instructional supervision.

6.4 Methods

6.4.1 Data and sample

Principals, vice-principals, and study program directors from 45 secondary schools ($N=106$) in Uganda were asked to answer an open-ended question. The data were collected as part of a larger survey and involved supervisors and supervised teachers (Kalule & Bouchamma 2013b).

6.4.2 Data analysis

The themes and sub-themes were identified based on the responses to the following question: Do you think the supervision of teachers brings about changes to the supervised teacher? A theory-driven coding (Boyatzis 1998) was performed based on the theoretical framework of the interconnected model of professional growth of Clarke and Hollingsworth (2002) and Witterholt et al. (2012). The coding scheme was conducted using a list of codes that housed two major themes – namely, the internal domain of teacher professional development and the external domain of teacher professional development (see Table 12) – with each theme divided into sub-themes.

Table 12: Themes and sub-themes of teacher professional development

Internal domain
<ul style="list-style-type: none"> Domain of practice (professional experimentation) <ul style="list-style-type: none"> Implementing acquired pedagogical knowledge Reviewing teaching progress Observing issues that contribute to improving teaching Assessing teaching practices Discovering strengths and weaknesses Adapting teaching Personal domain (teacher knowledge, beliefs and attitudes) <ul style="list-style-type: none"> Consolidation of knowledge Reflection Self-esteem Confidence Motivation Domain of consequence (salient outcomes) <ul style="list-style-type: none"> Effective teaching Effective student assessment Time management Improved student outcomes Ongoing research Improved teaching Mastered teaching methods Respect of teaching code of ethics Updated practices
External Domain
(external source of information/stimulus; located outside the teacher's personal world)
<ul style="list-style-type: none"> Professional discussion and support on <ul style="list-style-type: none"> Monitoring teaching practices Attendance at school activities Lesson plan and work scheme preparation Monitoring exam standards Task management Quality teaching and learning Adapting new teaching practices Teamwork <ul style="list-style-type: none"> Sharing experience Establishing relationships Developing common attitude toward the learner's success Fostering collaboration among teachers

6.5 Results

6.5.1 Internal domain of teacher professional development

This theme was divided into three sub-themes: the domain of practice, the personal domain and the domain of consequence, as presented in Table 13.

Table 13: Internal domain sub-themes of teacher professional development

Domain of practice (Professional experimentation)
Implementing acquired pedagogical knowledge
Reviewing teaching progress
Observing issues that contribute to improving teaching
Assessing teaching practices
Discovering strengths and weaknesses
Adapting teaching
Personal domain (teacher knowledge, beliefs and attitudes)
Consolidation of knowledge
Reflection
Self-esteem
Confidence
Motivation
Domain of consequence (salient outcomes)
Effective teaching
Effective student assessment
Time management
Improved student outcomes
Ongoing research
Improved teaching
Mastered teaching methods
Respect of teaching code of ethics
Updated practices

6.5.1.1 Domain of practice (professional experimentation)

The supervisors in our study believed that instructional supervision motivated the teachers to use the pedagogical knowledge acquired in the classroom. The presence of an evaluating supervisor made it possible to monitor the teacher's progress and how the latter adapted their practice with their students. Through in-class observation, the supervisor identified the issues contributing to the actions and improvement of instructional practices. As a result, the teacher learned to evaluate their own practices and determine their strong points and

weaknesses, which are the heart of improvement strategies. The supervisor then recommended the steps to be taken to help the teacher bonify their pedagogical practice:

In supervision, teachers get to know their strengths and weaknesses in teaching. Knowing one's weaknesses in pedagogical practices is at the basis of improvement strategies. The supervisor highlights the way forward and this brings about change in teachers' practices. (Respondent 1)

Adaptation

Supervision enables the person being supervised to modify their practice, discuss new pedagogical methods, analyse these methods, and adjust them to better adapt them to their particular context. The supervisor's feedback is a catalyst for these positive changes and the introduction of new instructional approaches.

6.5.1.2 Personal domain (teacher knowledge, beliefs, and attitudes)

Knowledge consolidation

The supervisors affirmed that their supervision consolidated the knowledge acquired through the teachers' initial training and continuing education and made it possible to attain the objectives targeted by the instruction – namely, improving teaching competencies toward greater student achievement. Some supervisors mentioned that supervision was indispensable and that without it, certain teachers were unable to provide an effective level of instruction. The supervisors believed that professional development implied that the teacher submit to a continuing process that may be influenced by external factors, such as personal experiences that may profoundly influence their professional life. According to the supervisors, a supervisor must be conscious of this reality and provide support if such a situation occurs.

Reflection, self-esteem, and confidence

In the supervision process, the teacher is brought to identify their challenges and determine their strengths. To overcome their challenges, the teacher must reflect on their practice, self-evaluate and seek out strategies to effectively improve their teaching methods. The fact of defining their strengths contributes to their self-esteem and level of confidence, which in the long run has a positive impact on the school's vision and educational mission.

Motivation

The supervisors stated that teacher supervision lost all of its importance in a socioeconomic context characterised by the low income level of its teachers. Determining the most successful teaching practices, establishing positive relations between the supervisor and supervised teacher, and providing positive feedback are all effective ways to motivate and to facilitate change. 'Positive and encouraging comments from supervisors motivate a teacher to work harder and to improve on the loopholes cited during the supervision exercise' (Respondent 18).

To improve the level of instruction, the supervisors felt it was necessary to stay on course in terms of planning and developing job-related skills and to remain aware that some teachers may alter their behaviour when they are assessed. To alleviate the problem, the respondents suggested that the supervisors should concentrate on achievable strategies in the allotted time.

6.5.1.3 Domain of consequence (salient outcomes)

With the available didactical support, teacher supervision fosters effective instruction, efficient student assessment, better time management and, finally, improved student outcomes. This targeted supervision also emphasises the pursuit of research in the profession. The teacher is thus challenged to continuously evolve in their practices so as to better welcome change and support student achievement:

Instructional supervision results in effective teaching, effective assessment, and proper time management in teaching and eventually better performance of students. Many things continue changing in the world around us, which necessitate change in the teaching and learning process. As a result, there is a need for continued supervision of teachers in order to cope with the changing world. (Respondent 51)

Instructional supervision helps teachers to master teaching models according to the ethical guidelines of the profession, and ensures that these instructional practices are updated accordingly. Supervision contributes to the mastering of teaching methods and respect of the ethical code of conduct in teaching, for example in evaluating students and awarding of marks, which contributes to good performance of students. Supervision guarantees

teachers' awareness of the duties entrusted to them and an update of their teaching practices.

6.5.2 External domain of teacher professional development

As shown in Table 14, the theme associated with the external domain is divided into three themes: professional discussion, support, and teamwork.

Table 14: External domain sub-themes of teacher professional development

Professional discussion and support on
Monitoring teaching practices
Attendance at school activities
Lesson plan and work scheme preparation
Monitoring exam standards
Task management
Quality teaching and learning
Adapting new teaching practices
Teamwork
Sharing experience
Establishing relationships
Developing common attitude toward the learner's success
Fostering collaboration among teachers

6.5.2.1 Professional discussion and support

Supervision makes it possible for the people involved in the process to remain in constant contact, in order to support one another professionally during discussions between the supervisor and the supervised teacher or among supervised teachers, which consequently provides additional skills and strategies to enrich their practice. 'Teachers come from different institutions and backgrounds. With continuous supervision they get opportunity to interact. This interaction eventually gives them more skills and strategies to improve their teaching' (Respondent 100).

Supervision also holds the teacher accountable for their level of professionalism. When

they know they are being monitored, they will spend more time on course preparation, which in turn helps to hone their teaching and assessment skills as well as the learning and mastering of new and improved teaching methods and better time management, to the ultimate benefit of their students. Some supervisors associated supervision with a control of teaching practices: teacher attendance at school activities, lesson and instruction planning and occasional updating, and quality student assessments with the appropriate instruction:

Supervision helps to monitor whether teachers cover the teaching syllabus in time. Teachers being human beings, laxity in their duties is quite possible if there is no system put in place to check on them. Supervision contributes to solving laxity problem among teachers. (Respondent 22)

This amelioration helps justify the importance of instructional supervision to ensure not only the accomplishment of tasks but also the best possible teaching and learning opportunities. As the supervised teacher has the possibility to directly address their problem areas, the team of supervisors is close by to support them in their efforts to remedy the situation, which contributes to further professional development for the teacher. The feedback received thus helps the supervised teacher learn how to learn from their errors and move forward in their career. Knowing that supervisors and other stakeholders are concerned with teacher performance encourages the teacher to become more responsible as educators; however, getting the latter to welcome change can be challenging:

Supervised teachers get to know that other stakeholders are concerned about the teacher's performance and this makes teachers more accountable for their practices. When teachers are effectively supervised they are motivated to be more efficient and effective. Supervision brings about change if the supervised teacher is willing and ready to change. (Respondent 60)

The participants in our study mentioned that some untrained teachers required more individualised support to deal with the inherent challenges of the profession. They did add, however, that this assistance was beneficial only when the teacher being supervised was open to the idea of being more closely monitored. The supervisor, for their part, must understand that frequent negative or harassing feedback does nothing to help a teacher accept change.

6.5.2.2 Teamwork

The supervisor and the supervised teacher learn to work together as a team by sharing their experiences. This teamwork may centre, for example, on the challenges related to a teaching method or a specific subject: ‘Supervision brings about teamwork among teachers and supervisors in school. Supervisors and teachers develop a common attitude towards success of the learner which contributes to achieving the vision and mission of the school (Respondent 14).

Supervision also favours interaction between teachers in the context of peer supervision and when new teachers familiarise themselves with their school’s culture, which enables both parties to better identify the causes related to any instructional difficulties and to collaborate toward finding a solution.

6.6 Discussion

Based on the theoretical framework of the Interconnected Model of Professional Growth of Clarke & Hollingsworth (2002), our analysis of the supervisors’ responses led us to identify two major themes related to teacher professional development: the internal domain and the external domain.

6.6.1 Internal domain of teacher professional development

6.6.1.1 Domain of practice (professional experimentation)

The supervisors participating in our study stated that introducing new pedagogical knowledge improved the teachers’ level of competence and their practice. Putting what they learned into practice enabled teachers to master the new skills and to choose the most appropriate ones with specific students. These results support studies on the subject showing that new practices generated through proper supervision have a positive impact on learning (Guskey 2002). Transferring instructional knowledge into the classroom to help the students is an essential element of teacher professional development (Avalos 2011).

In our study, supervision was viewed as a means for the supervised teacher to consolidate knowledge as well as develop and nurture self-esteem and motivation as they learn to master knowledge and skills that are adjusted and adapted for the ultimate benefit of their

students. However, the benefits of supervision do not necessarily guarantee a teacher's professional growth. In other words, implementing a teacher supervision system does not suffice. Our respondents admitted being aware of this reality and agreed that supervisory practices by some principals may in fact hinder the professional development of their teachers, as was confirmed by some authors (Stoelinga 2011; Wanzare 2012).

Studies have identified the pivotal role the school principal plays in guiding their teachers to welcome change in how they learn and teach (Sergiovanni & Starratt 2002; Ovando 2005). In Uganda, however, school principals lack the necessary training and expertise in this regard (Dejaeghere et al. 2009). An appropriate training programme for supervisors is therefore imperative to apply effective supervision according to a well-defined plan with clear objectives. For best results, Ugandan education leaders should invest in instigating a teacher evaluation programme supported by specific guidelines for both the supervisors and the persons being supervised.

6.6.1.2 Personal domain

In the opinion of the supervisors we surveyed, instructional supervision contributes to consolidating the knowledge acquired in the teacher's initial and ongoing training, thereby enriching their in-class practices and stimulating their professional development. Supervision is thus a strategy to update the teacher's skills and knowledge. These essential characteristics are indeed related to the strategies used by today's schools, where the tendency is to centre on improving teaching quality, which requires a consolidation of knowledge on the process of teaching and learning (Tucker & Pounder 2010).

In this context, the participating supervisors associated instructional supervision with teacher professional development, as both fill the gaps in training, broaden the knowledge base and body of skills, explore new strategies, respond to change and, finally, link what teachers know to how students learn (Hoy & Miskel 2008). As the supervised teacher is guided toward a greater level of knowledge and skills and a transformation of this knowledge into practice, supervision thus represents a key component of the teacher's growth in the profession. This supervisory role is part of the personal and internal domain

of the theory involving the interconnected model of professional growth of Clarke and Hollingsworth (2002) and Witterholt et al. (2012).

The supervisors affirmed that the process of the teacher's professional development is ongoing and that a personal event experienced by the teacher may have negative repercussions on their professional life. Although they did consider supervision as a means for their teachers' professional growth, they agreed that the teacher's personal characteristics are not to be neglected, because without this dimension professional growth is not possible.

Instructional supervision is thus the launching pad for a teacher's personal and professional development. Throughout the process, the teacher reflects on their teaching methods, consolidates knowledge through discussions with their supervisor, improves their skills and strategies, and has a positive impact on student achievement (Witterholt et al. 2012). As regards the theoretical interconnected model of professional growth, reflection and enaction are mediation processes that explain these changes (Clarke & Hollingsworth, 2002; Witterhold et al. 2012).

6.6.1.3 Domain of consequence (salient outcomes)

Our results show that instructional supervision facilitates the mastering of teaching methods and the enrichment of pedagogical practices, which constitutes a tangible opportunity to help solve the current challenges of quality education in Uganda. These issues notably include a deterioration in both teaching quality and student achievement (Lewin & Stuart 2003; World Bank 2005; Penny et al. 2008), limited teacher continuing education opportunities (Dejaeghere et al. 2009), and the rapid recruitment of teachers and principals before they are ready (Chapman et al. 2010).

We have stated that effective teaching has a very positive effect on how students learn (Villegas-Reimers 2003) and that there is a significant relationship between teaching quality and student achievement (Hoy & Miskel 2008; Junor-Clarke & Fournillier 2012). Because supervision improves not only the quality of teaching but also the person teaching, it necessarily changes the supervised teacher. Moreover, professional development programmes for teachers (including instructional supervision) are aimed at introducing

positive change in their pedagogical practices, beliefs and attitudes, as well as in their students' outcomes (Guskey 2002).

Furthermore, supervision not only makes it possible for the teacher to evaluate themselves, discover their weaknesses and strong points, and integrate their acquired instructional knowledge in the classroom, but also sheds light on the issues contributing to action and to the evolution of instructional practices (domain of practice). Teaching thus become more effective, student assessment is improved, and instructional methods are mastered with an ethical consideration toward improving student outcomes (domain of consequence).

6.6.2 External domain of teacher professional development

6.6.2.1 Professional discussion and support

The supervisors who participated in this study confirmed that instructional supervision ensures the necessary support by providing a variety of learning opportunities and by fostering reflection, dialogue and collaboration. In this sense, teacher professional development efforts represent one of the most important strategies used by school administrators to remedy the flaws encountered in the teacher initial and continuing education programs (Mulkeen et al. 2007). Change is therefore introduced through learning, actions, and professional interactions (Kaasila & Lauriala 2010; Chen 2012).

The respondents considered supervision to be a professional development initiative for teachers to complement their training, help broaden their knowledge base and skills, provide new strategies to improve student achievement and introduce change. To obtain the desired results, the context, level of competence and experience of the teacher must be considered along with their support, and their practice must be examined in light of existing practices and student outcomes, all while ensuring a balance between the interests of the individual and those of the school (Little 1993). In other words, supervision must be differentiated to take into account the teacher's personal, professional and socio-cognitive characteristics as well as those of the education system involved (Brown & Benken 2009; Avalos 2011).

6.6.2.2 Teamwork

The supervisors emphasised the importance of collaboration to resolve conflict. Collaboration continues to be a determining factor in teacher professional growth (Gellert 2008; Hoy & Miskel 2008; Kaasila & Lauriala 2010). Schools should most definitely use dialogue and collaboration with peers and school leaders as a catalyst for development. (Zepeda 2006, 2007).

6.7 Conclusion

According to the supervisors in our study, teachers change for the better as a result of instructional supervision and that the ensuing changes affect the *internal* as well as the *external* domain. The internal domain consists of the personal domain (knowledge consolidation, reflection on one's practice, self-esteem and motivation), the domain of practice (use of pedagogical knowledge and adaptation of existing teaching methods) and the domain of consequence (effective instructional practices and student achievement). The external domain, on the other hand, consists of discussion, professional support and teamwork.

Guided by the premise of the interconnected model of professional growth, we learned that the changes brought into play with the appropriate supervision is part of the teacher professional development process and that this ongoing process is explained by the interaction between the teacher characteristics in both the internal and external domain. Instructional supervision is thus crucial to the professional fulfilment of our teachers. However, for the system to be effective, the stakeholders must be proactive. In short, a successful supervision programme takes into consideration the perceptions of each person involved in the process.

6.8 References

- Aubusson, P., & Schuck, S. (2008). *Teacher Learning and Development: The Mirror Maze*. New York: Springer-Verlag.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.

- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14.
- Brown, N., & Benken, B.M. (2009). So When Do We Teach Mathematics ? An Exploration into Vital Elements of Professional Development for High School Mathematics Teachers in an Urban Context. *Teacher Education Quarterly*, 36 (3), 55-73.
- Chapman, W.D., Burton, L., & Werner, J. (2010). Universal Secondary Education in Uganda : The Head Teachers' Dilemma. *International Journal of Education Development*, 30 (1), 77-82.
- Chen, W.C. (2012). Professional Growth during Cyber Collaboration between Pre-Service and In-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 218-228.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.
- Dejaeghere, J.G., Rhiannon, W., & Kyeyune, R. (2009). Ugandan Secondary School Headteachers' Efficacy : What Kind of Training for Whom ? *International Journal of Educational Development*, 29 (3), 312-320.
- Gellert, U. (2008). Validity and Relevance: Comparing and Combining Two Sociological Perspectives on Mathematics Classroom Practice. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 40 (2), 215-224.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. London: Pergamon Press.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated Supervision*. 2nd ed. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C.D. (1980). The Developmental Approach to Supervision. *Educational Leadership*, 38 (2), 178-180.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (4), 381-391.
- Hardy, I. (2009). Teacher Professional Development: A Sociological Study of Senior Educators' PD Priorities in Ontario. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 509-532.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 8th ed. Boston (MA): McGraw-Hill.

- Junor-Clarke, P.A., & Fournillier, J.B. (2012). Action Research, Pedagogy, and Activity Theory : Tools Facilitating Two Instructors' Interpretations of the Professional Development of Four Pre-service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 649-660.
- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2010). Towards a Collaborative Interactionist Model of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 854-862.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Teacher Supervision Practices: What Do Teachers Think ? *International Studies in Educational Administration*, 40 (3), 91-104.
- Khan, S.H., Saeed, M., & Fatima, K. (2009). Assessing the Performance of Secondary School Headteachers: A Survey Study Based on Teachers' Views in Punjab. *Educational Management Administration and Leadership*, 37 (6), 766-783.
- Korthagen, F.A., & Vasalos, A. (2009). *From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 Years of Developments Concerning the Concept of Reflection in Teacher Education*. Paper presented at the EARLI conference, Amsterdam, August.
- Kubitskeya, B.W., Vath, R.J., Johnson, H.J., Fishman, B.J., Konstantopoulos, S., & Park, G.J. (2012). Examining Study Attrition: Implications for Experimental Research on Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 418-427.
- Lewin, K.M., & Stuart, J.S. (2003). *The Multi-Site Teacher Education Research Project Report* (MUSTER). London: DFID.
- Little, J.W. (1993). Teacher's Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- McCann, T.M., Alan, C.J., & Gail, A. (2012). *Teaching Matters Most: A School Leader's Guide to Improving Classroom Instruction*. Thousand Oaks (CA): Corwin Sage.
- Mulkeen, A., Chapman, D.W., Dejaeghere, J., & Leu, E. (2007). *Recruiting, Retraining and Retaining Secondary School Teachers and Head Teachers in Sub-Saharan Africa*. World Bank Working Paper 99. Washington (DC): World Bank.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. New York: Wiley.
- Nzabonimpa, B.J. (2011). *Influence of Head Teachers' General and Instructional Supervisory Practices on Teachers' Work Performance in Secondary Schools in Entebbe Municipality, Wakiso District, Uganda*. (Unpublished Master's Thesis, Bugema University).

- Ovando M.N. (2005). Building Instructional Leaders' Capacity to Deliver Constructive Feedback to Teachers. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 18 (3), 171-183.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Penny, A., Ward, M., & Read, T.H. (2008). Education Sector Reform: The Ugandan Experience. *International Journal of Educational Development*, 28 (3), 268-285.
- Republic of Uganda, The (2003). *Report of the National Inspection Programme 2002/2003*. Kampala, Uganda: Education Standards Agency.
- Schnellert, L.M., Butler, D.L., & Higginson, S.K. (2008). Co-Constructors of Data, Co-Constructors of Meaning: Teacher Professional Development in an Age of Accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 725-750.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2007). *Supervision: A Redefinition*. 8th Ed. New York: McGraw-Hill.
- Smith, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1152-1162.
- Stoelinga, S.R. (2011), Pressuring Teachers to Leave: Honest Talk about how Principals Use Harassing Supervision. *Phi Delta Kappan*, 92 (4), 57-61.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision in Practice: 3 Steps to Improving Teaching and Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Tesfaw, T.A., & Hofman, R.H. (2012). *Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers in Addis Ababa*. (Unpublished Master's Thesis, University of Groningen.)
- Tucker, P.D., & Pounder, D.G. (2010). Supervision and Personnel Administration. In E.L. Baker, B. McGraw & P.L. Peterson (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (p. 839-845). 3rd Ed. Oxford: Elsevier.
- UNESCO (2010). *World Data on Education: Uganda*. 7th Ed. Paris: UNESCO.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.

- Wanzare, Z. (2012). Instructional Supervision in Public Secondary Schools in Kenya. *Educational Management Administration and Leadership*, 40 (2), 188-216.
- Witterholt, M., Goedhart, M., Suhre, C., & Van Streun, A. (2012). The Interconnected Model of Professional Growth as a Means to Assess the Development of a Mathematics Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 661-674.
- World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington (DC): The World Bank.
- Zepeda, S.J. (2006). High Stakes in Supervision: We Must Do More. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (1), 61-73.
- Zepeda, S.J. (2007). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. 2nd Ed. New York: Eye on Education.

TROISIÈME PARTIE

La troisième partie est constituée de la conclusion générale. Dans une première section, nous présentons une synthèse de tous les résultats et conclusions. Dans une deuxième section, nous présentons un certain nombre de perspectives et de suggestions en rapport avec les études consacrées au domaine de recherche, soit la supervision du personnel enseignant.

7.1 Conclusion générale

L'objectif général de cette étude consistait à mieux comprendre les pratiques des superviseurs (modèles, étapes et activité du développement professionnel) en matière de supervision du personnel enseignant, les déterminants de ces pratiques chez les superviseurs et les enseignants, ainsi que le point de vue des superviseurs sur les bienfaits de la supervision de l'enseignant. Pour atteindre cet objectif, nous avons divisé l'étude en deux volets : un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le volet quantitatif s'adressait à la fois aux superviseurs (chapitre 4) et aux supervisés (chapitre 5). Quant au volet qualitatif (chapitre 6), il visait uniquement les superviseurs. En ce qui concerne les résultats des analyses, ils ont été présentés et discutés dans les chapitres 4, 5 et 6. Pour ce qui est maintenant de cette conclusion générale, nous y présentons les éléments suivants : dans une première section, une synthèse de tous les résultats et conclusions qu'il est nécessaire de rassembler à cette étape de la thèse; et dans une deuxième section, un certain nombre de perspectives et de suggestions en rapport avec les études consacrées à notre domaine de recherche, soit la supervision du personnel enseignant.

7.2 Synthèse des résultats et des conclusions

Dans le premier volet quantitatif de l'étude (chapitre 4), nous avons visé les trois objectifs suivants : a) identifier les pratiques en supervision du personnel enseignant (modèles, étapes et activités de développement professionnel auxquelles adhèrent les superviseurs) ; b) mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, professionnelle et collective des superviseurs à l'égard de la supervision pédagogique des enseignants ; et, finalement, c) examiner les variables sociodémographiques, socioprofessionnelles, sociocognitives et scolaires associées au choix des pratiques de la supervision. Les résultats des analyses factorielles, de fiabilité, des statistiques descriptives, des corrélations, du test-t, et de l'analyse de variance (ANOVA) ont été présentés et discutés en détail dans le premier article (chapitre 4).

Par ailleurs, deux modèles de supervision ont été retenus comme pratiques de supervision auxquelles adhèrent les superviseurs : la supervision différenciée et la supervision à 360°. Dans le cas du modèle de la supervision à 360°, il importe de retenir qu'il valorise une

diversité d'évaluateurs. Nous avons repéré deux étapes de supervision choisies par les superviseurs de l'étude. Premièrement, *l'étape avant la séance d'observation en classe*, soit le moment de la rencontre entre le superviseur et l'enseignant au cours de laquelle ils planifient ensemble le moment de l'observation en classe. Deuxièmement, *l'étape après la séance d'observation en classe*, soit le moment où ces deux acteurs privilégient la rétroaction et l'élaboration de prévisions en fonction de la prochaine supervision. Si certains répondants adhèrent à la fois aux *activités directives* et *moins directives* de développement professionnel lors de la supervision pédagogique, on remarque que d'autres adhèrent uniquement à l'une de ces deux activités.

Pour ce qui est maintenant des liens qu'il est possible de percevoir entre les caractéristiques du superviseur et les pratiques utilisées dans le cadre de sa supervision du personnel enseignant, les résultats montrent que la perception de l'efficacité collective des superviseurs est plus forte que leur perception d'une efficacité personnelle ou professionnelle. Autrement dit, les participants sont convaincus de l'efficacité de leur supervision dans le cadre d'un travail collectif, et non pas dans la perspective d'un travail de supervision où ils sont séparés les uns des autres.

Les résultats montrent, d'un côté, que les perceptions du superviseur sont associées à ses pratiques et, d'un autre, que le choix d'une pratique de supervision est corrélé au genre de sentiment d'efficacité du superviseur. Cela signifie, entre autres, que le superviseur qui croit au pouvoir de la collaboration présente une certaine souplesse dans la façon de superviser les enseignants. Il convient de noter que les superviseurs qui rapportent un sentiment d'efficacité interne (personnelle, professionnelle, ou collective) s'associent davantage au choix des pratiques démocratiques (deux modèles et deux phases) de la supervision. Ce constat montre bien, que le fait de se sentir efficace donne plus d'aisance au superviseur en ce qui concerne le choix des modèles et des étapes de sa supervision des enseignants.

Il peut y avoir une tendance à croire que le niveau d'éducation a une influence sur le choix de la pratique de supervision privilégiée. Or, les résultats sont surprenants. En effet, ces derniers montrent plutôt que le niveau d'éducation du superviseur et la formation en supervision pédagogique n'influencent pas le choix des pratiques de supervision. Comment

peut-on expliquer un tel phénomène ? Ce serait sans doute là une piste d'étude intéressante à explorer. Dans le cas des superviseurs, il convient de se rappeler que la perception de l'efficacité collective est plus forte que leur perception de l'efficacité personnelle ou professionnelle et que, ces superviseurs valorisent davantage les activités moins directives de développement professionnel, voire un travail collaboratif.

En ce qui concerne l'étude quantitative réalisée auprès des superviseurs (chapitre 4), elle a permis d'identifier les éléments suivants : (1) les pratiques dominantes de la supervision pédagogique du personnel enseignant du point de vue du superviseur, à savoir le modèle différencié et le modèle à 360°, l'étape avant et l'étape après la séance d'observation en classe, et des activités directives et moins directives de développement professionnel auxquelles adhèrent les superviseurs ; (2) les perceptions relatives à la supervision, et plus précisément le sentiment d'efficacité des superviseurs (personnelle, professionnelle et collective) ; et (3) le lien entre les pratiques de supervision et le sentiment d'efficacité des superviseurs et d'autres caractéristiques relatives au superviseur et au contexte de la supervision.

Dans le deuxième volet quantitatif de l'étude (chapitre 5), nous avons visé à comprendre le point de vue des enseignants sur les pratiques de supervision de leurs superviseurs (modèles, étapes et activités de développement professionnel); nous avons examiné si les pratiques de supervision varient selon les caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et scolaires de l'enseignant supervisé. Nous tenons à mentionner ici que les résultats des analyses factorielles, de fiabilité, des statistiques descriptives, des corrélations, du test-t et de la variance (ANOVA) ont été présentés et discutés en détail dans le deuxième article que l'on retrouve au chapitre 5.

Selon les enseignants ayant participé à l'étude, les superviseurs utilisent deux modèles de supervision pédagogique. Premièrement, le *modèle différencié*, dans le cadre duquel le superviseur tient compte à la fois des besoins des enseignants et de leurs particularités individuelles. Deuxièmement, le *modèle à 360°*, caractérisé par les multiples formes de rétroaction et de soutien offertes à l'enseignant supervisé. Les résultats montrent que les enseignants ayant participé à l'étude optent pour deux étapes de supervision : (i) *l'étape avant la séance d'observation*, pour planifier l'observation en classe de l'enseignant ; et (ii)

l'étape après la séance d'observation, laquelle est consacrée tant à l'identification des points forts et des points à améliorer qu'à la détermination des stratégies d'amélioration, et ce, dans un contexte de collaboration entre le superviseur et le supervisé. Les enseignants ayant participé à l'étude confirment avoir obtenu des activités de développement professionnel de la part de leurs superviseurs, mais ils n'ont toutefois pas précisé de quel type d'activités il s'agissait.

Lorsque nous avons abordé avec ces enseignants les liens entre les caractéristiques d'un enseignant et les pratiques utilisées par leurs superviseurs, ces enseignants ont précisé que le jeune enseignant est davantage associé au modèle de supervision à 360° et à *l'étape de supervision après la séance d'observation* en classe. D'autre part, plus l'enseignant est âgé, et plus il serait associé aux activités de développement professionnel proposées par son superviseur. Nous avons également remarqué que l'enseignant du secteur privé a été davantage associé aux activités de développement professionnel proposées par son superviseur que l'enseignant de l'école publique.

Par ailleurs, les résultats montrent que moins le nombre d'années d'expérience en enseignement est élevé, et plus l'enseignant est associé au modèle différencié et au modèle à 360°. De plus, les enseignants les moins expérimentés et les plus jeunes incitent les superviseurs à utiliser le modèle de supervision à 360°. Enfin, les enseignants ayant un poste non-permanent ont tendance à être davantage associés aux activités de développement professionnel proposées par leurs superviseurs que les enseignants qui ont un poste permanent.

Dans ce même volet quantitatif de l'étude réalisée avec des enseignants (chapitre 5), les résultats montrent que les superviseurs optent généralement pour des modèles et des phases démocratiques de la supervision pédagogique : le modèle différencié, le modèle à 360°, l'étape avant la séance d'observation et l'étape après la séance d'observation en classe. Ces résultats montrent bien à la fois un besoin et un souci chez les superviseurs relativement au développement de chaque enseignant, et ce, tout en permettant une rétroaction en provenance de sources multiples. Ces résultats montrent également l'importance de prendre en considération certaines caractéristiques de l'enseignant telles que l'âge, l'expérience en

enseignement et le statut d'emploi, et ce, afin d'assurer une certaine efficacité dans la supervision pédagogique de l'enseignant.

Pour ce qui est maintenant du volet qualitatif de l'étude réalisée avec des superviseurs (chapitre 6), il s'est déroulé de la façon suivante : les participants se sont exprimés par écrit sur une question ouverte où ils ont été amenés à se prononcer sur les changements que la supervision pédagogique peut apporter à l'enseignant supervisé. Les résultats détaillés des analyses thématiques et la discussion relative à ces résultats ont été présentés dans le troisième article (chapitre 6). Les superviseurs ont affirmé que la supervision pédagogique amène des changements à l'enseignant supervisé et que ces derniers s'articulent autour des deux thèmes suivants : le domaine interne et le domaine externe du développement professionnel de l'enseignant.

Le domaine interne du développement professionnel de l'enseignant comprend les aspects suivants : le domaine de pratique, le domaine personnel et le domaine de conséquences. Le domaine de pratique se rapporte à différentes dimensions de l'expérimentation professionnelle : la mise en œuvre dans la salle de classe des connaissances pédagogiques, l'auto-évaluation par l'enseignant, la découverte des points forts et des points faibles, l'orientation et l'adaptation des pratiques pédagogiques, et la recherche des stratégies pédagogiques. Dans le cadre du domaine de pratique, le superviseur identifie les enjeux susceptibles de contribuer à l'action et à l'amélioration.

Quant au domaine personnel, il consiste en la consolidation des connaissances relatives à la formation initiale et continue des enseignants. Cette consolidation peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et favoriser la réussite des élèves. Les superviseurs ayant participé à l'étude sont d'avis que la supervision pédagogique contribue à l'estime de soi et à la confiance chez l'enseignant. Cette supervision permet à celui-ci de réfléchir sur ses pratiques pédagogiques, de s'autoévaluer et de chercher des stratégies pour améliorer son enseignement. Finalement, cette supervision contribue à l'auto-motivation de l'enseignant et favorise des contacts professionnels entre enseignants et direction qui permettent l'élaboration de décisions mieux éclairées.

En ce qui concerne maintenant le domaine de conséquences, il importe de mentionner ici que la supervision pédagogique peut comporter les impacts suivants : favoriser la recherche continue en enseignement, une maîtrise des méthodes d'enseignement et un respect de l'éthique pédagogique. Or, tous ces impacts contribuent à l'efficacité de l'enseignement pratiqué en classe et à l'efficacité de l'évaluation des élèves et, ultimement, à une meilleure performance de ces derniers.

Pour ce qui est du domaine externe du développement professionnel de l'enseignant, il s'articule autour de la discussion professionnelle, du support et du travail d'équipe entre le superviseur et le supervisé, d'une part et, d'autre part entre les enseignants. Toutes ces activités peuvent favoriser le partage d'expériences et d'expertises professionnelles, l'établissement de relations interpersonnelles de même que la résolution des problèmes relatifs à l'enseignement. Dans le contexte de ces activités, la supervision permet de responsabiliser l'enseignant en regard de ses fonctions relatives à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Enfin, les superviseurs ayant participé à notre étude soulignent qu'il doit y avoir chez les intervenants une volonté de changement pour rendre possibles les résultats escomptés.

Tout compte fait, l'étude apporte une contribution originale à l'état des connaissances relatives à la pratique de la supervision pédagogique et, en particulier, à tout ce qui se rapporte au développement professionnel des enseignants dans une perspective d'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Les données montrent, entre autres, que les superviseurs ayant participé à l'étude sont d'avis que la supervision pédagogique amène des changements chez l'enseignant supervisé et que ceux-ci s'inscrivent dans le processus continu du développement professionnel de l'enseignant. Ce développement est rendu possible par l'interaction des caractéristiques propres aux domaines interne (le domaine personnel, le domaine de pratiques et le domaine de conséquences) et externe de chaque enseignant.

Les données montrent, par ailleurs, certaines attitudes négatives chez des enseignants à l'égard de la supervision pédagogique, attitudes qui peuvent être attribuées à certaines pratiques de supervision, ou à la confusion entre la supervision et l'évaluation. Certes, la supervision pédagogique représente une activité essentielle dans la gestion scolaire dans la

mesure où elle peut contribuer au développement professionnel de l'enseignant et à la réussite des élèves.

7.3 Les perspectives et les suggestions

Puisque nos résultats montrent que la perception de l'efficacité collective des superviseurs est plus forte que leur perception d'une efficacité personnelle ou professionnelle (chapitre 4), nous pouvons donc en conclure que c'est dans le cadre d'un travail collectif que les superviseurs se perçoivent davantage efficaces dans l'exécution des tâches relatives à leur supervision. Dans cette perspective, les gestionnaires pourraient donc planifier les activités les plus susceptibles de favoriser le travail d'équipe, la concertation, la collaboration, bref, des valeurs qui sous-tendent cette efficacité collective dans la supervision des enseignants.

Par ailleurs, puisque les répondants sont d'avis que le superviseur et le supervisé apprennent l'un de l'autre en partageant leurs expériences dans le contexte d'un travail d'équipe, il serait pertinent de privilégier des modèles démocratiques de la supervision pédagogique pour favoriser un tel contexte : la supervision clinique, l'évaluation par les pairs, la supervision à 360° et la supervision différenciée. À cet égard, on constate dans la littérature que de nouvelles méthodes de supervision pédagogique, fondées sur la collaboration entre les enseignants, sont de plus en plus privilégiées dans les différents systèmes d'éducation. Dans plusieurs cas, cette collaboration se réalise au sein de communautés d'apprentissage professionnelles (ou la communauté de pratique) où les enseignants sont appelés à partager leurs expériences, leurs difficultés, leurs idées et leurs solutions. De ce point de vue, il est pertinent de poursuivre les études qualitatives approfondies qui visent à mieux comprendre les perceptions des personnes impliquées dans des activités de supervision pédagogique. Ces études qualitatives pourraient, par exemple, explorer d'autres modes de supervision des enseignants qui viennent enrichir le travail de supervision pédagogique tels que, par exemple, celui de la supervision par les pairs.

Pour ce qui est maintenant du résultat qui montre que la formation des superviseurs en supervision pédagogique n'influence pas leurs pratiques de supervision (chapitre 4), il s'agit là d'un résultat qui peut sembler paradoxal par rapport à la logique selon laquelle la formation influencerait les pratiques de supervision. De ce point de vue, ce résultat peut

représenter une piste importante à explorer dans le cadre d'éventuelles études dans ce domaine. Dans le contexte de ce genre d'études, nous croyons que le questionnement devrait aller bien au-delà du seul critère de la formation complétée, ou non... En fait, ce questionnement devrait porter davantage sur des critères tels que le contenu de la formation reçue, sa durée, sa pertinence, et même la possibilité d'appliquer les éléments de ce contenu dans le cadre des activités avec les supervisés.

Pour réaliser la collecte des données dans ce genre d'études, il conviendrait d'utiliser non pas un questionnaire comportant des questions fermées, mais plutôt des stratégies telles que l'entrevue auprès des acteurs concernés, l'analyse des programmes de formation, ou encore des questions ouvertes dans le cadre d'un questionnaire. D'ailleurs, puisque nous avons constaté dans les résultats que les superviseurs optent davantage pour des modèles démocratiques de la supervision pédagogique (chapitres 4 et 5), nous croyons qu'il importe que les superviseurs puissent acquérir une formation professionnelle afin d'améliorer leurs connaissances sur le plan pédagogique. De cette façon, ils auront les compétences requises pour choisir les pratiques de supervision les plus appropriées en fonction des caractéristiques de l'enseignant à superviser.

En raison du rôle déterminant des perceptions des superviseurs dans le choix des pratiques de supervision pédagogique, nous sommes d'avis qu'il importe d'approfondir nos connaissances en rapport avec les perceptions et les pratiques de ces superviseurs avant d'entreprendre tout changement à cet égard. Pour en arriver à cet approfondissement des connaissances, diverses stratégies pourraient être utilisées : études d'observation en classe, entrevues auprès des superviseurs et des supervisés, etc. Les données recueillies lors de ces études pourraient permettre de mieux comprendre la logique qui oriente les superviseurs et les supervisés dans l'exercice de leurs fonctions.

A cause de la limite de temps dont nous disposons pour compléter l'étude, nous tenons à rappeler ici que le volet qualitatif relatif aux changements que la supervision peut apporter aux enseignants supervisés ne s'est adressé qu'aux superviseurs. C'est la raison pour laquelle nous sommes d'avis qu'il conviendrait maintenant de réaliser une étude parallèle auprès des enseignants afin d'éviter le biais de la désirabilité sociale et de compléter, pour ainsi dire, le « portrait de la situation ». En raison d'une autre limite inhérente à notre étude,

soit le fait que nos questionnaires aient été distribués dans peu de milieux scolaires, il serait justifié de généraliser les résultats aux trois districts scolaires de l'Ouganda où l'étude a été effectuée. Nous croyons également qu'il serait pertinent de tester ces questionnaires dans d'autres contextes scolaires, et ce, tout en garantissant la validité de leur contenu.

Puisque la différenciation en supervision pédagogique prend en compte les caractéristiques individuelles de l'enseignant pour améliorer ses pratiques pédagogiques, il serait un moyen d'encourager les enseignants à différencier l'enseignement afin de répondre aux besoins de chaque élève. Finalement, les résultats obtenus dans la présente étude peuvent être plus poussés en ajoutant des variables de contrôle comme la collaboration entre les pairs et le climat organisationnel de l'école, afin de nuancer ces résultats par rapport aux pratiques de supervision.

Bibliographie

- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique: Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les Éditions Logiques Inc.
- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and in-service applications*. Fifth Edition. Hoboken: Wiley/Jossey-Bass education.
- Atwater, L. E., & Brett, J.F. (2005). Antecedents and consequences of reactions to developmental 360 [degrees] Feedback. *Journal of vocational behavior*, 66(3) 532-548
- Bailey, C., & Austin, M. (2006). 360 degree feedback and developmental outcomes: The role of feedback characteristics, self-efficacy and importance of feedback dimensions to focal managers' current role. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(1), 51-66.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, G., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Carré, P. & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2nd ed.). Paris: De Boeck.

- Becton, J. B., & Schraeder, M. (2004). Participant input into rater selection: Potential effects on the quality and acceptance of ratings in the context of 360-degree feedback. *Public Personnel Management, 33*(1), 23-32.
- Bennell, P., & Sayed, Y. (2002). *Improving the Management of International Efficiency of the Post-Primary Education and Training in Uganda*. Sussex School of Education. (<http://www.sussex.ac.uk/education/documents/ugandasecondary.pdf>)
- Bernard, H. (1991). Cinq types de variables susceptibles d'influencer les résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Revue mesure et évaluation en éducation, 14*(2), 37-56.
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education, 18*(4), 289-308.
- Bouchamma, Y. (2006). School principals' perceptions of personal and professional efficacy with regard to teacher supervision in New Brunswick. *Journal of Educational Administration and Foundations, 17*(2), 9-23.
- Bouchamma, Y., Iancu, H.D., Stanescu, M., Rami, A., & Daniel, I. (2008). Practices of pedagogical supervisors in Romania, Morocco, and Haiti. *The Annals of the University "Dunarea de Jos" of Galati, Physical Education and Sport Management, Fascicle XV*, pp.66-69.
- Bouchamma, Y. & Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 17*(1), 62-82, DOI: 10.1080/13603124.2013.778332
- Brunelle, J., Coulibaly, A., Martel, D., & Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Revue EPS, 227*, 58-64.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur Ltée.
- Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. In M. Amyot et C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation* (pp. 9-20). Mali-Tunisie-Haïti-Gyana: Éditions Multimondes.
- Dewey, J. (1929). *The sources of science of education*. New York, NY: Liveright.
- Chapman, W.D., Burton, L., & Werner, J. (2010). Universal Secondary Education in Uganda: The Head Teachers' Dilemma. *International Journal of Education Development, 30*(1), 77-82.

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.
- Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston (MA): Hought-on-Mifflin.
- Dejaeghere, J.G., Rhiannon, W., & Kyeyune, R. (2009). Ugandan secondary school headteachers' efficacy: What kind of training for whom? *International Journal of Educational Development, 29*(3): 312-320
- Fink, E., & Resnick, L.B. (2001). Developing principals as Instructional leaders. *Phi Delta Kappan, 82*(8), 598-606.
- Fletcher, C., & Baldry, C. (2000). A Study of Individual Differences and Self-Awareness in the Context of Multi-Source Feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*(3), 303-319.
- Ganster, D.C., Hennesey, H.W. and Luthans, F. (1983). Social desirability response effects: Three alternative models. *Academy of Management Journal, 26*(2), 321-331.
- Glanz, J. (2000). Supervision: Don't discount the value of the modern. In J. Glanz & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 70-92). Westport (CT): Bergin & Garvey.
- Glatthorn, A.A. (1997). *Differentiated Supervision* (2nd ed.). Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- Glickman, C.D. (1981). *Developmental supervision*. Washington (DC): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goddard, R. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement, 62*(1), 97-110.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldstein, J., & Nogueira, P.A. (2006). A thoughtful approach to teacher evaluation. *Educational Leadership, 3*(6), 31-37.
- Grégoire, S., Bouffard, T., & Cardinal, L. (2000). Le sentiment d'efficacité personnelle et la transition de carrière. *Revue québécoise de psychologie, 21*(3), 93-109.
- Guillemette, F. (2006). « L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.

- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(4), 381-391.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hoffman, R. (1995). Ten Reasons you Should Be Using 360-Degree Feedback. *HR Magazine*, 40(3), 82-85.
- Holland, P. (2005). The Case of Expanding Standards for Teacher Evaluation to Include an Instructional Supervision Perspective. *Journal of personnel evaluation in Education*, 18(1), 67-77.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Junor-Clarke, P.A., & Fournillier, J.B. (2012). Action Research, Pedagogy, and Activity Theory: Tools Facilitating Two Instructors' Interpretations of the Professional Development of Four Pre-service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 649-660.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013a). Teacher supervision practices: What do teachers think? *International studies in educational administration*, 40(3), 91-104.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013b). Supervisors' perception of instructional supervision. *International studies in educational administration*, 41(1), 89-104.
- Kalule, L. & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26 (1), 51-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-013-9181-y>
- King, M F. and Bruner, G. C. (2000). Social Desirability Bias: A Neglected Aspect of Validity Testing. *Psychology and marketing*, 17(2), 79-103
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A., & Vasalos, A. (2009). *From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*. Paper presented at the EARLI conference, Amsterdam, August.
- Lewin, K.M., & Stuart, J. (2003). *The Multi-Site Teacher Education Research Project Report (MUSTER)*. London: DFID.
- Liang, X. (2002). *Uganda Post-primary Education Sector Report*. Africa Region Human Development Working Paper Series, World Bank.

- Liang, X. (2004). *Uganda Tertiary Education Sector Report*. Africa Region Human Development Working Paper Series, World Bank.
- Ministère de l'Éducation et des Sports de l'Ouganda. (2004). *Rapport sur l'état actuel de la situation*. Nairobi: UNESCO.
- Ministry of Education and Sports of Uganda (2009). *Uganda Education Statistical Abstract Vol.1*, Kampala.
- Moore, B. (2009). Improving the Evaluation and Feedback Process for Principals. *Principal*, 88(3), 38-41.
- Morgeson, F.P., Mumford, T.V., & Campion, M.A. (2005). Coming Full Circle: Using Research and Practice to Address 27 Questions about 360-Degree Feedback Programs. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 196-209.
- Mulkeen, A., Chapman, D.W., Dejaeghere, J., & Leu, E. (2007). *Recruiting, Retraining and Retaining Secondary School Teachers and Head Teachers in sub-Saharan Africa*. World Bank Working Paper #99. Washington (DC) : The World Bank.
- Nicklaus, J., & Ebmeier, H. (1999). The Impact of Peer and Principal Collaborative Supervision on Teachers' Trust, Commitment, Desire for Collaboration, and Efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.
- Nolan, J.F., & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. New York: Wiley.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*, New York: Wiley.
- Nolan, J.F., & Hil Kirk, K. (1991). The effects of a reflective coaching project for veteran teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(1), 62-76.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Nolan, J.F., & Huber, T. (1989). Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: A review of the literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 126-145.
- Nolan, J.F., Hawkes, B., & Francis, P. (1993). Case studies: Windows onto clinical supervision. *Educational Leadership*, 50(2), 52-56.
- Nzabonimpa, B.J. (2011). *Influence of Head Teachers' General and Instructional Supervisory Practices on Teachers' Work Performance in Secondary Schools in Entebbe Municipality, Wakiso District, Uganda*. (Unpublished Master's Thesis, Bugema University).

- O'Sullivan, M.C. (2004). The usefulness of lesson observation a primary teachers' INSET programme in Namibia. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 5-35.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pajares, M.F. (1996, April). *Current directions in self-research: Self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Penny, A., Ward, M., & Read, T.H. (2008). Education sector reform: The Ugandan experience. *International Journal of Educational Development*, 28(3), 268-285.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. In *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001(390), 42-45.
- Poglinco, S.M., & Bach, A.J. (2004). The heart of the matter coaching as a vehicle for professional development. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 398-400.
- Posnanski, T. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 189-220.
- Ralph, E.G. (1998). *Developing practitioners: A handbook of contextual supervision*. Stillwater, Oklahoma: New Forums Press.
- Ralph, E.G. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers' development: Contextual Supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 311-326.
- Ralph, E.G. (2002). Mentoring Beginning Teachers: Findings from Contextual Supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191-210.
- Range, B.R., Scherz, S.Y., & Carleton, R.H. (2011). Supervision and Evaluation: The Wyoming Perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability Journal*, 23(3), 243-265.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., Osborn, R.N., & De Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation*. Québec: ERPI.
- Schön, D., A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. University of Michigan: Basic Books.

- Schön, D., A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. The Jossey-Bass Higher Education Series.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Snow-Gerono, J. (2008). Locating supervision-A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.
- Sullivan, S, & Glanz, J. (2000). *Supervision in practice : Three steps to improving teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2011). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and Techniques* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- The Republic of Uganda. (2003). *Report of the National Inspection Programme 2002/2003*. Kampala : Education Standards Agency.
- The Republic of Uganda-Ministry of Education and Sports (2004). *The National Report On the Development of Education in Uganda at the Beginning of the 21st Century*. Report to the 47th session of the International Conference on Education. Geneva : Ministry of Education and Sports.
- The Republic of Uganda (2008). *Education: Pre-Primary, Primary and Post-Primary Act*. Kampala, Uganda.
- Thobega, M. & Miller, G. (2007). Supervisory behaviour of cooperating agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(1), 64-74
- Tobin, M., & Beth, C. (2008). The 360 [degree] Evaluation in an Educational Setting. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*(184), 56-59.
- Tracy, S. J. (1998). Models and approaches. In G.R. Firth & E.F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tucker, P.D., & Pounder, D.G. (2010). Supervision and Personnel Administration. In E.L. Baker, B. McGraw & P.L. Peterson (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 839-845) (3rd ed.). Oxford: Elsevier.

- Uganda bureau of statistics. (2013). *2013 statistical abstract*. Kampala: UBOS
- Uganda national examinations board. (2010). *National assessment of progress in education*. Kampala: UNEB
- UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative 2005 EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). *World Data on Education: Uganda (7th ed.)*. Paris: UNESCO.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement (2nd ed.)*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Van Gennip, N., Gijbels, D., Segers, M., & Tillema, H. (2010). Reactions to 360° Feedback: The Role of Trust and Trust-Related Variables. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(4), 362-379.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development : An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.
- Waite, D. (1992). Instructional supervision from a Situational Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 319-332.
- Walter L. Leite & Lou Ann Cooper (2010) Detecting Social Desirability Bias Using Factor Mixture Models, *Multivariate Behavioral Research*, 45(2), 271-293, DOI: 10.1080/00273171003680245
- Wanzare, Z. (2011). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 188-216
- White, B.L., & Daniel, L.G. (1996). *Views of Instructional Supervision : What Do the Textbooks Say?* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Tusaloosa (AL). (Eric Document Reproduction Service, no ED 403641).
- Witterholt, M., Goedhart, M., Suhre, C., & Van Streun, A. (2012). The Interconnected Model of Professional Growth as a Means to Assess the Development of a Mathematics Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 661-674.
- World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington (DC): The World Bank.
- Zepeda, S.J. (2003). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. New York: Eye on Education.

Zepeda, S.J. (2006). High Stakes in Supervision : We Must Do More. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

Zepeda, S.J. (2007). *Instructional supervision: Applying Tools and Concepts* (2nd ed.). New York: Eye on Education.

Zepeda, S.J., & Kruskamp, B. (2007). High School Department Chairs-Perspectives on Instructional Supervision. *The High School Journal*, University of North Carolina Press, April/May, 44-54.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DES SUPERVISEURS



UNIVERSITÉ
LAVAL

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

A reply before
will highly be appreciated.

Questionnaire addressed to Headteacher, Deputy Headteacher & Director of Studies

....., 2010

The Headteacher

.....

Dear Ms. / Mr.,

Subject: Data collection by questionnaire

The attached questionnaire is in reference to my PhD research, which focuses on Perceptions and Practices of School administrators in the supervision of teachers in secondary schools. We seek your cooperation to give us your opinion in relation to different questions. There is no right or wrong answer. Your spontaneous response that reflects your own point of view is important for the study. We want to assure you that your answers will be treated confidentially. The results will not mention in any way, your identity or that of your school. We hope the findings will be useful and could contribute to the quality of teaching which you are targeting.

Although school authorities have given their permission to carry out the project, they will not in any way be notified of your decision to participate or not, since responding to any questionnaire will be voluntary and anonymous. To make an informed decision about participating, you are invited to read the information sheet that introduces the attached questionnaire.

We thank you in advance for your cooperation.

Yours sincerely,

Lawrence Kalule,
Ph.D. Student in Educational Administration and Evaluation
Foundations and Practices in Education (School administration)
Faculty of Education
2320, rue des Bibliothèques
Université Laval, Local 470
Québec (Québec) G1V 0A6
CANADA
Tel. : 418-656-2131 ext 8487
Email : lawrence.kalule.1@ulaval.ca

General Guidelines

1. Please complete and return this questionnaire to.....
2. When answering questions that require marking a box, please tick the appropriate box.

QUESTIONNAIRE TO HEADTEACHERS

Perceptions and practices of Headteachers /Deputy Headteachers/ and Directors of Study in the supervision of teachers

SECTION I : GENERAL INFORMATION

Please tick or circle the appropriate category:

1. Name of your school :
2. The name of the district where your school is located _____
3. Is your school
 - a. Public
 - b. Private
4. How would you rank the students in your school in socio-economic terms ?

Very advantaged		Very disadvantaged							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Number of teachers in your school _____
6. Number of students in your school _____
7. Your gender :
 - a. male
 - b. female
8. Your age :.....
9. Your administrative status:
 - a. Headteacher
 - b. Deputy Headteacher in charge of academics
 - c. Director of Studies
 - d. Other Specify :.....
10. How many years have you held the position you indicated in question 9 above?..... years.
11. How many years have you spent teaching ?.....
12. What is your employment status ?
 - a. Permanent
 - b. Temporary

13. The highest level of education you completed
- a. Certificate / Diploma
 - b. Bachelor's degree
 - c. Master's Degree
 - d. Ph.D.
 - e. Other Specify
14. Have you taken a / some training (s) in Teacher Supervision ?
- a. Yes
 - b. No

15. If so, what was the theme of this supervision ?

16. What is the UCE 2009 Divisional Score Distribution of your school?

Division 1	Division 2	Division 3	Division 4	Division 7 &9	Division X	Total N° of candidates
%	%	%	%	%	%	

17. SECTION II : INSTRUCTIONAL SUPERVISION PRACTICES

Indicate your level of agreement by ticking the appropriate box.

Not at all	Rarely	Sometimes	Often	Very often	Always	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
a) MODELS : As a supervisor :							
1. I show the teacher how to teach							
2. I determine what I plan to observe about the teacher							
3. I enable the teacher to adjust his/her teaching to the requirements of the education system							
4. I improve teaching by intervening directly on observable facts							
5. I conduct a debriefing session after observing the teacher teaching							
6. I adapt my supervision to the needs of the teacher being supervised							
7. I adapt my supervision to the skills of the teacher being supervised							
8. I adapt my supervision to the motivation of the teacher being supervised							
9. I adapt my supervision to the experience of the teacher being supervised							
10. I enable the teacher to reflect on his/her practices							
11. I adapt my supervision to the working conditions of the teacher							
12. I encourage teachers to supervise each other							

Not at all	Rarely	Sometimes	Often	Very often	Always	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
13. Students can give realistic views on teaching							
14. Other people can supervise teachers (specify :.....)							
15. Teachers do not need to be supervised							
b) STEPS							
16. I meet the teacher in order to establish the supervision criteria							
17. I plan with the teacher the moment of my supervision visit							
18. I discuss with the teacher his/her teaching preparation							
19. I share with the teacher the grid on which I will record my observations							
20. I observe the supervision criteria on which I agreed with the teacher							
21. I observe discreetly							
22. I meet the teacher							
23. I ask the teacher to evaluate himself/herself							
24. I tell the teacher what objectives to achieve for the next supervision							
25. I agree with the teacher on the objectives to achieve for the next supervision							
26. I write a report about the teaching.							

Not at all	Rarely	Sometimes	Often	Very often	Always	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
c) PROFESSIONAL DEVELOPMENT : As a supervisor							
27. I inform teachers about opportunities for professional development							
28. I select in-service training activities that are consistent with the school's academic goals							
29. I support teacher requests for in-service training activities that are directly related to the school's academic goals							
30. I distribute journal articles to teachers on a regular basis							
31. I support teachers' use in the classroom of skills acquired during in-service training							
32. I arrange for outside speakers to make presentations on instruction at teaching-staff meetings							
33. I provide time to meet individually with teachers to discuss instructional issues							
34. I attend in-service training activities of teachers							
35. I set aside time at teaching-staff meetings to share ideas on instruction and information from in-service training activities							

SECTION III a) PERCEPTION OF PERSONAL EFFICACY OF SUPERVISORS

Indicate your level of agreement by ticking the appropriate box.

Very strongly disagree	Strongly disagree	Somewhat disagree	Somewhat agree	strongly agree	Very strongly agree	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
1. When teachers' performance improves, it is because I found more effective ways of supervising							
2. If a teacher rapidly adopts a new teaching strategy that I propose, it is because I know the necessary means of presenting this strategy							
3. I cannot make a difference on teacher's performance because the motivation and the performance of the teacher depend on his/her own training and previous experience							
4. I do not have a very strong influence on the students' performance							
5. When a teacher reaches a higher level of academic success with his/her students than usual, it is because I always find better means of supervising this teacher							
6. If a teacher does not consider the information that I gave him/her in a previous feedback, I know how to improve his/her understanding during the next feedback session							
7. I did not receive training to face supervision problems with my teachers							
8. My training or my experience does not give me the necessary abilities to be an effective supervisor							

b) PERCEPTION OF PROFESSIONAL EFFICACY OF SUPERVISORS

Indicate your level of agreement by ticking the appropriate box.

Very strongly disagree	Strongly disagree	Somewhat disagree	Somewhat agree	strongly agree	Very strongly agree	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
9. When teachers' performance improves, it is because the supervisors found more effective ways of supervising							
10. If a teacher rapidly adopts a new teaching strategy proposed by the supervisor, it is because supervisors know the necessary means of presenting this strategy							
11. Supervisors cannot make a difference on teacher's performance because the motivation and the performance of the teacher depend on his/her own training and previous experience							
12. Supervisors cannot have a very strong influence on the students' performance							
13. When a teacher reaches a higher level of academic success with his/her students than usual, it is because the supervisors always find better means of supervising this teacher							
14. If a teacher does not consider the information that the supervisor gives to him/her in a previous feedback, the supervisor knows how to improve the teacher's understanding during the next feedback session							
15. Supervisors did not receive training to face supervision problems with their teachers							
16. The training or experience of supervisors does not give them the necessary abilities to be effective supervisors							

c) PERCEPTION OF COLLECTIVE EFFICACY OF SUPERVISORS

Indicate your level of agreement by ticking the appropriate box.

Very strongly disagree	Strongly disagree	Somewhat disagree	Somewhat agree	strongly agree	Very strongly agree	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
17. The team of supervisors in this school is able to assist teachers who have difficulties in teaching							
18. The team of supervisors in this school is able to motivate teachers							
19. The team of supervisors in this school really believes every teacher can teach							
20. If a teacher has difficulty in teaching the team of supervisors abandons him/her							
21. The team of supervisors in this school does not have the necessary skills to produce effective teaching							
22. Teachers come to school ready to teach							
23. Family life offers so many benefits that teachers must use to teach							
24. In this school, teachers are just not motivated to teach							
25. The opportunities in this school environment help to ensure that these teachers will teach							
26. Teaching is difficult at this school because teachers are worried about their safety							
27. The team of supervisors in this school does not have the skills to deal with the disciplinary problems faced by the teacher							

2. If the Ministry of Education invited you to make recommendations to improve teaching, learning and student achievement **through supervision of teachers**, what would you propose, taking into account:

a) the needs of teachers

b) the needs of the education system

c) the needs of supervisors (and your needs, if applicable)

Thank you for responding to this questionnaire. Your participation is highly appreciated!

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS



UNIVERSITÉ
LAVAL

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

A reply before
will highly be appreciated.

Questionnaire addressed to teachers

....., 2010

Dear Sir / Madam,

Subject: **Data collection by questionnaire**

The attached questionnaire is in reference to my Ph.D. research, which focuses on practices of school administrators in the supervision of teachers in secondary schools in Uganda.

We seek your cooperation to give us your opinion in relation to different questions. There is no right or wrong answer. Your spontaneous response that reflects your own point of view is important for the study. We want to assure you that your answers will be treated confidentially. The results will not mention in any way, your identity or that of your school. The findings will be beneficial to headteachers, deputy headteachers and directors of study programs in improving their practices in teacher supervision, as well as promoting continuous professional development of the supervisors and the supervised.

Although school authorities have given their permission to carry out the project, they will not in any way be notified of your decision to participate or not, since responding to any questionnaire will be voluntary and anonymous. To make an informed decision about participating, you are invited to read the information sheet that introduces the attached questionnaire.

We thank you in advance for your cooperation.

Yours sincerely,

Lawrence Kalule,
Ph.D. Student in Educational Administration and Evaluation
Foundations and Practices in Education (School administration)
Faculty of Education
2320, rue des Bibliothèques
Université Laval, Local 470
Québec (Québec) G1V 0A6
CANADA
Tel. : 418-656-2131 ext 8487
Email : lawrence.kalule.1@ulaval.ca

General Guidelines

1. Please complete and return this questionnaire to.....
2. When answering questions that require marking a box, please tick the appropriate box.

QUESTIONNAIRE TO TEACHERS
Practices of Headteachers /Deputy Headteachers/ and Directors of Study Programs
in the supervision of teachers

SECTION I: GENERAL INFORMATION

Please tick the appropriate category

- 18. Name of your school : _____
- 19. The name of the district where your school is located: _____
- 20. Is your school
 - a. Public
 - b. Private
- 21. Your gender :
 - a. male
 - b. female
- 22. Your age :.....
- 23. How many years have you held the position of teacher?..... years.
- 24. What is your employment status?
 - a. Permanent
 - b. Temporary
- 25. The highest level of education you completed
 - a. Certificate / Diploma
 - b. Bachelor's degree
 - c. Masters
 - d. Ph.D.
 - e. Other Specify _____
- 26. Number of classes which you teach _____
- 27. Number of students you teach this year _____
- 28. The subject (s) which you teach _____

SECTION II : INSTRUCTIONAL SUPERVISION PRACTICES

As a teacher, how many years or months ago were you last supervised/evaluated (give your answer in number of months or years): _____

Indicate your level of agreement by ticking the appropriate box.

Not at all	Rarely	Sometimes	Often	Very often	Always	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
a) MODELS: In his/her supervision/evaluation, my supervisor							
36. showed me how to teach							
37. determined what he/she was going to observe in teaching							
38. made me adjust my teaching to the requirements of the education system							
39. made me improve my teaching by intervening directly on observable facts							
40. conducted a debriefing session after observing my teaching							
41. adapted supervision to my needs							
42. adapted supervision to my skills							
43. adapted supervision to my motivation							
44. adapted supervision to my experience							
45. enabled me to reflect on my practices							
46. adapted supervision to my working conditions							
47. encouraged us (teachers) to supervise each other							
48. Students can give realistic views on teaching							
49. Other people can supervise teachers specify (:.....)							
50. I do not need to be supervised							

Not at all	Rarely	Sometimes	Often	Very often	Always	Not applicable
1	2	3	4	5	6	N/A

	1	2	3	4	5	6	N/A
b) STEPS : My supervisor.....							
51. met me in order to establish the supervision criteria							
52. planned with me the moment of his/her supervision visit							
53. discussed with me my teaching preparation							
54. shared with me the observation grid intended for writing his/her observations							
55. observed the supervision criteria for which he/she agreed with me							
56. observed me discreetly							
57. met me							
58. asked me to evaluate myself							
59. told me the objectives to achieve for the next supervision							
60. agreed with me regarding the objectives to achieve for the next supervision							
61. wrote a report about the teaching.							

Not at all Rarely Sometimes Often Very often Always Not applicable

1	2	3	4	5	6	N/A
---	---	---	---	---	---	-----

	1	2	3	4	5	6	N/A
c) PROFESSIONAL DEVELOPMENT : Generally, my supervisor/evaluator.....							
62. informs teachers of opportunities for professional development							
63. selects in-service training activities that are consistent with the school's academic goals							
64. supports teacher requests for in-service training activities that are directly related to the school's academic goals							
65. distributes journal articles to teachers on a regular basis							
66. supports teacher's use in the classroom of skills acquired during in-service training							
67. arranges for outside speakers to make presentations on instruction at teaching-staff meetings							
68. provides time to meet individually with teachers to discuss instructional issues							
69. attends in-service training activities of teachers							
70. sets aside time at staff meetings to share ideas on instruction and information from in-service training activities							

2. If the Ministry of Education invited you to make recommendations to improve teaching, learning and student achievement **through supervision of teachers**, what would you propose taking into account?

a) the needs of teachers

b) the needs of the education system

c) the needs of supervisors

Thank you for responding to this questionnaire. Your participation is highly appreciated!

ANNEXE C

APPROBATION PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ
LAVAL

Vice-rectorat à la recherche et à la création
Comité d'éthique de la recherche

APPROBATION DE L'ÉTHIQUE

Projet de recherche impliquant des êtres humains ou
La consultation de renseignements personnels

Ce projet de recherche a été examiné en conformité avec les
Modalités de gestion de l'éthique de la recherche sur des êtres humains de l'Université Laval,
par le Comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation

Projet intitulé : *Perceptions et pratiques de supervision du personnel enseignant en Ouganda*

Nom du chercheur : Monsieur Lawrence Kalule

Nom de la directrice
de recherche : Madame Yamina Bouchamma

Numéro d'approbation : 2010-143 / 28-09-2010

Date de la décision : 28 septembre 2010

Date d'expiration de
l'approbation : 1^{er} octobre 2011

Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le Comité a constaté que ce projet respecte les principes d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Il prend acte de la confirmation écrite du chercheur à l'effet qu'il a pris connaissance des mesures de suivi¹ associées à l'émission de l'approbation éthique de son projet et qu'il accepte de les appliquer. Par conséquent, le Comité approuve ce projet pour un an.

Marguerite Lavallée, présidente
Comité d'éthique de la recherche en psychologie
et en sciences de l'éducation

Date

1^{er} oct. 2010

¹ Rappel des mesures de suivi au verso

Maison Michael-John-Brophy 418 656-2131, poste 4506
2241, chemin Sainte-Foy Télécopieur : 418 656-2840
Québec (Québec) G1V 0A6 cer@vrr.ulaval.ca
CANADA www.cerul.ulaval.ca

MESURES DE SUIVI ASSOCIÉES À L'APPROBATION ÉTHIQUE

Pour le projet intitulé : **Perceptions et pratiques de supervision du personnel enseignant en Ouganda**
(numéro de dossier : 2010-143)

1. Informer le Comité par écrit et dans les meilleurs délais (indépendamment du calendrier de ses réunions statutaires) des situations suivantes si elles se présentent :
 - de **toute modification au projet**, comme il a été approuvé en ce jour, qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans le recrutement, dans la manière d'obtenir leur consentement, de réaliser la collecte des données ou encore, dans les risques ou inconvénients encourus par la participation, et ce, préalablement à l'application de ce changement (modèle de lettre de demande d'amendement disponible sur le site Internet des CÉRUL);
 - de **toute modification** qui serait apportée à un **instrument utilisé pour le recrutement** (annonces, affiches, etc.), pour confirmer le **consentement** (formulaire de consentement, feuillet d'information, etc.) ou pour effectuer la **collecte** des données (questionnaire, grille d'entrevue, etc.) en fournissant la nouvelle version du document concerné, où les modifications auront été mises en évidence, préalablement à son utilisation;
 - de **tout événement imprévu et sérieux** (ex. : détresse psychologique d'un participant, menace proférée à l'égard d'une personne, effets secondaires ou imprévus ou indésirables d'un produit, d'un médicament ou d'un test, etc.) qui surviendrait dans le déroulement d'une activité du présent projet et qui impliquerait un participant, en complétant le formulaire VRR-EI disponible sur le site Internet des CÉRUL;
 - de **l'interruption prématurée de ce projet de recherche** pour une raison quelconque, qu'il soit financé ou non, y compris en raison de la suspension ou de l'annulation d'approbation d'un organisme subventionnaire.
2. Tant que le recrutement ne sera pas terminé, présenter annuellement une **demande de renouvellement** de l'approbation, en fournissant un rapport sur le déroulement de la recherche, le nombre de participants recrutés et, le cas échéant, sur les difficultés rencontrées en cours de réalisation. à l'aide du formulaire VRR-107 qui doit être transmis au Comité dans un délai de 2 à 3 semaines avant la date de fin de l'approbation.

J'ai pris connaissance des mesures de suivi précitées qui sont associées à l'émission de l'approbation de ce projet et j'accepte de les appliquer durant toute la durée de cette recherche dont je suis le responsable.

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Title of research project : Perceptions and Practices of Supervision of Teachers in Uganda

Consent Form

Introducing the researcher

This research is being conducted as part of the PhD project of Lawrence Kalule, directed by Dr. Yamina Bouchamma, of the Department of Foundations and Practices in Education at Laval University. Before agreeing to participate in this project, please take time to read and understand the following information. This document explains the purpose, nature, advantages, disadvantages and risks of the research project. We invite you to ask any questions, that you deem useful.

Nature of the study

The research aims at exploring the perceptions and practices of supervision of teachers in secondary schools in three districts in Uganda.

Participation process

Your participation in this research is to answer a questionnaire, requiring about 20 minutes of your time, which will regard the following :

- supervisory practices from the perspective both of the supervisor and of the supervised;
- the effect of socio-demographic, socio-professional and socio-cognitive factors on the practices of supervision ;
- perceptions of self-efficacy, professional efficacy, and collective efficacy of supervisors from the point of view of teacher supervision.

Benefits associated with your participation

This study enables us to address the state of knowledge in the field of teacher supervision, which is not documented in the context of Uganda. This would improve supervisory practices by proposing recommendations for professional development. The results would make it possible to sensitize administrators about the importance of teacher supervision and the improvement of quality in education.

Voluntary participation and right of withdrawal

You are free to participate or not in this research project. You may return this questionnaire, without incurring any negative impact or harm, and without having to justify your decision. The questionnaire is anonymous (you do not mention your name) and the data will be confidential.

Confidentiality and Data Management

The following measures will be implemented to ensure confidentiality of information provided by participants :

- names of schools and districts will not appear in any report ;

- the various research records will be coded and only the researcher will have access to the list of names and codes of your schools and districts ;
- results for individual participants will never be disclosed ;
- research information, including data and records will be stored on a computer protected by a password. It will be destroyed three years after the end of the research, that is in September 2015 ;
- this study involves no risk;
- the research will be subject to publication in scientific journals, and no participant will be mentioned;
- a short summary of research findings will be forwarded upon request to participants indicating the e-mail address where they would like to receive the document, just after the space provided for their signature.

Additional Information

If you have questions about the research project or the implications of your participation, please contact Lawrence Kalule, PhD student, at the following telephone number : 418 656 2131, ext. 3504 or at the following e-mail address : lawrence.kalule.1@ulaval.ca.

Thanks

Your input is valuable to our conduct of this study and we thank you for participating.

Signatures

I, _____ freely consent to participate in the research project entitled : "**Perceptions and practices of supervision of teachers in Uganda**". I have read this form and I understand the purpose, nature, advantages, disadvantages and risks of the research project. I am satisfied with the explanations, clarifications and answers that the researcher has provided me, if any, for my participation in this project.

Signature of Participant

Date

A short summary of research findings will be forwarded upon request to participants indicating the e-mail address where they would like to receive the document. **The findings will not be available before December 2011. If this address has changed by that date, you are invited to inform the researcher of the new address where you wish to receive this document.**

The address at which I, the participant, wish to receive a short summary of the research findings is the following :

I, the researcher, have explained the purpose, nature, advantages, disadvantages and risks of the proposed research to the participant. I have answered the questions to the best of my knowledge and I have checked the understanding of the participant.

Signature of the researcher

10-10-2010

Date

Complaints or criticism

Any complaints about or criticism of this research project can be addressed to the Office of :

L'Ombudsman de l'Université Laval
Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Information - Secretariat : (418) 656-3081
Toll free number in Canada : 1-866-323-2271
Fax : (418) 656-3846
E-mail: info@ombudsman.ulaval.ca

Perceptions and Practices of Supervision of Teachers in Uganda

Project approved by the Research Ethics Committee of Laval University,

Number of approval, 2010-143/28-09-2010

Date : 28-09-, 2010.

Initials _____

Copy of participant

Signature of Participant _____
Date _____

I, the researcher, have explained the purpose, nature, advantages, disadvantages and risks of the proposed research to the participant. I have answered the questions to the best of my knowledge and I have checked the understanding of the participant.

Signature of the researcher _____
Date 10-10-2010

Complaints or criticism
Any complaint about or criticism of the research project can be addressed to the Office of
L'ombudsman de l'Université Laval
Pavillon Administrative-Despaulx Bureau 3220
3025, r/c de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A8
Information - Bureaux : (418) 656-3261
Toll free number in Canada : 1-888-323-2611
Fax : (418) 656-3246
E-mail: info@ombudsman.laval.ca

Perceptions and Practices of Supervision of Teachers in Uganda

ANNEXE E

**AUTORISATION DE LA REVUE – SPRINGER – EDUCATIONAL ASSESSMENT,
EVALUATION AND ACCOUNTABILITY JOURNAL**

**SPRINGER LICENSE
TERMS AND CONDITIONS**

Mar 06, 2014

This is a License Agreement between Lawrence Kalule ("You") and Springer ("Springer") provided by Copyright Clearance Center ("CCC"). The license consists of your order details, the terms and conditions provided by Springer, and the payment terms and conditions.

All payments must be made in full to CCC. For payment instructions, please see information listed at the bottom of this form.

License Number	3341230277421
License date	Mar 03, 2014
Licensed content publisher	Springer
Licensed content publication	Educational Assessment, Evaluation and Accountability
Licensed content title	Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda
Licensed content author	Lawrence Kalule
Licensed content date	Jan 1, 2014
Type of Use	Thesis/Dissertation
Portion	Full text
Number of copies	2
Author of this Springer article	Yes and you are the sole author of the new work
Order reference number	
Title of your thesis / dissertation	PERCEPTIONS ET PRATIQUES DE SUPERVISION
Expected completion date	Apr 2014
Estimated size(pages)	180
Total	0.00 USD

Terms and Conditions

Introduction

The publisher for this copyrighted material is Springer Science + Business Media. By clicking "accept" in connection with completing this licensing transaction, you agree that the following terms and conditions apply to this transaction (along with the Billing and Payment terms and conditions established by Copyright Clearance Center, Inc. ("CCC"), at the time that you opened your Rightslink account and that are available at any time at <http://myaccount.copyright.com>).

Limited License

With reference to your request to reprint in your thesis material on which Springer Science and Business Media control the copyright, permission is granted, free of charge, for the use indicated in your enquiry.

Licenses are for one-time use only with a maximum distribution equal to the number that you identified in the licensing process.

This License includes use in an electronic form, provided its password protected or on the university's intranet or repository, including UMI (according to the definition at the Sherpa website: <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/>). For any other electronic use, please contact Springer at (permissions.dordrecht@springer.com or permissions.heidelberg@springer.com).

The material can only be used for the purpose of defending your thesis, and with a maximum of 100 extra copies in paper.

Although Springer holds copyright to the material and is entitled to negotiate on rights, this license is only valid, subject to a courtesy information to the author (address is given with the article/chapter) and provided it concerns original material which does not carry references to other sources (if material in question appears with credit to another source, authorization from that source is required as well).

Permission free of charge on this occasion does not prejudice any rights we might have to charge for reproduction of our copyrighted material in the future.

Altering/Modifying Material: Not Permitted

You may not alter or modify the material in any manner. Abbreviations, additions, deletions and/or any other alterations shall be made only with prior written authorization of the author (s) and/or Springer Science + Business Media. (Please contact Springer at (permissions.dordrecht@springer.com or permissions.heidelberg@springer.com))

Reservation of Rights

Springer Science + Business Media reserves all rights not specifically granted in the combination of (i) the license details provided by you and accepted in the course of this licensing transaction, (ii) these terms and conditions and (iii) CCC's Billing and Payment terms and conditions.

Copyright Notice:Disclaimer

You must include the following copyright and permission notice in connection with any reproduction of the licensed material: "Springer and the original publisher /journal title, volume, year of publication, page, chapter/article title, name(s) of author(s), figure number (s), original copyright notice) is given to the publication in which the material was originally published, by adding; with kind permission from Springer Science and Business Media"

Warranties: None

Example 1: Springer Science + Business Media makes no representations or warranties with respect to the licensed material.

Example 2: Springer Science + Business Media makes no representations or warranties with respect to the licensed material and adopts on its own behalf the limitations and disclaimers established by CCC on its behalf in its Billing and Payment terms and conditions for this licensing transaction.

Indemnity

You hereby indemnify and agree to hold harmless Springer Science + Business Media and CCC, and their respective officers, directors, employees and agents, from and against any and all claims arising out of your use of the licensed material other than as specifically authorized pursuant to this license.

No Transfer of License

This license is personal to you and may not be sublicensed, assigned, or transferred by you to any other person without Springer Science + Business Media's written permission.

No Amendment Except in Writing

This license may not be amended except in a writing signed by both parties (or, in the case of Springer Science + Business Media, by CCC on Springer Science + Business Media's behalf).

Objection to Contrary Terms

Springer Science + Business Media hereby objects to any terms contained in any purchase order, acknowledgment, check endorsement or other writing prepared by you, which terms are inconsistent with these terms and conditions or CCC's Billing and Payment terms and conditions. These terms and conditions, together with CCC's Billing and Payment terms and conditions (which are incorporated herein), comprise the entire agreement between you and Springer Science + Business Media (and CCC) concerning this licensing transaction. In the event of any conflict between your obligations established by these terms and conditions and those established by CCC's Billing and Payment terms and conditions, these terms and conditions shall control.

Jurisdiction

All disputes that may arise in connection with this present License, or the breach thereof, shall be settled exclusively by arbitration, to be held in The Netherlands, in accordance with Dutch law, and to be conducted under the Rules of the 'Netherlands Arbitrage Instituut' (Netherlands Institute of Arbitration). **OR:**

All disputes that may arise in connection with this present License, or the breach thereof, shall be settled exclusively by arbitration, to be held in the Federal Republic of Germany, in accordance with German law.

Other terms and conditions:

v1.3

If you would like to pay for this license now, please remit this license along with your payment made payable to "COPYRIGHT CLEARANCE CENTER" otherwise you will be invoiced within 48 hours of the license date. Payment should be in the form of a check or money order referencing your account number and this invoice number RLNK501239974.

Once you receive your invoice for this order, you may pay your invoice by credit card. Please follow instructions provided at that time.

**Make Payment To:
Copyright Clearance Center
Dept 001
P.O. Box 843006**

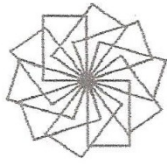
Boston, MA 02284-3006

For suggestions or comments regarding this order, contact RightsLink Customer Support: customer care@copyright.com or +1-877-622-5543 (toll free in the US) or +1-978-646-2777.

Gratis licenses (referencing \$0 in the Total field) are free. Please retain this printable license for your reference. No payment is required.

ANNEXE F

**AUTORISATION DE LA REVUE – INTERNATIONAL STUDIES IN
EDUCATIONAL ADMINISTRATION (ISEA)**



Commonwealth Council for Educational Administration and Management

President: Dr Anusha Naidu
Chief Executive Officer: Jenny Lewis
86 Ellison Rd
Springwood
2777 NSW
Australia

Tel: +61 247 517974
Fax: +61 247 517974
Mobile: +61 477517974
E-mail: jennylewis@cceam.org
Web: www.cceam.org

Dear Lawrence

Please accept this letter as confirmation that you can include the published articles:

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Teacher supervision practices: What do teachers think? *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 40 (3), 91-104.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Supervisors' perception of instructional supervision. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 41 (1), 89-104.

as part of your Ph.D Thesis.

Congratulations on this significant contribution to education.

Jenny Lewis
Chief Executive Officer
23.09.2013