

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	vii
Liste des figures.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique et recension des écrits.....	2
1.1 Problématique liée à l’accompagnement du personnel enseignant	2
1.1.1 Problématique de supervision du personnel enseignant au Québec.....	2
1.1.2 Problématique de supervision du personnel enseignant en Chine avec l’état de connaissance.....	4
1.2 Objectifs de l’étude.....	11
1.3 Recension des écrits.....	12
1.3.1 Confusion entre la supervision et l’évaluation.....	12
1.3.2 Supervision pédagogique.....	13
1.4 Conclusion	14
Chapitre 2 Cadre théorique.....	15
2.1 Domaine externe	15
2.2 Domaine interne	15
2.3 Domaine des conséquences	15
2.4 Conclusion	16
Chapitre 3 Méthodologie	17
3.1 Caractéristiques des participants :.....	17
3.2 Instruments de mesure.....	17
3.3 Administration du questionnaire.....	19
3.4 Méthode d’analyse.....	20
3.5 Limites à méthodologie.....	20
3.6 Conclusion	20
Chapitre 4 Résultats	21
4.1 Résultats descriptifs.....	21
4.1.1 Distribution des participants selon les caractéristiques socio-démographiques...	21
4.1.2 Distribution des participants selon les caractéristiques socio-professionnelles ...	22
4.2 Analyses factorielles.....	26
4.2.1 Analyses factorielles des données du Québec.....	26
4.2.2 Analyses factorielles des données de Chine.....	30

4.3 Comparaison des résultats (Chine & Québec)	34
4.3.1 Comparaison des facteurs ressortis des deux contextes (Chine & Québec)	34
4.3.2 Comparaison des énoncés de domaine externe (supervision individuelle).....	35
4.3.3 Comparaison des énoncés de domaine externe (supervision collective).....	37
4.3.4 Comparaison des énoncés de domaine interne	38
4.3.5 Comparaison des énoncés de domaine des conséquences.....	40
4.4 Conclusion	42
Chapitre 5 Discussion	43
5.1 Lien avec la recension des écrits.....	43
Chapitre 6 Conclusion générale.....	45
6.1 Synthèse des résultats.....	45
6.2 Limites de recherche.....	46
Chapitre 7 Bibliographie	48

Liste des tableaux

Tableau 1 La comparaison des équivalences des cycles d'établissement Québec-Chine.....	18
Tableau 2 La distribution des participants selon le genre	21
Tableau 3 La distribution selon le statut d'emploi.....	23
Tableau 4 La distribution selon le plus haut niveau d'étude complété	24
Tableau 5 La distribution selon l'ordre d'enseignement.....	24
Tableau 6 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision individuelle) du Québec	27
Tableau 7 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision collective) du Québec	28
Tableau 8 Les analyses factorielles pour le domaine interne du Québec.....	29
Tableau 9 Les analyses factorielles pour le domaine des conséquences du Québec.....	30
Tableau 10 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision individuelle) de Chine	31
Tableau 11 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision collective) de Chine	32
Tableau 12 Les analyses factorielles pour le domaine interne de Chine.....	33
Tableau 13 Les analyses factorielles pour le domaine des conséquences de Chine.....	34
Tableau 14 La comparaison des facteurs de deux contextes	35
Tableau 15 La comparaison des énoncés selon le domaine externe (pratique individuelle) 36	
Tableau 16 La comparaison des énoncés selon le domaine externe (pratique collective)....	37
Tableau 17 La comparaison des énoncés sur le domaine interne	39
Tableau 18 La comparaison des énoncés sur le domaine des conséquences.....	41

Liste des figures

Figure 1 Distribution des participants selon l'âge.....	22
Figure 2 La distribution selon le nombre d'années d'expérience en enseignement.....	25
Figure 3 La distribution selon le nombre d'années d'expérience à l'école actuelle.....	26

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Yamina Bouchamma, pour sa générosité, sa disponibilité, sa vision stratégique, ses conseils pour mes études au Québec. Je tiens à lui exprimer ma gratitude pour m’avoir impliqué dans son projet de recherche.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux enseignants chinois et aux enseignants québécois qui ont généreusement accepté de répondre à mon questionnaire.

Enfin, je remercie ma famille, Muyang Song, Chenyi Yu, Xiaoting Gu, et mes amis québécois Alexandre Coulombe, Karine Bilodeau, Isabelle Bélanger, Daniel April, et plusieurs autres, pour leur aide et leur support durant mes années dans ce programme d’études.

Introduction

Plusieurs études consultées montrent la relation entre la qualité de l'enseignement, le développement professionnel et la réussite scolaire des élèves (Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007). En fait, l'accompagnement du personnel enseignant est considéré comme une nécessité qui peut apporter des effets positifs pour plusieurs systèmes d'éducation. Tel est le cas pour celui du Québec et celui de la Chine, qui sont au cœur de cette recherche. Au Québec, il n'existe pas de programme d'évaluation du personnel enseignant, contrairement à la situation qui prévaut dans d'autres provinces canadiennes. C'est le même cas en Chine, où l'obligation de la supervision du personnel enseignant est pourtant inscrite dans la loi de l'éducation depuis 1986.

Dans le cadre de ce projet, nous demandons aux enseignants de répondre à un questionnaire en ligne qui porte sur leurs perceptions, leurs attentes et leurs pratiques. Notre étude comparative Québec-Chine utilise des données du projet « Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissements scolaires sur l'accompagnement du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP) » Subventionné par le Ministère de l'Éducation, du Québec dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire et dirigé par notre directrice de recherche, madame Yamina Bouchamma, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Dans ce mémoire, nous allons comparer les données collectées auprès d'enseignants du Québec avec celles en provenance d'enseignants de Chine.

Le premier chapitre présente la problématique et les objectifs de la recherche, la recension des écrits portant sur les domaines liés à la supervision du personnel enseignant. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Le troisième chapitre présente la méthodologie que nous utilisons pour la cueillette de données, les caractéristiques des participants, l'administration des questionnaires, etc. Le quatrième chapitre présente les résultats issus d'analyses descriptives et factorielles ainsi que la comparaison des énoncés des deux contextes. Le cinquième chapitre présente les discussions sur les résultats, de même que les liens établis avec la recension des écrits. Le sixième chapitre présente les conclusions générales de cette étude. Le septième chapitre présente la bibliographie.

Chapitre 1 Problématique et recension des écrits

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les fondements de la problématique liée à l'accompagnement du personnel enseignant en Chine et au Québec. Dans les deux contextes, il existe différents systèmes d'éducation et les caractéristiques des enseignants diffèrent en fonction de certains aspects. D'où, par conséquent, l'existence de différences dans les points de vue exprimés dans chacun de ces groupes d'enseignants. Ensuite, nous formulons nos objectifs et nos questions de recherche.

1.1 Problématique liée à l'accompagnement du personnel enseignant

1.1.1 Problématique de supervision du personnel enseignant au Québec

L'influence des anglophones et l'inspiration que suscitaient la pédagogie active et le constructivisme dans le monde scolaire ont amené la modification du type de gestion utilisé sur le territoire québécois. L'inspecteur est alors remplacé par un chef d'établissement. Au même moment, il est plus profitable d'engager l'enseignant dans un processus de formation continue que de lui imposer les visites de l'inspecteur (Charbonneau, 2004).

C'est à la fin de cette période 1852-1965 que la Commission Parent est mise sur pied et que le Ministère de l'Éducation est créé. Cette réforme entraîne la démocratisation et la décléricalisation des institutions scolaires au Québec. De ce fait, les écoles se voient accorder plus de pouvoirs. En 1979, la loi 71 modifie la *Loi sur l'Instruction Publique* en donnant aux différents directeurs d'établissement le rôle de chef de file en matière de pédagogie. Ce changement occasionne un essor de la supervision pédagogique par la création de plusieurs modèles propres aux écoles (Charbonneau, 2004). À partir de 1985, le système éducatif subit de nombreuses réformes qui puisent leurs sources dans l'apparition de différentes théories scientifiques. Au fil des ans, le processus de supervision pédagogique se rapproche de plus en plus de celui qu'il est possible d'observer de nos jours dans nos écoles. Son caractère contrôlant devient davantage aidant et les enseignants sont davantage perçus comme des professionnels de la pédagogie (Charbonneau, 2004).

C'est également au cours de cette période que les nouveaux enseignants se voient imposer deux années de probation avant de pouvoir obtenir leur permanence. Certaines commissions scolaires avaient décidé d'adopter une politique d'évaluation des enseignants en probation. Par contre, il arrivait très fréquemment que l'école assume seule cette responsabilité en utilisant les moyens de son choix (Charbonneau, 2004). Ce processus fut supprimé au début des années quatre-vingt-dix. Suite à ce changement, l'évaluation de la compétence des enseignants fut confié aux universités. Malgré le fait que l'évaluation des enseignants devint populaire dans de nombreux systèmes éducationnels occidentaux, la culture québécoise ne semble pas vouloir se conformer à cette tendance.

Le gouvernement élu en 2003 avait comme objectif de créer un ordre professionnel des enseignants. Les syndicats enseignants se sont toutefois fait entendre en se prononçant contre cette idée. Dans un rapport du MELS de 2008 sur le profil des compétences pour la formation en gestion d'un établissement d'enseignement, il est proposé 10 compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement. Dans les 6^e et 7^e compétences, il est possible de percevoir le processus de supervision proposé par les autorités du MELS. La 6^e consiste à assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel ; il est conseillé d'instaurer le processus de supervision visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel et d'y participer. La 7^e consiste à assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail ; il est conseillé d'instaurer un processus de supervision visant l'amélioration collective des pratiques professionnelles. Au Québec, il n'y a pas encore un système de supervision. Par contre, le processus de supervision est quand même considéré comme très important dans la formation d'un gestionnaire d'établissement d'enseignement.

Au fait, comment les personnels enseignants du Québec perçoivent-ils cette supervision pédagogique ? Selon une étude réalisée par Bouchamma en 2005, les enseignants au Québec préfèrent ne pas se faire évaluer et il y aurait deux raisons pour expliquer une telle situation. La première, c'est que les syndicats s'opposent à toute forme d'évaluation des enseignants. La deuxième, c'est que, selon les enseignants, les pratiques de l'évaluation et de la supervision sont perçues comme étant équivalentes. Par conséquent, il pourrait donc y avoir des conséquences importantes dans le cas des enseignants qui présentent encore un statut précaire.

De plus, nous remarquons que l'évaluation des enseignants est un sujet souvent abordé dans l'actualité québécoise depuis quelques années. En juin 2014, par exemple, cette question a fait surface dans l'actualité en raison de la publication du rapport Champoux-Lesage recommandant au MELS de mettre en place un système d'évaluation du travail des enseignants. Suite à ce rapport, le ministre de l'éducation de l'époque, Yves Bolduc, a proposé en septembre 2014 de mettre en place des mesures d'évaluation afin de promouvoir les bonnes pratiques d'enseignement déjà en place dans le système éducatif québécois (Dion-Viens, 2014). À la suite de ces affirmations, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) ont toutes les deux fait part de leur désapprobation en rapport avec ce projet de loi. Ces deux groupes syndicaux soutiennent que la profession enseignante est déjà suffisamment encadrée au Québec et ils affirment que l'évaluation augmenterait la pression au travail des enseignants. De plus, la FAE et la FSE soulignent que ces mesures évaluatives risqueraient d'alourdir la structure administrative du système éducatif (FAE et FSE, 2014).

Pour sa part, l'Association des professeurs de français (AQPF) a toutefois pris une position opposée en mentionnant qu'elle était pour la mise en place d'un système d'évaluation des enseignants. Cette association croit qu'un tel système permettrait de promouvoir la profession enseignante (AQPF, 2014). Ces différentes prises de position nous permettent donc de constater que les différents acteurs du milieu éducatif québécois ne partagent pas tous la même opinion par rapport à l'évaluation du travail des enseignants. D'où, selon nous, la pertinence de recueillir et d'analyser les perceptions des enseignants sur le terrain à ce sujet.

1.1.2 Problématique de supervision du personnel enseignant en Chine avec l'état de connaissance

Dans le cas de la Chine, nous constatons depuis 1998 une augmentation du niveau de scolarité des nouveaux enseignants. Dans ce contexte, nous remarquons également qu'il est très important d'établir un système pour contrôler la qualité de l'enseignement puisqu'elle serait directement liée à la réussite scolaire des élèves. En 1998, 72.05 % des enseignants du secondaire en Chine avaient un diplôme de collège, tandis que seulement 11.38 % d'entre eux avaient un diplôme de baccalauréat. En 2010, la proportion diminuait de 34.59 % pour les enseignants diplômés de

collèges et le nombre de diplômés du baccalauréat augmentait jusqu'à 64.05 % (Guiren Yuan, 2013).

Plusieurs études ont montré que la qualité du personnel enseignant a des effets importants et directs sur l'apprentissage des élèves (Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007). Au cours des dernières années, la Chine a réformé ses systèmes d'évaluation des enseignants afin d'améliorer son éducation K-12. L'évaluation de la performance des enseignants est un sujet de recherche en Chine qui suscite de vifs débats, et ce, surtout depuis l'instauration de la rémunération au rendement des enseignants en janvier 2009. Cela dit, les recherches dans le domaine restent contradictoires. Les uns, en effet, reprochent à la réforme de l'évaluation de la performance des enseignants d'être influencée par les pays occidentaux (Liu & Zhao, 2013), tandis que d'autres, comme Park et Hannum (2001) par exemple, la considèrent comme positive : « Les écoles chinoises sont exceptionnelles dans la conduite des évaluations annuelles rigoureuses et systématiques des performances des enseignants ». Il importe de retenir ici que c'est avec un système d'évaluation que les enseignants chinois vivent tous les jours dans leurs activités d'enseignement.

La supervision dans la République Populaire de Chine a commencé dès le début de l'année 1955. Le ministère central de l'éducation a alors publié une annonce sur l'importance de l'observation en éducation et il la considérait alors comme une partie importante dans l'administration de l'éducation. Le but poursuivi consistait à superviser et à guider les écoles de chaque district ; c'était là, en quelque sorte, le début de la notion de la supervision en Chine. En ce temps-là, il y avait des groupes d'observateurs guidés directement par le directeur de l'éducation dans chaque district. Ces observateurs devaient assumer la responsabilité d'observer tout ce qui se déroulait dans les différents établissements scolaires (Zongliu Xiao, 2004).

À cause de la révolution culturelle ayant duré 10 ans en Chine, soit quelques années après 1976, il n'y a pas vraiment eu de progrès, et ce, ni par rapport aux groupes de supervision, ni par rapport aux établissements de supervision. Sans les contraintes et les exigences propres aux autorités scolaires, les groupes d'observateurs ont remplacé les inspecteurs de l'administration. Ce n'est qu'en 1986 que la situation a changé. Cette année-là, le Conseil d'état a approuvé une décision du comité national de l'éducation visant à établir le bureau de la supervision. Dans le cadre de ce

mémoire, nous avons changé le mot observation par celui de supervision afin d'insister sur l'importance du rôle de la supervision dans les établissements scolaires.

C'est à l'intérieur d'un document politique (86 JDTZi No. 001) que nous retrouvons les fonctions de ce bureau de la supervision : superviser et inspecter les départements de l'éducation et les établissements scolaires pour voir comment ils adaptent les politiques du parti et du gouvernement ; évaluer la gestion de l'éducation et la qualité de l'enseignement dans chaque district ; guider et aider les travaux des départements de l'éducation et les établissements scolaires ; enquêter les grands problèmes qui se posent dans le système d'éducation et proposer des conseils (Groupe de supervision national & Bureau de supervision national de Chine, 2007).

De 1984 à aujourd'hui, le statut du bureau de l'éducation a été progressivement changé par celui de Groupe National de Supervision de l'éducation en 2000 (John Chi-kin Lee and Daoyong Ding, 2014). Cette organisation fonctionne de façon autonome et dépend du comité de l'enseignement national. Pour bien montrer l'importance de la supervision, des politiques locales ont été élaborées dans quelques districts scolaires.

Par ailleurs, plusieurs lois et documents officiels ont été publiés afin de garantir le déroulement efficace des pratiques de supervision en Chine. Les « Règlements de supervision éducatifs » ont été publiés en septembre 2012 par le ministre de l'éducation de Chine. Ensuite, pour garantir la mise en oeuvre de ces règlements, le Comité directeur du ministre de l'éducation a publié le document intitulé « Responsabilités de l'enseignement primaire et secondaire » (MOE of China, 2013). Dans ce document disponible dans chaque école, il est possible de trouver les photos et les informations personnelles des inspecteurs du ministre de l'éducation de chaque ville ou de chaque district. Cela signifie donc que les personnels enseignants connaissent les personnes appelées à les inspecter et à les superviser. Selon le ministre de l'éducation de Chine, au 13 mai 2015, 99 % des écoles avaient déjà appliqué cette nouvelle politique.

Dans les prochaines sections, nous considérons important d'aborder un certain nombre d'enjeux relatifs à l'exercice de la profession d'enseignant.

La formation continue des enseignants

Le personnel enseignant a des effets importants et directs sur l'apprentissage des élèves (Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007). Depuis longtemps, en Chine, la formation continue du personnel enseignant est un supplément de leur formation qui est offerte avant leur arrivée sur le marché du travail. En mars 2000, le Ministère de l'éducation de Chine a clarifié le mandat de la formation continue des enseignants avec un projet à l'intention des enseignants de l'éducation primaire et de l'éducation secondaire (1999-2002). Ce projet a fortement encouragé le développement de cette formation de différentes façons : formation des nouveaux enseignants, augmentation de la qualité des enseignants des régions rurales, amélioration de l'utilisation des TIC par les enseignants (Guiren Yuan, 2013).

L'éthique du personnel enseignant

Un bon enseignant peut influencer directement la qualité de l'enseignement offert et la réussite scolaire des élèves dans sa classe. Cela dit, en quoi consiste au juste un bon enseignant ? Quelles sont les perceptions des pairs, des parents et des élèves à ce sujet ? Qu'est-ce que les études consacrées à ce sujet au cours des dernières années renferment ? Selon, par exemple, une étude de Shujie Liu et Lingqi Meng en 2009, un bon enseignant montre de bonnes valeurs sur l'éthique, il possède d'excellentes compétences professionnelles, il participe à des activités de perfectionnement professionnel continu, et toutes les caractéristiques entraînent des effets bénéfiques sur la réussite scolaire des élèves.

Dans le cadre de notre étude, l'éthique de l'enseignant a été considérée comme l'une des plus importantes qualités en Chine. Selon les enseignants, les élèves et les parents, un enseignant avec une bonne éthique présenterait les caractéristiques suivantes : il est patient, rigoureux avec ses élèves, il a le sens de l'humour, il est prévenant avec ses élèves et il les respecte, et il est dédié à sa tâche. Il est capable, par exemple, de consacrer du temps à l'extérieur de l'école pour élaborer des plans de leçons et de devoirs de qualité. Il est capable également d'utiliser la pause du déjeuner pour aider ses élèves à faire des progrès. Un enseignant avec une bonne éthique traite tous ses élèves de la même façon. Il entretient de bonnes relations avec ses élèves et ses pairs, il assume

convenablement la responsabilité de la performance scolaire de ses élèves de même que les différents aspects de leur expérience dans l'école : bonne conduite, relations avec les parents, etc (Liu et Meng, 2009).

Pourquoi l'éthique est-elle si importante pour le personnel professionnel ? Chaque année, le dix septembre, la Chine souligne l'engagement de ses enseignants. Cependant, alors que ce geste devrait se faire sur une base volontaire, il devient une sorte d'obligation que les élèves ont envers leurs enseignants. Par exemple, le réseau social Weibo rapporte qu'un enseignant à Yangzhou s'est vanté des cadeaux reçus de la part des parents de ses élèves. Le journal de Xinjing rapporte qu'une enseignante a injurié ses élèves pendant une heure parce qu'ils n'avaient pas préparé de cadeau pour les professeurs de chaque discipline. C'est entre autres pour éviter des situations comme celles-là que l'éthique est une qualité aussi importante chez un enseignant. D'autres caractéristiques définissent le bon enseignant : l'enseignement efficace, la gestion et l'organisation de la classe, la planification et l'organisation des cours, l'instruction et le suivi des élèves, sans oublier le respect de leur potentiel.

La qualité de l'enseignement et l'évaluation

Une étude récente d'Albert Park et Emily Hannum en 2007 se rapportant à l'influence des enseignants sur l'apprentissage des élèves en Chine montre que la qualité de l'enseignant a un impact sur les notes des élèves en mathématiques et en langue. Selon la recherche consacrée à la comparaison des méthodes d'évaluation de la qualité de l'éducation et les réformes menées en Chine et en Grande-Bretagne, presque tous les pays développés ou en développement visent à améliorer la qualité de l'éducation de leurs enfants. Cette qualité de l'éducation offerte à une population a des répercussions positives sur la pauvreté, la croissance économique et l'adaptation aux nouveaux défis que présente la mondialisation. (Ryan, 2013). De plus, la qualité de l'éducation est liée de plus en plus aux pratiques de l'évaluation. En Chine, le travail d'évaluation porte principalement sur la réussite scolaire des élèves, l'enseignement donné, la gestion et le service de l'établissement scolaire, et les politiques éducatives (Zongliu Xiao, 2004).

Quand nous parlons du système d'éducation en Chine, nous pensons tout de suite à la rigueur des examens. Néanmoins, cela est en train de changer. Selon l'étude de Belinda Dello-lacovo réalisée

en 2009, l'éducation axée sur les examens rigoureux a été révisée à la suite de nombreuses critiques. Nous tentons maintenant d'élargir les objectifs éducatifs. Nous voulons nous concentrer sur le développement des personnes plutôt que sur la mémorisation des notes d'examens. Les réformes demandent aux enseignants d'être plus efficaces et nous réalisons de plus en plus l'importance d'avoir des enseignants de qualité. Cependant, plusieurs obstacles se dressent devant eux. Ils ont souvent de la difficulté à utiliser les nouveaux moyens d'enseignement, ils préfèrent travailler en solo et rejettent le travail d'équipe... Dans la plupart des cas étudiés par Belinda, les enseignants ne changent pas leur façon d'enseigner.

L'évaluation de la performance est un facteur directement lié à la qualité de l'enseignement. Dans l'étude de Shujie Liu et Decheng Zhao réalisée en 2013, nous remarquons que l'évaluation de la performance du personnel enseignant est devenue un sujet souvent discuté en Chine, surtout après l'instauration de la rémunération au rendement des enseignants en janvier 2009. Les recherches récentes publiées dans ce domaine ont également contribué à nourrir cette discussion. Ces dernières se divisent en trois catégories. Premièrement, l'introduction des pratiques d'évaluation de la performance du personnel enseignant dans les pays occidentaux. Deuxièmement, la relation entre l'évaluation de la performance et l'évaluation du développement. Troisièmement, les suggestions pour les évaluations futures.

Toujours selon Shujie Liu et Decheng Zhao (2013), l'évolution de l'évaluation de la performance du personnel enseignant en Chine est influencée par les pays occidentaux, surtout en ce qui a trait aux théories et aux pratiques de l'évaluation. Avec le temps, la perception des chercheurs chinois a changé. Quelques écoles utilisent un programme de rémunération/punition pour récompenser les bons enseignants et punir les mauvais. Malheureusement, cela ne les motive pas, car ce programme punit un nombre de plus en plus élevé d'enseignants. À l'opposé, un système d'évaluations formatives du développement est considéré comme idéal.

Le système traditionnel d'éducation en Chine est souvent critiqué pour son côté conformiste. Étant fortement axé sur les examens, il ignore le développement de la créativité des élèves et embauche des enseignants rigides pour lesquels le curriculum prime sur le respect des différences individuelles. Preus (2007) a observé que la réforme de l'éducation nationale en Chine, depuis

2001, vise la décentralisation de l'éducation primaire et secondaire. La Chine cherche à établir un système axé sur la qualité plutôt que sur les résultats (Preus, 2007).

Les décideurs des politiques éducatives de la Chine ont fait de la qualité une priorité pendant la réforme. Néanmoins, la qualité était de plus en plus réduite à la passation de tests. Nous tentons maintenant de renverser cette tendance et de faire en sorte que le terme de « qualité » transcende ce concept. Les décideurs ont choisi de promouvoir des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant. Les réformes « éducation de qualité » visent à développer les diverses compétences de l'enfant dans sa globalité, et ne mettent pas l'emphase uniquement sur les tests. Les réformes encouragent les étudiants à envisager plusieurs réponses à la même question et plusieurs solutions au même problème (Hannum et al. 2007. p. 13).

Pour changer la perception générale de la réussite scolaire en insistant sur la formation de personnalités distinctes, il faut tout d'abord changer les méthodes d'enseignement. La supervision du personnel enseignant est donc très importante. Quant à la supervision et à l'évaluation de l'école, John Chi-kin Lee et Daoyong Ding (2008) ont fait une étude qualitative basée sur deux écoles au district de Pudong à Shanghai. Les résultats de l'étude démontrent qu'il y a beaucoup de problèmes de supervision en Chine. D'abord, les pratiques de supervision et d'évaluation sont menées par différentes unités du gouvernement, ce qui crée un manque de coordination dans la gestion. Ensuite, les évaluations posent problème, parce que la plupart ne donnent pas assez de conseils. L'école ne sait donc pas comment s'améliorer. Enfin, certaines évaluations et contrôles se basent sur des documents qui sont le résultat d'une falsification de preuves ou d'images. Selon la direction de la première école, la supervision externe venant du gouvernement n'aide pas à l'amélioration du système. De plus, les pratiques de supervision et d'évaluation causent de l'anxiété pour la direction de l'école ainsi que pour les enseignants, qui trouvent leur travail plus lourd.

1.2 Objectifs de l'étude

Pourquoi faire une étude comparative sur la supervision du personnel enseignant au Québec et en Chine ? Parce que les études publiées ne cessent de souligner la relation entre la qualité de l'enseignement, le développement professionnel et la réussite scolaire des élèves. En fait, l'accompagnement du personnel enseignant est considéré comme une nécessité qui entraîne des effets positifs pour plusieurs systèmes d'éducation, dont celui du Québec et de la Chine, qui font l'objet de cette recherche. Au Québec, il n'existe pas de programme d'évaluation du personnel enseignant comme c'est le cas dans d'autres provinces du Canada. Tel est le cas également en Chine, et ce, malgré le fait que l'obligation de la supervision du personnel enseignant est inscrite dans la loi depuis 1986.

Les objectifs de cette étude sont divisés en trois parties.

1. Dans les contextes de la Chine et du Québec, quelles sont les perceptions, les pratiques et les attentes des enseignants à l'égard de l'accompagnement que nous leur fournissons ?
2. Comment les superviseurs accompagnent-ils de façon individuelle et collective le personnel enseignant ? Quels sont les obstacles qui se posent à l'accompagnement des enseignants ?
3. Quelles convergences et quelles divergences existent entre l'accompagnement du personnel enseignant en Chine et celui que nous observons au Québec ?

Le premier but vise la description des perceptions, des pratiques et des attentes des enseignants en ce qui concerne la supervision pédagogique. Le concept supervision dans le cadre de cette étude est équivalent à celui d'accompagnement.

Le deuxième but est un objectif plus développé, car les pratiques de supervision sont composées de pratiques individuelles et collectives. Nous nous intéressons aux pratiques des directions d'écoles dans ces deux situations.

Le dernier but est un objectif de comparaison. Nous voudrions utiliser des analyses factorielles pour faire la comparaison des pratiques d'accompagnement du personnel enseignant en Chine et au Québec et en montrer les convergences et les divergences.

1.3 Recension des écrits

1.3.1 Confusion entre la supervision et l'évaluation

La supervision pédagogique porte plus particulièrement sur la création et l'amélioration des conditions internes dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement-apprentissage (Brunelle et al., 1988). Il existe beaucoup de confusion entre le concept d'évaluation et celui de supervision pédagogique, et ce, même chez les auteurs d'études consacrées au domaine de l'éducation. L'existence de plusieurs théories définissant la supervision pédagogique et l'évaluation des enseignants montre qu'il n'y a pas de consensus sur ces deux concepts. Autrement dit, les auteurs d'écrits scientifiques et d'écrits pratiques ne s'accordent pas sur une définition commune.

Ribas (2005) considère les deux comme un seul processus, incluant à la fois évaluation formative et sommative. Zepeda (2007), quant à lui, les envisage comme des concepts distincts, mais interreliés avec le développement professionnel. Il prétend que pour l'enseignant, il s'agit de se fixer des objectifs, de se faire observer en classe de façon formative par la direction, d'améliorer ses pratiques dans un but de développement professionnel, pour finalement se faire évaluer de façon sommative. L'auteure précise également que le processus peut s'enclencher en sens inverse, suite à une évaluation sommative. Nolan et Hoover (2010) dissocient pour leur part les deux concepts, mais insistent sur leur complémentarité. Nolan et Hoover ont publié une étude sur la distinction entre la supervision et l'évaluation; ils sont d'avis que 7 aspects majeurs doivent être considérés.

1. L'évaluation a pour but d'assurer que le personnel enseignant atteigne le minimum d'exigences de performance et de compétence requis pour l'enseignement. Elle peut être numérique ou qualitative. La supervision, c'est de promouvoir le progrès du personnel enseignant, qui doit constamment améliorer sa performance.
2. L'évaluation est un processus de légalité et de bureaucratie qui a pour but de protéger les élèves des actes non violents de l'enseignement. La supervision aborde des sujets tels que « comment poser une question à vingt-cinq élèves? » en se basant sur leurs intérêts, leurs habitudes, etc.

3. L'évaluation porte non seulement sur la performance d'enseignement en classe, mais aussi sur la contribution du personnel enseignant à son établissement. La supervision est plus étroite : elle insiste sur une façon d'enseigner et vise une amélioration de la performance.
4. La relation dans l'évaluation est distincte entre évaluateur et évalué. Leurs rôles ne peuvent pas se mélanger. Pour la supervision, le superviseur et le supervisé travaillent comme des collègues.
5. Le processus de l'évaluation doit être accompagné de critères standardisés pour juger la performance globale d'un enseignant. La supervision est différenciée, individuelle et étroite.
6. Seuls des experts possédant des connaissances précises peuvent être des évaluateurs. Ils peuvent ainsi faire une évaluation juste, compréhensive. La supervision, elle, dépend d'expertises partagées.
7. L'enseignant veut réaliser sa meilleure performance devant un évaluateur. Devant un superviseur, il y aura une part d'expérimentation. Les enseignants peuvent essayer de nouvelles techniques d'enseignement dans un environnement de soutien.

1.3.2 Supervision pédagogique

Il y a de nombreuses études scientifiques qui portent sur l'évaluation des enseignants. En effet, des études tentent de faire ressortir les avantages inhérents à ce genre de pratique. Par exemple, dans le livre « L'évaluation des enseignants : tension et enjeux », Paquay (2004) soulignait que l'évaluation des enseignants a des effets positifs sur la mobilisation du personnel, sur le développement professionnel et sur l'amélioration de l'instruction. John Chi-kin Lee et Daoyong Ding en 2008, pour leur part, ont démontré que la plupart des évaluations et des contrôles manquent de rétroaction et de conseils pour l'amélioration de l'enseignement. Ces pratiques causent de l'anxiété non seulement à la direction des écoles, mais aussi à ses professeurs.

Plusieurs études menées dans différents pays ont porté sur les perceptions du corps enseignant face à l'évaluation de leur travail (Alexis, 2012 ; Combaz, et Cacouault-Bitau, 2013 ; Kalule, 2014). Alexis (2012) a montré que la supervision pédagogique permet aux enseignants haïtiens d'améliorer la qualité de leur enseignement. Cependant, cette étude montrait également que les enseignants craignent la visite du superviseur, ainsi que les impacts négatifs que pourrait avoir une mauvaise supervision. Combaz et Cacouault-Bitau (2013) ont constaté que les enseignants français ne considèrent pas que le directeur d'école a un rôle à jouer dans la supervision pédagogique. De plus, cette étude a démontré qu'ils ont du mal à travailler en équipe. Finalement, l'étude de Kalule (2014) a quant à elle constaté que les professeurs d'écoles privées ougandaises et les professeurs non permanents associaient davantage la supervision pédagogique avec le développement professionnel que les enseignants ayant un poste permanent ou ceux qui enseignent dans des écoles publiques.

1.4 Conclusion

Ce chapitre permet d'avoir une idée des problématiques liées au personnel enseignant de la Chine et du Québec au sujet de la supervision. Au Québec, il n'y a pas de programme de supervision et les enseignants mélangent souvent les concepts de supervision et d'évaluation. En Chine, même si la notion de supervision est inscrite dans la loi depuis 1986, les enseignants sont encore confus vis-à-vis de ce processus. Il y a donc place à l'amélioration.

Les trois objectifs de l'étude sont maintenant précisés. Le premier est de savoir quelles sont les pratiques, les perceptions et les attentes des enseignants quand nous parlons de supervision. Le deuxième est de savoir comment les directions d'école accompagnent les professeurs de façon individuelle et collective. Le troisième est de connaître les convergences et les divergences entre la supervision du personnel enseignant en Chine et au Québec. À la fin de ce chapitre, nous avons fait la recension des écrits sur la confusion entre la supervision et l'évaluation. Nous avons également pris compte des études scientifiques portant sur la supervision et l'évaluation du personnel enseignant.

Chapitre 2 Cadre théorique

Le modèle interconnecté de la croissance professionnelle de Clarke & Hollingsworth (2002) est choisi pour constituer le cadre théorique qui soutient cette étude. Dans ce modèle, le changement chez l'enseignant se produit dans deux domaines : interne et externe. Le domaine externe est composé de sources externes, comme les informations, les stimulus et le soutien. Quant au domaine interne, il comprend le *domaine de la pratique* (expérimentation professionnelle), le *domaine personnel* (les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant) et le *domaine des conséquences* (résultats marquants) (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Witterholt *et al.*, 2012). Plusieurs auteurs ont utilisé ce modèle pour faire leur recherche, par exemple : Rosária.J en 2006, Kalule en 2014, etc.

2.1 Domaine externe

Le domaine externe est différent par rapport aux autres domaines sur l'emplacement extérieur au monde personnel de l'enseignant (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Witterholt *et al.*, 2012). Les sources externes d'informations ou de stimulus accessibles aux enseignants ainsi que les publications professionnelles et les conversations avec des collègues sont tous inclus dans ce domaine (Clarke & Hollingsworth, 2002).

2.2 Domaine interne

Le domaine interne est composé de deux domaines : le domaine de pratique et le domaine personnel. Le *domaine de pratique* insiste sur l'expérimentation de l'enseignant en classe. Il comporte également les décisions qui ont retenu les pratiques qui apportent des effets positifs à la réussite des élèves et à rejeter celles qui n'y contribuent pas (Guskey, 2002 ; Witterholt *et al.*, 2012). Le *domaine personnel* comprend le changement sur les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant. Ce changement se manifeste par la valeur que l'enseignant attribue aux nouvelles stratégies d'enseignement (Clarke & Hollingsworth, 2002).

2.3 Domaine des conséquences

Enfin, le *domaine des conséquences* réfère au système de valeurs de l'enseignant et aux conclusions auxquelles il arrive suite à ses pratiques en salle de classe (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Witterholt *et al.*, 2012). À titre d'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).

2.4 Conclusion

Ce chapitre jette la base des connaissances nécessaires pour établir le cadre conceptuel de l'étude. La plupart des enseignants n'ont pas de consensus sur la supervision et l'évaluation pédagogique. Nous avons donc opté pour le cadre conceptuel sur la supervision pédagogique pour voir les points de vue des chercheurs à ce sujet. De plus, un système très utile et pertinent a été présenté sur les trois aspects de la recherche, soit le domaine externe, le domaine interne et le domaine des conséquences. Cela est bénéfique pour les analyses factorielles de données.

Chapitre 3 Méthodologie

3.1 Caractéristiques des participants :

Les participants de Chine ayant répondu au questionnaire en ligne sont des enseignants œuvrant dans les écoles primaires, secondaires ou dans les lycées. Nous avons collaboré avec l'Université Normale de Beijing, qui donne des programmes de formation pour les enseignants venant de différentes régions de Chine. Ce sont donc les candidats idéaux. De plus, nous avons collaboré avec deux écoles de Shanghai. Les responsables de chaque école ont affiché une annonce de recrutement pour cette étude, avec l'autorisation de la direction. Tous les participants sont volontaires.

Les participants du Québec ayant répondu au questionnaire sont des enseignants faisant partie de deux commissions scolaires québécoises : la commission scolaire des Navigateurs et la commission scolaire des Découvreurs.

3.2 Instruments de mesure

L'instrument de collecte de donnée est le Questionnaire Enseignant : perceptions et pratiques de la supervision élaboré dans le cadre du projet de Yamina Bouchamma. Le questionnaire destiné aux enseignants chinois fut adapté au contexte.

Voici quelques précisions sur la modification des questions :

5. Plus haut niveau d'étude complété. Considérant que la plupart des enseignants plus âgés dans les établissements scolaires en Chine sont diplômés des collèges, nous avons ajouté une option « collège » à cette question.

7. Niveaux dans lesquels vous enseignez dans votre école cette année (cochez toutes les réponses appropriées). Pour adapter la question aux professeurs de Chine, nous avons adapté les choix à l'aide du tableau suivant :

Tableau 1 La comparaison des équivalences des cycles d'établissement Québec-Chine

Québec	Chine
1 ^{er} cycle du primaire	1-2 années du primaire
2 ^e cycle du primaire	3-4 années du primaire
3 ^e cycle du primaire	5-6 années du primaire
1 ^{er} cycle du secondaire	École secondaire
2 ^e cycle du secondaire	Lycée

11. *Statut d'emploi.* Nous avons ajouté le choix de « stagiaire » dans cette question.

Le questionnaire est divisé en 7 sections. Il vise à connaître les perceptions des enseignants pendant le processus de la supervision pédagogique : leurs attentes, leurs préoccupations, leurs souhaits, etc.

La première section s'enquiert des renseignements généraux du participant.

La deuxième section pose des questions sur les pratiques d'accompagnement pédagogique, afin de savoir ce que les enseignants vivent concernant la supervision dans leur établissement scolaire.

La troisième section porte sur les besoins de supervision pédagogique. Elle cherche à découvrir les attentes des enseignants envers leur direction, en fonction de leurs besoins, avant, pendant et après l'observation en classe.

La quatrième section évoque des pratiques de supervision collective. Dans les établissements scolaires, les enseignants ont plus de chances qu'avant de travailler en équipe pour les activités pédagogiques. Cette section leur demande de parler de leurs souhaits par rapport à leur direction. Elle s'intéresse aussi à leurs avis sur les équipes de travail, ainsi que sur le développement professionnel.

La cinquième section porte sur le sentiment d'efficacité des enseignants et du soutien qu'ils ont en tant que membre d'une équipe.

La sixième section porte sur les obstacles de l'accompagnement pédagogique et sur les raisons qui amènent les enseignants à ne pas vouloir collaborer avec leurs collègues ou leur direction. La septième et dernière section est constituée de questions ouvertes, aidant à saisir leur point de vue sur l'importance de la supervision pédagogique.

3.3 Administration du questionnaire

Dans le cadre de ce projet, nous demandons aux enseignants de répondre à un questionnaire en ligne qui porte sur leurs perceptions, leurs attentes et leurs pratiques. Notre étude comparative Québec-Chine utilise des données du projet « Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissements scolaires sur l'accompagnement du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en présentiel et en ligne (CAPP et eCAPP) » Subventionné par le Ministère de l'Éducation, du Québec dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire et dirigé par notre directrice de recherche, madame Yamina Bouchamma, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Questionnaire Enseignant : perceptions et pratiques de la supervision élaboré a élaboré initialement en français, fut adapté et traduit en chinois par un traducteur très célèbre en Chine – professeur Xinmu Zhang.

Nous avons abandonné l'idée de d'utiliser « Survey Monkey » suite aux rétroactions de certains enseignants lors de la validation du Questionnaire- qui nous ont mentionné que ce lien était trop lent. Nous avons alors décidé d'utiliser un site web Chinois, « Wenjuanxing », qui est similaire à Survey Monkey, pour leur transmettre le questionnaire. Nous devons se connecter à l'aide d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe pour s'assurer que les données soient en sécurité. Après la cueillette de données, nous pouvons télécharger les questionnaires en fichiers « Excel » en vue de la prochaine étape : l'analyse des données.

En ce qui concerne les participants du Québec, les enseignants ont répondu au questionnaire sur « Survey Monkey ».

3.4 Méthode d'analyse

Des analyses factorielles exploratoires seront effectuées dans le but d'identifier des regroupements d'énoncés qui sous-tendent des structures latentes. Ces analyses permettent d'identifier la nature de ces facteurs et de les interpréter (Tabachnick & Fidell, 1989). Elles permettent également d'identifier la variance totale expliquée ainsi que la consistance interne (mesurée par le coefficient Alpha). Seulement les regroupements d'énoncés ayant des coefficients satisfaisants ($>.7$) seront conservés.

3.5 Limites à méthodologie

En premier lieu, il est impossible d'affirmer que l'échantillon recueilli représente en tous points l'ensemble des enseignants de la Chine et du Québec. Pour la Chine, nous avons collaboré avec des établissements scolaires à Shanghai et Beijing. Ces deux grandes villes chinoises sont les plus développées de la Chine. Par contre, nous n'avons pas beaucoup touché aux enseignants de régions défavorisées. Pour le Québec, c'est le même cas. Nous avons collaboré avec deux commissions scolaires, mais l'échantillon demeure limité.

En deuxième lieu, dans certains questionnaires reçus, certains participants ne répondent pas à toutes les questions. Il y a plusieurs cas de réponses absentes ou insuffisantes. Cela influence notre analyse des données.

3.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les différents éléments de la méthodologie de notre recherche : les caractéristiques des participants, les mesures de recherche, la modification de certaines questions du questionnaire, le processus d'administration du questionnaire et de recueil des données, ainsi que les limites de la méthodologie utilisée.

Chapitre 4 Résultats

Dans ce chapitre, il est question des statistiques descriptives et des analyses factorielles. D’abord, les résultats descriptifs de deux contextes seront présentés. Ensuite, nous traiterons des analyses factorielles pour les deux contextes séparément et nous terminerons avec la comparaison des facteurs et des énoncés.

4.1 Résultats descriptifs

Cette partie porte sur les analyses de données de Chine et du Québec, y compris la distribution des participants selon les caractéristiques socio-démographiques et socio-professionnelles.

4.1.1 Distribution des participants selon les caractéristiques socio-démographiques

Nous avons reçu 118 réponses de questionnaire de Chine. Parmi ces 118 exemplaires, 2 participants sont écartés à cause de données manquantes dans plusieurs questions. Pour le Québec, le nombre de participants est de 127, avec 2 participants écartés pour la même raison.

4.1.1.1 La distribution selon le genre

Tableau 2 La distribution des participants selon le genre

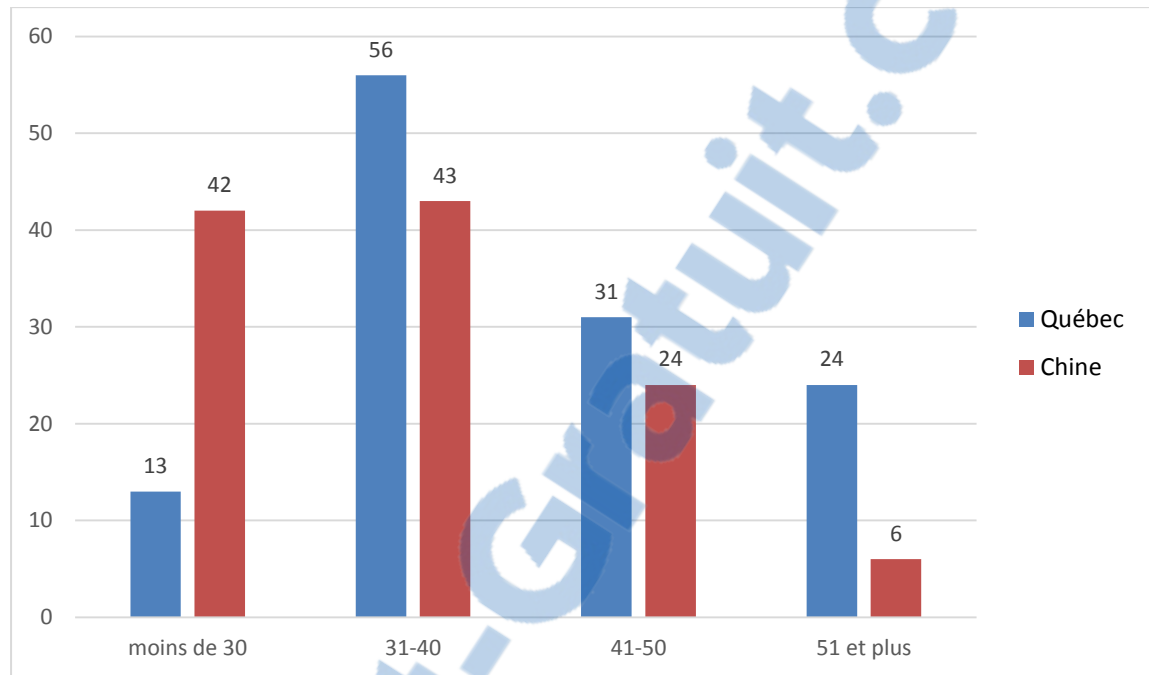
	Québec(N=125)		Chine (N=116)	
	N	%	N	%
Homme	30	24,0	35	30,2
Femme	95	76,0	81	69,8

L’échantillon du Québec contient 30 hommes et 95 femmes (2 données manquantes) avec le pourcentage de 24% pour les hommes et 76% pour les femmes. Pour la Chine, le nombre est comparable. L’échantillon de Chine comporte 35 hommes et 81 femmes (2 données manquantes) avec le pourcentage de 30.2% pour les hommes et 69.8% pour les femmes. Nous pourrions constater qu’il y a plus de femmes dans le milieu de l’éducation dans les deux contextes.

4.1.1.2 La distribution selon l'âge

Les participants québécois sont âgés de 24 à 61 ans. L'âge moyen est de 41.14 (É.T.= 8.821). Les participants chinois sont âgés de 22 à 58 ans. La moyenne d'âge est de 34.70 (É.T.= 9.216).

Figure 1 Distribution des participants selon l'âge



En examinant la figure de la distribution des participants selon leur âge, nous observons qu'il y a beaucoup plus de jeunes enseignants (moins de 30 ans), mais moins d'enseignants âgés (51 ans et plus) pour l'échantillon de Chine par rapport à celui du Québec.

4.1.2 Distribution des participants selon les caractéristiques socio-professionnelles

Six caractéristiques socio-professionnelles sont retenues, soit le statut d'emploi, le plus haut niveau d'étude complété, l'ordre d'enseignement de l'établissement scolaire, le niveau dans lequel

l'enseignant enseigne, le nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que le nombre d'années d'expérience à l'école actuelle. Elles seront présentées dans cet ordre.

4.1.2.1 La distribution selon le statut d'emploi

Nous comptons une donnée manquante pour le Québec. Parmi 124 participants, 41 ont un statut précaire, soit 32.8%. Il y en a 83 qui ont un statut permanent avec le pourcentage de 66.4%. Pour les participants chinois, 2 enseignants ont un statut précaire totalisant seulement 1,7% et 114 détiennent un statut permanent avec 98,3%.

Tableau 3 La distribution selon le statut d'emploi

	Québec (N=124)		Chine (N=116)	
	N	%	N	%
Précaire	41	33,1	2	1,7
Permanent	83	66,9	114	98,3

Nous pourrions remarquer que le pourcentage des participants chinois qui ont le statut permanent est plus élevé que celui du Québec malgré qu'il y a plus de jeunes enseignants de Chine. C'est lié avec les différents systèmes éducatifs propres aux deux contextes.

4.1.2.2 La distribution selon le plus haut niveau d'étude complété

Parmi les 125 participants québécois, il y en a 9 (7.2%) qui ont obtenu un certificat et 6 (4.8%) qui ont seulement le diplôme. 92 participants (73.6%) ont un baccalauréat. Les autres participants (14.4%) détiennent leur maîtrise en enseignement. Aucun n'a obtenu un diplôme de doctorat pour les participants québécois.

Parmi les 116 participants chinois, il y en a 8 (6.9%) qui ont le certificat et 100 (86.2%) qui ont le baccalauréat. Les autres participants (6.9%) ont obtenu un diplôme de maîtrise. Aucun participant chinois n'a un diplôme de doctorat.

Tableau 4 La distribution selon le plus haut niveau d'étude complété

	Québec (N=125)		Chine (N=116)	
	N	%	N	%
Diplôme	6	4,8	0	0
Certificat	9	7,2	8	6,9
Baccalauréat	92	73,6	100	86,2
Maitrise	18	14,4	8	6,9
Doctorat	0	0	0	0

4.1.2.3. La distribution selon l'ordre d'enseignement de l'établissement scolaire

Parmi les 124 participants québécois avec une donnée manquante, 75 d'entre eux travaillent dans des écoles préscolaires et des écoles primaires. Le pourcentage est de 60.0%. Il y a 25 participants qui travaillent dans des écoles secondaires avec la proportion de 20.0%. 24 participants de notre échantillon sont dans l'ordre de la formation professionnelle.

Parmi les 116 participants chinois, 62 d'entre eux travaillent dans des écoles préscolaires et des écoles primaires. Le pourcentage est de 53.4%. Il y en a 19 qui travaillent dans des écoles secondaires avec la proportion de 16.4%. 32 participants de notre échantillon sont dans l'ordre du lycée et le reste travaille dans le secteur de la formation professionnelle.

Tableau 5 La distribution selon l'ordre d'enseignement

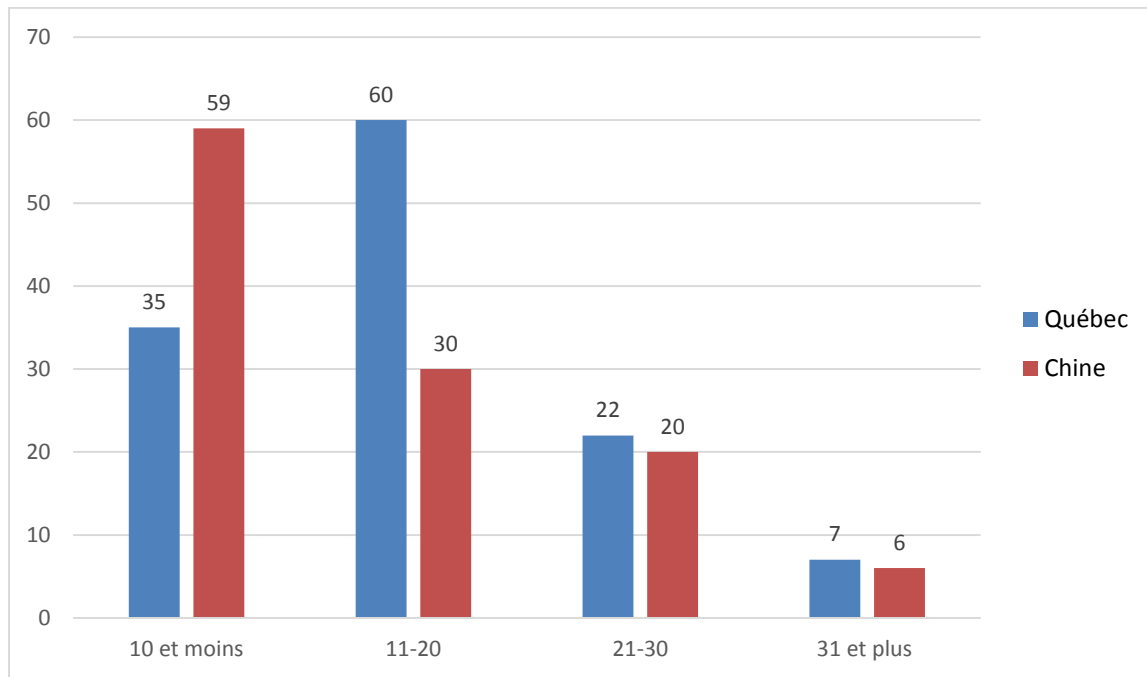
	Québec(N=124)		Chine (N=116)	
	N	%	N	%
Préscolaire/primaire	75	60,5	62	53,4
Secondaire	25	20,2	51	44,0
Formation professionnelle	24	19,3	3	2,6

4.1.2.4 La distribution selon le nombre d'années d'expérience en enseignement

Le nombre d'années d'expérience en enseignement des participants québécois (N=124) varient de 2 à 39 ans et la moyenne est de 15.24 ans (É.T.=7.831).

Le nombre d'années d'expérience en enseignement des participants chinois (N=115) varient de 0 à 40 ans et la moyenne est de 12.40 ans (É.T.=10.039). Plus de la moitié des enseignants chinois ont une expérience en enseignement de moins de 10 ans.

Figure 2 La distribution selon le nombre d'années d'expérience en enseignement



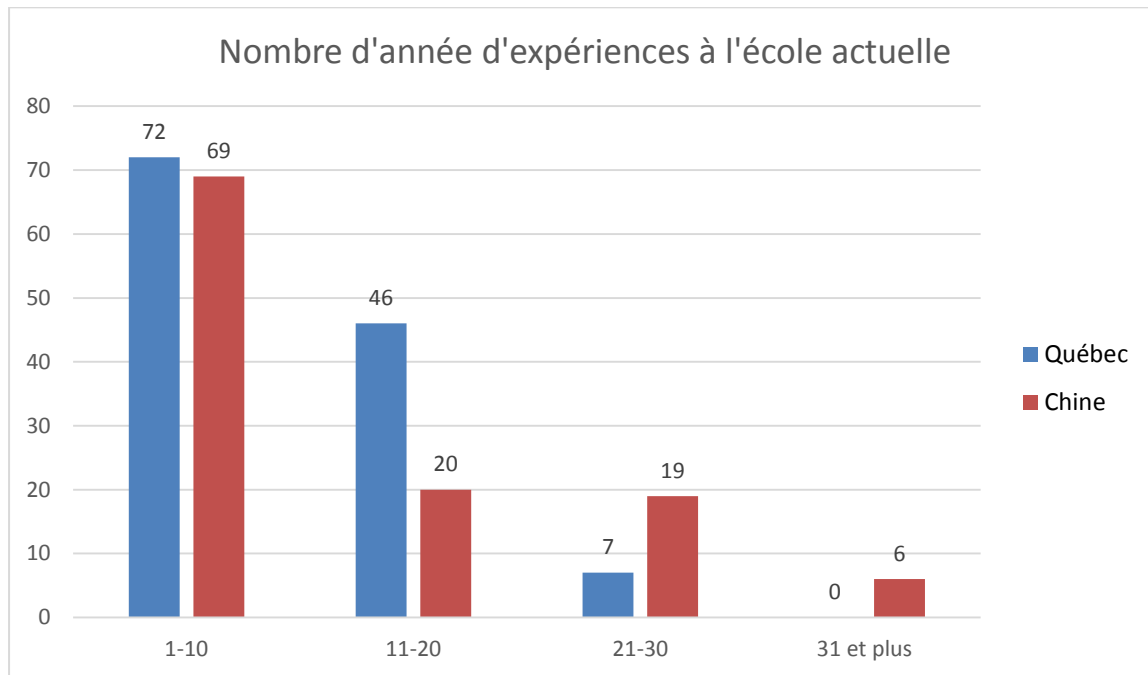
Selon cette figure, nous pourrions considérer qu'il y a plus de jeunes enseignants chinois (moins de 10 ans d'expérience) que de jeunes enseignants au Québec. Cependant, pour l'échelle de 11 à 20 ans, il y en a plus pour les participants québécois. Quant aux deux autres échelles, le nombre est presque équivalent.

4.1.2.5 La distribution selon le nombre d'année d'expérience à l'école actuelle

Le nombre d'années d'expérience à l'école actuelle des participants québécois (N=125) varie de 1 à 24 ans et la moyenne est de 8.94 ans (É.T.=6.279).

Le nombre d'années d'expérience à l'école actuelle des participants chinois (N=114) varie de 0 à 36 ans et la moyenne est de 11.08 ans (É.T.=9.958). La plupart des enseignants ont une expérience de moins de 10 ans.

Figure 3 La distribution selon le nombre d'années d'expérience à l'école actuelle



4.2 Analyses factorielles

Des analyses factorielles ont été effectuées pour former des facteurs avec les données des deux contextes. Les analyses sont séparées selon différentes questions, soit la supervision individuelle, la supervision collective, les effets apportés aux collègues et les obstacles rencontrés pendant les pratiques d'accompagnement. Chaque analyse commence par les résultats du Québec et ensuite, ceux de Chine.

4.2.1 Analyses factorielles des données du Québec

4.2.1.1 Domaine externe (Supervision individuelle)

L'analyse factorielle produite a généré 3 facteurs expliquant ensemble 57,448% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 28,680% de la variance totale. Il regroupe 6 des 13 énoncés de deux questions. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,888. Le deuxième facteur comporte 4 énoncés et explique 16,200 % de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu

est acceptable, soit ,737. Le troisième facteur comprend 3 énoncés et son alpha de Cronbach est ,604, ce qui est très faible. Ce faisant, nous gardons seulement les deux premiers facteurs.

Tableau 6 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision individuelle) du Québec

	Facteur	
	1	2
j. m'inciter à me définir des objectifs.	,810	
i. m'amener à réfléchir sur mes pratiques.	,795	
k. m'orienter dans l'identification de moyens pour atteindre les objectifs ciblés.	,779	
m. m'orienter de manière à ce que je puisse identifier moi-même mes points à améliorer.	,765	
c. améliorer mon enseignement en intervenant directement sur des faits observables.	,581	
l. m'encourager à pratiquer l'accompagnement avec d'autres enseignants.	,483	
g. adapter son accompagnement à ma motivation.		,853
f. adapter son accompagnement à mes habiletés.		,705
h. adapter son accompagnement à mon expérience.		,594
e. adapter son accompagnement à mes besoins.		,494

Pour ces deux facteurs ressortis sur la question de l'accompagnement individuel, nous nommons le premier facteur (j,i,k,m,c,l) accompagnement, et le deuxième (g,f,h,e) adaptation.

4.2.1.2 Domaine externe (supervision collective)

L'analyse factorielle produite a généré 6 facteurs expliquant ensemble 50,065% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 14,381% de la variance totale. Il regroupe 8 des 27 énoncés de deux questions. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,834. Le deuxième facteur comporte 6 énoncés et explique 12,142% de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu est bon, soit ,827. Le troisième facteur comprend 5 énoncés et son alpha de Cronbach de ,728 est acceptable. Le quatrième facteur renferme 3 énoncés et son alpha de Cronbach est de ,751, ce qui est aussi acceptable. Le cinquième facteur inclut 4 énoncés, mais son alpha de Cronbach est faible avec ,684. Donc, nous le rejettons. Enfin, le 6^e facteur comprend seulement 1 énoncé. Cela implique que les deux derniers facteurs sont supprimés.

Tableau 7 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision collective) du Québec

	Facteur			
	1	2	3	4
q) tenir ses promesses et il agit en conformité avec ses paroles.	,812			
y) traiter chaque membre selon ses besoins.	,747			
x) nous aider aussi longtemps que nous en avons besoin.	,677			
r) fixer des objectifs clairs.	,620			
p) guider les actions des membres de l'équipe en respectant certaines valeurs.	,542			
t) nous parler de valeurs communes.	,521			
k) utiliser judicieusement son pouvoir.	,457			
s) consulter les membres de l'équipe pour prendre des décisions.	,396			
b) donner du temps à l'intérieur des heures de travail.		,818		
c) fournir le matériel requis (manuel, TIC, etc.)		,796		
a) mettre des locaux à notre disposition.		,725		
d) financer la participation à des activités (congrès...)		,597		
aa) accorder une attention particulière aux nouveaux enseignants.		,385		
l) nous donner l'opportunité à prendre nous-mêmes des décisions.		,347		
h) déléguer son pouvoir.			,750	
m) transformer certains membres en de véritables agents de changement.			,654	
o) partager certaines responsabilités importantes avec les membres de l'équipe.			,600	
u) faire des discours/présentations sur l'éthique professionnelle.			,538	
e) inviter des conférenciers.			,503	
g) stimuler le partage des connaissances et des pratiques.				,680
f) fournir des occasions de coenseignement et de mentorat.				,599
j) partager sa vision avec les membres du groupe de travail.				,589

Pour les 4 facteurs qui se sont démarqués sur l'accompagnement collectif, nous nommons le premier (q,y,x,r,p,t,k,s) comme soutien collectif, le deuxième (b,c,a,d,aa,l) comme soutien matériel, le troisième (h,m,o,u,e) comme déléguer du pouvoir, le quatrième (g,f,j) comme partage des connaissances et occasions.

4.2.1.3 Domaine interne

L'analyse factorielle produite a généré 4 facteurs expliquant ensemble 59,858% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 30,021% de la variance totale. Il regroupe 12 des 19

énoncés de deux questions. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,919. Le deuxième facteur comporte 4 énoncés et explique 16,515% de la variance totale. L'alpha de Cronbach qui en résulte est excellent, soit ,923. Le troisième facteur comprend 2 énoncés et le 4^e, seulement 1. Normalement, il faut avoir 3 énoncés ou plus pour engendrer un facteur, donc les deux derniers sont supprimés.

Tableau 8 Les analyses factorielles pour le domaine interne du Québec

	<i>Facteur</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>
2l) nous sommes motivés pour travailler en équipe.	,798	
2k) nous sommes en mesure de stimuler nos collègues.	,797	
2c) nous savons comment communiquer des stratégies facilement applicables aux membres.	,796	
2d) nous savons comment nous motiver mutuellement.	,724	
2g) nous avons les savoirs nécessaires pour travailler en équipe.	,701	
2h) nous sommes en mesure de surmonter les difficultés rencontrées lors de travail d'équipe.	,692	
2e) nous savons que le travail en équipe influence les performances des enseignants.	,653	
2f) nous avons les aptitudes nécessaires pour le travail en équipe.	,651	
2b) nous savons que la performance des enseignants s'améliore grâce au travail d'équipe.	,646	
2i) nous croyons que chaque enseignant peut apprendre de ses collègues.	,604	
2a) nous savons comment impliquer un membre qui ne comprend pas le travail d'équipe ou qui ne veut pas travailler en équipe.	,567	
2j) nous n'abandonnons pas si un enseignant refuse de travailler en équipe.	,522	
1d) je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en didactique.		,903
1b) je possède les SAVOIRS nécessaires en didactique.		,889
1c) je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en pédagogie.		,848
1a) je possède les SAVOIRS nécessaires en pédagogie.		,843

Selon ce tableau, deux facteurs sont ressortis. Nous les nommons comme sentiment d'efficacité collective et sentiment d'efficacité personnelle.

4.2.1.4 Domaine des conséquences

L'analyse factorielle produite a généré 4 facteurs expliquant ensemble 52,358% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 20,161% de la variance totale. Il regroupe 7 des 19

énoncés de deux questions. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,878. Le deuxième facteur comporte 5 énoncés et explique 14,137% de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu est bon, soit ,801. Le troisième facteur comprend 3 énoncés et son faible alpha de Cronbach est de ,677. Le quatrième facteur comprend 4 énoncés et son alpha de Cronbach est également faible avec ,685. Donc, les deux derniers facteurs sont supprimés.

Tableau 9 Les analyses factorielles pour le domaine des conséquences du Québec

	Facteur	
	1	2
1c) renforcer leurs attitudes.	,873	
1b) renforcer leurs pratiques.	,846	
1d) renforcer leurs habiletés.	,713	
1f) renforcer leur motivation.	,707	
1a) renforcer leurs connaissances.	,664	
1e) renforcer leur capacité d'apprentissage.	,563	
1g) renforcer le climat de l'établissement scolaire.	,503	
2h) manque de confiance entre les membres.		,899
2i) manque d'une culture collaborative.		,885
2e) manque de volonté/d'intérêt des membres.		,692
2g) manque de qualité de vie au travail.		,495
2f) manque d'information quant aux visées de l'accompagnement.		,382

Selon ce tableau, nous pourrions nommer deux facteurs qui ressortent : renforcement aux collègues et obstacles rencontrés.

4.2.2 Analyses factorielles des données de Chine

4.2.2.1 Domaine externe (supervision individuelle)

L'analyse factorielle produite a généré 2 facteurs expliquant ensemble 71,831% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 42,864% de l'entière variance. Il regroupe 7 des 13 énoncés de deux questions. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,932. Le deuxième facteur comporte 5 énoncés et explique 28,967% de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu est élevé aussi avec ,878.

Tableau 10 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision individuelle) de Chine

	Facteur	
	1	2
i. m'amener à réfléchir sur mes pratiques.	,894	
k. m'orienter dans l'identification de moyens pour atteindre les objectifs ciblés.	,874	
m. m'orienter de manière à ce que je puisse identifier moi-même mes points à améliorer.	,873	
j. m'inciter à me définir des objectifs.	,868	
b. m'amener à ajuster mon acte pédagogique aux exigences du système éducatif.	,756	
d. agir d'une façon interactive avec moi.	,652	
a. m'impliquer sur l'objectif de sa supervision.	,519	
g. adapter son accompagnement à ma motivation.		,874
f. adapter son accompagnement à mes habiletés.		,861
h. adapter son accompagnement à mon expérience.		,821
e. adapter son accompagnement à mes besoins.		,751
c. améliorer mon enseignement en intervenant directement sur des faits observables.		,360

Selon les analyses factorielles proposées des énoncés sur les pratiques de l'accompagnement individuel, deux facteurs s'en dégagent. Le premier comprend les énoncés i, k, m, j, b, d, a. Le deuxième renferme les énoncés g, f, g, e, c. En considérant ces analyses, nous pourrions nommer les deux facteurs ressortis pour l'accompagnement individuel comme étant l'accompagnant et l'adaptation.

4.2.2.2 Domaine externe (supervision collective)

L'analyse factorielle produite a généré 2 facteurs expliquant ensemble 60,904% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 36,852% de la variance totale. Il regroupe 10 des 13 énoncés. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,920. Le deuxième facteur comporte 3 énoncés et explique 24,050% de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu est aussi élevé, soit ,885.

Tableau 11 Les analyses factorielles pour le domaine externe (supervision collective) de Chine

	Facteur	
	1	2
y) traiter chaque membre selon ses besoins.	,840	
n) valoriser le changement et les innovations	,795	
x) nous aider aussi longtemps que nous en avons besoin.	,789	
aa) accorder une attention particulière aux nouveaux enseignants.	,768	
e) inviter des conférenciers.	,686	
z) mettre en place des comités de travail avec des mandats précis.	,638	
t) nous parler de valeurs communes.	,634	
k) utiliser judicieusement son pouvoir.	,601	
b) donner du temps à l'intérieur des heures de travail.	,588	
h) déléguer son pouvoir.	,515	
u) faire des discours/présentations sur l'éthique professionnelle.		,823
v) communiquer à chacun de nous nos responsabilités.		,818
w) encourager la collaboration avec les parents.		,766

Selon les analyses factorielles des énoncés sur les pratiques de l'accompagnement collectif, nous constatons qu'il y a deux facteurs émergeant. Le premier comprend les énoncés y, n, x, aa, e, z, t, k, b, h. Le deuxième comprend les énoncés u, v, w. D'après ces analyses factorielles, on peut nommer les deux facteurs ressortis pour l'accompagnement collectif comme étant l'apport de l'aide et la communication et l'encouragement.

4.2.2.3 Domaine interne

L'analyse factorielle produite a généré 2 facteurs expliquant ensemble 74,726% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 39,162% de la variance totale. Il regroupe 9 des 14 énoncés. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,959. Le deuxième facteur comporte 5 énoncés et explique 35,564% de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu est également élevé avec ,966.

Tableau 12 Les analyses factorielles pour le domaine interne de Chine

	Facteur	
	1	2
2f) nous avons les aptitudes nécessaires pour le travail en équipe.	,776	
2g) nous avons les savoirs nécessaires pour travailler en équipe.	,768	
2h) nous sommes en mesure de surmonter les difficultés rencontrées lors de travail d'équipe.	,756	
2c) nous savons comment communiquer des stratégies facilement applicables aux membres.	,752	
2k) nous sommes en mesure de stimuler nos collègues.	,720	
2a) nous savons comment impliquer un membre qui ne comprend pas le travail d'équipe ou qui ne veut pas travailler en équipe.	,701	
2b) nous savons que la performance des enseignants s'améliore grâce au travail d'équipe.	,664	
2e) nous savons que le travail en équipe influence les performances des enseignants.	,647	
2j) nous n'abandonnons pas si un enseignant refuse de travailler en équipe.	,590	
1e) je peux créer un environnement propice au travail en équipe.		,827
1f) je peux coordonner mes efforts à ceux des autres membres pour maximiser les effets des équipes de travail.		,822
1d) je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en didactique.		,809
1g) je crois vraiment que chaque enseignant peut travailler en équipe.		,760

Selon ce tableau, le premier facteur peut se nommer sentiment d'efficacité collective et le deuxième, sentiment d'efficacité personnelle.

4.2.2.4 Domaine des conséquences

L'analyse factorielle produite a généré 2 facteurs expliquant ensemble 60,907% de la variance totale. Le facteur principal explique à lui seul 36,600% de la variance totale. Il regroupe 9 des 13 énoncés. Le coefficient de cohérence interne obtenu s'élève à ,912. Le deuxième facteur comporte 5 énoncés et explique 24,307% de la variance totale. L'alpha de Cronbach obtenu est élevé aussi avec un résultat de ,909.

Tableau 13 Les analyses factorielles pour le domaine des conséquences de Chine

	Facteur	
	1	2
2c) manque de ressources humaines.	, 806	
2g) manque de qualité de vie au travail.	, 792	
2d) manque de ressources matérielles.	, 751	
2f) manque d'information quant aux visées de l'accompagnement.	, 743	
2i) manque d'une culture collaborative.	, 722	
2a) manque de temps.	, 665	
2e) manque de volonté/d'intérêt des membres.	, 658	
2h) manque de confiance entre les membres.	, 652	
2b) manque de disponibilité des membres.	, 593	
1f) renforcer leur motivation.		, 875
1h) renforcer la formation d'autres groupes de travail.		, 837
1c) renforcer leurs attitudes.		, 771
1g) renforcer le climat de l'établissement scolaire.		, 769

Suivant les analyses factorielles des énoncés sur les points de vue des enseignants sur les effets apportés aux collègues, deux facteurs en ressortent. Le premier facteur comprend les énoncés c, g, d, f, I, a, e, h, b et le deuxième, les énoncés f, h, c, g. Selon ces analyses factorielles, nous pourrions nommer ces deux facteurs, l'un étant les obstacles rencontrés et l'autre étant les renforcements aux autres personnes.

4.3 Comparaison des résultats (Chine & Québec)

Dans les deux premières parties de ce chapitre, les résultats des participants chinois (N=118) et ceux du Québec (N=125) ont été présentés séparément. La présente partie concerne les comparaisons entre les deux contextes avec des tableaux afin de mieux voir les différences ou les similitudes.

4.3.1 Comparaison des facteurs ressortis des deux contextes (Chine & Québec)

Nous présentons ici la comparaison des résultats des analyses factorielles auprès des participants provenant de deux endroits, soit la Chine et le Québec, pour voir la convergence et la divergence des facteurs.

Tableau 14 La comparaison des facteurs de deux contextes

		Chine	Québec
Domaine (individuel)	Externe	Accompagnement Adaptation	Accompagnement Adaptation
Domaine (collectif)	Externe	Aide et soutien Encouragement	Soutien collectif Soutien matériel Délégation du pouvoir Partage des connaissances et occasions
Domaine interne		SEP SEC	SEP SEC
Domaine des conséquences		Renforcement Obstacles	Renforcement Obstacles

Le tableau 14 donne une vue globale sur les facteurs ressortis des deux contextes. Pour le domaine externe (supervision individuelle), nous constatons que les mêmes facteurs sont nommés comme accompagnement et adaptation dans le cas de la Chine et celui du Québec. Mais quelle est la différence entre les facteurs avec les mêmes noms ? Nous pourrions faire une distinction entre les deux selon les différents énoncés de chaque facteur. Pour le domaine externe (supervision collective), en Chine, les signants veulent l'aide et le soutien de leur direction dans un sens global : ils veulent être encouragés par leur direction. Pour les participants du Québec, nous distinguons qu'ils ont des attentes plus précises. Ils veulent obtenir le soutien collectif de leur direction ainsi qu'un soutien matériel. Ils veulent aussi que leur direction puisse déléguer leur pouvoir et leur partage des connaissances et occasions pour eux. Pour le domaine interne, dans les deux contextes, ce sont les mêmes facteurs, soit le sentiment d'efficacité personnelle et collective. Pour le domaine des conséquences, c'est le même cas avec deux facteurs identiques : le renforcement et obstacles.

4.3.2 Comparaison des énoncés de domaine externe (supervision individuelle)

Premièrement, pour les facteurs du domaine externe (pratique individuelle) précédemment présentés dans les deux analyses factorielles, les mêmes noms ont été octroyés : accompagnement et adaptation pour les participants chinois et ceux du Québec. Dans le tableau suivant, nous remarquons les énoncés qui sont inclus dans ces facteurs.

Tableau 15 La comparaison des énoncés selon le domaine externe (pratique individuelle)

	Québec	Chine
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • m'inciter à me définir des objectifs • m'amener à réfléchir sur mes pratiques • m'orienter dans l'identification de moyens pour atteindre les objectifs ciblés • m'orienter de manière à ce que je puisse identifier moi-même mes points à améliorer • améliorer mon enseignement en intervenant directement sur des faits observables • m'encourager à pratiquer l'accompagnement avec d'autres enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • m'amener à réfléchir sur mes pratiques • m'orienter dans l'identification de moyens • pour atteindre les objectifs ciblés • m'orienter de manière à ce que je puisse identifier • moi-même mes points à améliorer • m'inciter à me définir des objectifs • m'amener à ajuster mon acte pédagogique aux • exigences du système éducatif • agir d'une façon interactive avec moi • m'impliquer sur l'objectif de sa supervision
Adaptation	<ul style="list-style-type: none"> • adapter son accompagnement à ma motivation • adapter son accompagnement à mes habiletés • adapter son accompagnement à mon expérience • adapter son accompagnement à mes besoins 	<ul style="list-style-type: none"> • adapter son accompagnement à ma motivation • adapter son accompagnement à mes habiletés • adapter son accompagnement à mon expérience • adapter son accompagnement à mes besoins • améliorer mon enseignement en intervenant directement sur • des faits observables

Le premier facteur « accompagnement » de Chine et du Québec diffère selon les énoncés. Pour les énoncés identiques, ce sont les pratiques comme « m'amener à réfléchir sur mes pratiques », « m'orienter de manière à ce que je puisse identifier moi-même mes points à améliorer », « m'inciter à me définir des objectifs » et « m'orienter dans l'identification de moyens pour atteindre les objectifs ciblés ». Les enseignants de ces deux endroits veulent tous que leur direction puisse les accompagner pour réfléchir sur les pratiques, définir les objectifs et identifier les points à améliorer et les moyens pour atteindre les objectifs ciblés.

Quant aux pratiques différentes, les participants chinois veulent que leur direction puisse suivre les pratiques comme « m'amener à ajuster mon acte pédagogique aux exigences du système éducatif », « agir d'une façon interactive avec moi » et « m'impliquer sur l'objectif de sa supervision ». En ce qui concerne les participants québécois, ils veulent davantage les pratiques directes de leur direction et les communications collectives. C'est donc dire qu'ils préfèrent les pratiques

« améliorer mon enseignement en intervenant directement sur des faits observables » et « m'encourager à pratiquer l'accompagnement avec d'autres enseignants » dans la pratique « accompagnement ».

Le deuxième facteur « adaptation » dans les deux contextes est composé d'énoncés identiques comme « adapter son accompagnement à ma motivation », « adapter son accompagnement à mes habiletés », « adapter son accompagnement à mon expérience » et « adapter son accompagnement à mes besoins ». Ces énoncés sont pareils pour les participants chinois et québécois. Donc, il semble que les participants aient le même souhait pour leur direction afin qu'ils puissent mieux adapter leurs pratiques d'accompagnement selon leurs différentes caractéristiques.

4.3.3 Comparaison des énoncés de domaine externe (supervision collective)

Pour le domaine externe (pratique collective), deux analyses factorielles ont été réalisées dans les deux contextes Chine et Québec. Contrairement au domaine précédent, il y a des facteurs différents. Nous pourrions constater ces différences sur les points de vue des participants.

Tableau 16 La comparaison des énoncés selon le domaine externe (pratique collective)

	Québec	Chine
Aide et soutien	<ul style="list-style-type: none"> • tenir ses promesses et il agit en conformité avec ses paroles • traiter chaque membre selon ses besoins • nous aider aussi longtemps que nous en avons besoin • fixer des objectifs clairs • guider les actions des membres de l'équipe en respectant certaines valeurs • nous parler de valeurs communes • utiliser judicieusement son pouvoir • consulter les membres de l'équipe pour prendre des décisions 	<ul style="list-style-type: none"> • traiter chaque membre selon ses besoins • valoriser le changement et les innovations • nous aider aussi longtemps que nous en avons besoin. • accorder une attention particulière aux nouveaux enseignants • inviter des conférenciers • mettre en place des comités de travail avec des mandats précis • nous parler de valeurs communes • utiliser judicieusement son pouvoir • donner du temps à l'intérieur de ses heures de travail • déléguer son pouvoir

Dans le domaine externe (pratique collective), il y a juste un seul facteur qui est identique : l'aide et soutien dans un sens global. Pour ce facteur, il y en a deux qui sont pareils : « traiter chaque

membre selon ses besoins » et « nous aider aussi longtemps que nous en avons besoins ». Nous discernons ici que les participants chinois et québécois veulent tous que leur direction puisse leur apporter de l'aide quand ils en ont besoin durant les pratiques collectives. Il en va autrement pour les autres énoncés. Pour les participants québécois, leurs souhaits sont plus précis que ceux de Chine.

Les facteurs « soutien des ressources matérielles », « déléguer le pouvoir » et « partage des connaissances et occasions » semblent supplémentaires et complémentaires sur le premier facteur global « aide et soutien ». Ensuite, pour les enseignants chinois, un facteur regroupe les communications et encouragement. Donc, nous pourrions conclure que les participants chinois veulent que leur direction puisse « faire des discours/présentations sur l'éthique professionnelle », « communiquer à chacun de nous nos responsabilités » et « encourager la collaboration avec les parents ».

4.3.4 Comparaison des énoncés de domaine interne

Pour le domaine interne, deux analyses factorielles ont été réalisées dans les deux contextes Chine et Québec. D'après ces deux analyses, les deux facteurs ont reçu le même nom pour les participants chinois et ceux du Québec : SEP (Sentiment d'efficacité personnelle) et SEC (Sentiment d'efficacité collective). Dans le tableau suivant, nous pourrions remarquer les énoncés qui sont inclus dans les facteurs.

Tableau 17 La comparaison des énoncés sur le domaine interne

	Québec	Chine
SEP	<ul style="list-style-type: none"> • je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en didactique. • je possède les SAVOIRS nécessaires en didactique • je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en pédagogie. • je possède les SAVOIRS nécessaires en pédagogie 	<ul style="list-style-type: none"> • je peux créer un environnement propice au travail en équipe. • je peux coordonner mes efforts à ceux des autres membres pour maximiser les effets des équipes de travail. • je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en didactique • je crois vraiment que chaque enseignant peut travailler en équipe.
SEC	<ul style="list-style-type: none"> • nous sommes motivés pour travailler en équipe. • nous sommes en mesure de stimuler nos collègues. • nous savons comment communiquer des stratégies facilement applicables aux membres. • nous savons comment nous motiver mutuellement. • nous avons les savoirs nécessaires pour travailler en équipe. • nous sommes en mesure de surmonter les difficultés rencontrées lors de travail d'équipe. • nous savons que le travail en équipe influence les performances des enseignants. • nous avons les aptitudes nécessaires pour le travail en équipe. • nous savons que la performance des enseignants s'améliore grâce au travail d'équipe. • nous croyons que chaque enseignant peut apprendre de ses collègues. • nous savons comment impliquer un membre qui ne comprend pas le travail d'équipe ou qui ne veut pas travailler en équipe. • nous n'abandonnons pas si un enseignant refuse de travailler en équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> • nous avons les aptitudes nécessaires pour le travail en équipe • nous avons les savoirs nécessaires pour travailler en équipe • nous sommes en mesure de surmonter les difficultés • rencontrées lors de travail d'équipe • nous savons comment communiquer des stratégies • facilement applicables aux membres • nous sommes en mesure de stimuler nos collègues • nous savons comment impliquer un membre qui • ne comprend pas le travail d'équipe ou qui ne veut pas travailler en équipe. • nous savons que la performance des enseignants s'améliore grâce au travail d'équipe. • nous savons que le travail en équipe influence les performances des enseignants • nous n'abandonnons pas si un enseignant refuse de travailler en équipe.

Le premier facteur « sentiment d'efficacité personnelle » des deux endroits a un énoncé identique sur « je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en didactique ». Ce n'est pas le cas des autres énoncés. Par exemple, pour les participants chinois, les énoncés qui sont regroupés ensemble sont « je peux créer un environnement propice au travail en équipe », « je peux coordonner mes efforts à ceux des autres membres pour maximiser les effets des équipes de travail » et « je crois vraiment que chaque enseignant peut travailler en équipe ». Nous pourrions conclure que les participants chinois pensent pouvoir apporter quelque chose à leurs collègues et œuvrer dans une relation de

complémentarité. Quant à ceux du Québec, leur sentiment d'efficacité personnelle porte davantage sur les connaissances et les compétences dont ils disposent déjà. Par exemple, les énoncés qui sont regroupés ensemble pour les participants québécois sont « je possède les SAVOIRS nécessaires en didactique », « je possède les SAVOIR-FAIRE nécessaires en pédagogie » et « je possède les SAVOIRS nécessaires en pédagogie ».

Le deuxième facteur « sentiment d'efficacité collective » n'est pas comme le facteur précédent, car il y a plusieurs énoncés identiques dans les deux contextes. Les énoncés identiques sont « nous avons les aptitudes nécessaires pour le travail en équipe », « nous avons les savoir nécessaires pour travailler en équipe », « nous sommes en mesure de surmonter les difficultés rencontrées lors de travail d'équipe », « nous savons comment communiquer des stratégies facilement applicables aux membres », « nous savons comment impliquer un membre qui ne comprend pas le travail d'équipe ou qui ne veut pas travailler en équipe », « nous savons que la performance des enseignants s'améliore grâce au travail d'équipe », « nous savons que le travail en équipe influence les performances des enseignants » et « nous n'abandonnons pas si un enseignant refuse de travailler en équipe ».

Pour les énoncés qui sont différents relatifs aux participants chinois, nous comptons celui-ci : « nous sommes en mesure de stimuler nos collègues ». Pour les participants québécois, les énoncés sont présentés comme « nous sommes motivés pour travailler en équipe », « nous sommes en mesure de stimuler nos collègues », « nous savons comment nous motiver mutuellement » et « nous croyons que chaque enseignant peut apprendre de ses collègues ». Ce sont des énoncés totalement différents pour le facteur « sentiment d'efficacité collective ».

4.3.5 Comparaison des énoncés de domaine des conséquences

En ce qui concerne le domaine des conséquences, deux analyses factorielles dans les deux contextes Chine et Québec ont été effectuées. D'après ces analyses, les mêmes noms ont été attribués aux deux facteurs : renforcement et obstacles pour les participants chinois et québécois. Dans le tableau suivant, nous retrouvons les énoncés de ces facteurs.

Tableau 18 La comparaison des énoncés sur le domaine des conséquences

	Chine	Québec
Renforcement	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer leurs attitudes • Renforcer leurs pratiques • Renforcer leurs habiletés • Renforcer leur motivation • Renforcer leurs connaissances • Renforcer leur capacité d'apprentissage. • Renforcer le climat de l'établissement scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • renforcer leur motivation • renforcer la formation d'autres groupes de travail. • renforcer leurs attitudes • renforcer le climat de l'établissement scolaire
Obstacles	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de confiance entre les membres • Manque d'une culture collaborative • Manque de volonté/d'intérêt des membres. • Manque de qualité de vie au travail • Manque d'information quant aux visées de la l'accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> • manque de ressources humaines • manque de qualité de vie au travail • manque de ressources matérielles • manque d'information quant aux visées de la l'accompagnement. • manque d'une culture collaborative. • manque de temps • manque de volonté/d'intérêt des membres • manque de confiance entre les membres • manque de disponibilité des membres.

Pour le facteur « renforcement », il y a 3 énoncés qui sont pareils : « renforcer leur motivation », « renforcer leur attitudes » et « renforcer le climat de l'établissement scolaire ». Nous pourrions donc conclure que les participants chinois et québécois ont la même confiance qu'ils peuvent renforcer les attitudes de leurs collègues et le climat de l'établissement scolaire. Quant aux énoncés différents, les participants chinois pensent qu'ils peuvent renforcer la formation d'autres groupes de travail alors que les participants québécois pensent qu'ils peuvent renforcer les pratiques, les habiletés, les connaissances et les capacités d'apprentissage de leurs collègues.

Pour le facteur « obstacles », les participants chinois ont les mêmes énoncés que le Québec. Ils pensent que durant leur travail, il y a souvent le manque de confiance entre les membres, le manque d'une culture collaborative, le manque de volonté/d'intérêt des membres, le manque de qualité de vie au travail ainsi que le manque d'information quant aux visées de l'accompagnement. Les énoncés comme « manque de ressources humaines », « manque de ressources matérielles »,

« manque de temps » et « manque de disponibilité des membres » pour les participants chinois montrent que les établissements scolaires chinois sont encore faibles dans les organisations au niveau des ressources humaines et des ressources matérielles. Les enseignants chinois sont très chargés par leur travail, donc ils manquent de temps et de disponibilité des membres quand ils font les pratiques collectives.

4.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous retrouvons d'abord les analyses descriptives sur les caractéristiques socio-démographiques et socio-professionnelles des enseignants de deux contextes. Les caractéristiques sont le genre, l'âge, le statut d'emploi, le plus haut niveau d'étude complété, l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience en enseignement et le nombre d'années d'expérience à l'école actuelle.

Ensuite, nous présentons les résultats sur les analyses factorielles selon les trois domaines : le domaine externe, le domaine interne et le domaine des conséquences. Nous poursuivons avec les facteurs qui sont ressortis pour les deux contextes.

Enfin, nous établissons une comparaison des facteurs dans les deux contextes. Les facteurs identiques sont composés d'énoncés différents. Ce portrait d'énoncés identiques et différents a été fait dans le but de découvrir les préférences des enseignants des deux contextes.

Chapitre 5 Discussion

Ce chapitre présente les retombées de l'étude, en faisant des liens avec la recension des écrits du chapitre précédent. Il présente aussi un retour sur les résultats obtenus.

5.1 Lien avec la recension des écrits

Dans cette partie, nous discutons des résultats de la présente étude et nous cherchons des liens avec les études précédentes consacrées au même thème.

Dans la recension des écrits présentée dans le premier chapitre, il n'y a pas de consensus entre les concepts de l'évaluation et de la supervision pour les auteurs et les chercheurs. En Chine, le programme de rémunération/punition est considéré comme la méthode d'évaluation sommative du personnel enseignant et la méthode d'évaluation formative est considérée comme un système parfait et idéal (Liu et Zhao, 2013). Selon les définitions des concepts de l'évaluation et la supervision pédagogique de Nolan et Hoover (2010), la supervision pédagogique est une méthode formative liée à l'accompagnement et au développement professionnel des enseignants. Cela coïncide avec l'étude Liu et Zhao qui considère la supervision comme une méthode idéale et parfaite. Nous pourrions dire que le système d'évaluation en Chine est basé sur la conduite d'évaluations annuelles rigoureuses et systématiques (Park et Hannum, 2001). Il prend la tangente d'une méthode formative, une méthode d'évaluation plus proche de la supervision pédagogique, qui semble être la tendance idéale à suivre dans le domaine de l'évaluation et de la supervision du personnel enseignant en Chine. Bien qu'en Chine le système de supervision commence dès le début de 1986, nous souhaiterions qu'il subisse plusieurs améliorations, car l'importance de la supervision pédagogique est reconnue de plus en plus par les chercheurs et les spécialistes.

Pour ce qui est du Québec, le système d'évaluation et de supervision sont des sujets nouveaux, que nous abordons de plus en plus depuis 2014. Les différents syndicats adoptent des positions différentes. Ils sont pour ou contre ce système ; les différents acteurs du milieu éducatif québécois ne partagent pas la même opinion concernant l'évaluation du travail des enseignants. Cependant, selon les analyses factorielles recueillies auprès des enseignants du Québec, nous pourrions

remarquer qu'ils ont beaucoup de souhaits concernant les pratiques d'accompagnement individuel et collectif.

En ce qui concerne les problèmes existant dans le domaine de la supervision pédagogique du personnel enseignant, la présente recherche confirme ou affirme certains points des études précédentes. L'étude de John Chi-ken Lee et Daoyong Ding (2008) pointe des problèmes comme le manque de rétroaction et de conseils suite à l'évaluation sommative. De plus, elle montre que les pratiques de l'évaluation et de la supervision peuvent causer de l'anxiété aux enseignants de même qu'à la direction des écoles, car leur travail quotidien devient de plus en plus lourd. Les résultats de la présente recherche abondent dans le même sens. Les participants à la présente étude veulent plus d'accompagnement, ainsi qu'une adaptation des pratiques de la direction pour leur permettre de s'améliorer. Même si la présente étude ne note pas de facteur sur l'anxiété ni sur l'alourdissement de la charge de travail, elle met en évidence d'autres facteurs qui peuvent très bien causer de l'anxiété, comme le manque de soutien. Un autre facteur à ne point négliger est que les enseignants chinois désirent communiquer davantage avec leur direction. Ils désirent aussi recevoir plus d'encouragements de leur part pendant les activités de supervision collective. Cela concorde avec l'étude de Ora Kwo (1998), qui met de l'avant l'importance de l'encouragement dans un processus de supervision.

Chapitre 6 Conclusion générale

Ce mémoire, suite à la recension d'écrits sur l'évaluation et la supervision du personnel enseignant en Chine et au Québec, a procédé à une cueillette de données auprès d'enseignants chinois portant sur leurs perceptions, leurs attentes et leurs points de vue sur les pratiques individuelles ou collectives d'accompagnement pédagogique de leur direction. Si nous comparons les résultats avec ceux d'études antérieures, nous pourrions trouver des points qui confirment les conclusions de certaines études, d'autres qui les complètent (Ora Kwo, 1998 ; Park et Hannum, 2001 ; John Chicken Lee et Daoyong Ding, 2008 ; Nolan et Hoover, 2010 ; Liu et Zhao, 2013). De plus, nous avons fait une comparaison entre les données recueillies dans les études précédentes et celles obtenues en questionnant les professeurs de la Chine et du Québec.

D'abord, nous avons présenté les problématiques et les objectifs de la recherche. Au Québec, il n'y a pas de programme de supervision et les enseignants ne connaissent pas la différence entre la supervision et l'évaluation. C'est le même cas en Chine, bien que des politiques de supervision soient inscrites dans la loi depuis 1986. Ensuite, nous avons fait la recension des écrits sur les études antérieures touchant à la supervision ou à l'évaluation du corps professoral. Enfin, pour ce qui est du cadre conceptuel, nous avons trouvé un système regroupant trois domaines traitant de la perception des enseignants. Nous avons ensuite fait des analyses factorielles sur ces trois domaines.

6.1 Synthèse des résultats

Dans un premier temps, nous avons trouvé que pour le domaine externe (pratique individuelle), les facteurs d'« accompagnement » et d'« adaptation » sont communs pour la Chine et pour le Québec. Cela implique que les enseignants des deux contextes ont à peu près les mêmes souhaits vis-à-vis de leur direction en ce qui a trait aux pratiques individuelles de supervision. Par contre, les énoncés de ces deux facteurs diffèrent dans les deux contextes : des différences demeurent entre les deux.

Dans un deuxième temps, pour le domaine externe (pratique collective), les analyses factorielles donnent des résultats différents, mais complémentaires. Les participants chinois veulent que leur

direction apporte une aide de soutien global, alors que les participants québécois recherchent des facteurs beaucoup plus précis, comme le soutien matériel, la reddition de compte lorsque leur direction les aide durant les pratiques collectives, etc.

Dans un troisième temps, pour les pratiques du domaine interne, les facteurs sont les mêmes dans les contextes québécois et chinois : sentiment d'efficacité personnelle et sentiment d'efficacité collective. Il y a toutefois des différences dans les énoncés propres à chacun de ces deux facteurs. Par exemple, pour le sentiment d'efficacité personnelle, les professeurs chinois pensent qu'ils sont en mesure d'apporter quelque chose à leurs collègues dans une perspective de travail d'équipe. Pour ceux du Québec, leur sentiment d'efficacité personnelle résulte plutôt de leurs connaissances ou de leurs compétences. Pour ce qui est du facteur « sentiment d'efficacité collective », les participants des deux contextes partagent presque exactement les mêmes énoncés.

Il faut ajouter à cela qu'en ce qui concerne les perceptions des enseignants vis-à-vis du domaine des conséquences, deux facteurs semblables émergent de l'étude, soit le « renforcement aux autres personnes » et les « obstacles rencontrés ». Les participants chinois pensent qu'ils peuvent renforcer le rendement d'un groupe de travail et les participants québécois pensent qu'ils peuvent renforcer les pratiques, les habiletés, les connaissances et les capacités d'apprentissage de leurs collègues. La différence des énoncés pour le facteur « obstacles rencontrés » nous montre que les établissements scolaires chinois sont encore faibles dans leur organisation des ressources humaines et des ressources matérielles. Les enseignants chinois ont une impressionnante charge de travail et ils manquent de temps. Cela affecte la disponibilité de ceux-ci aux pratiques collectives. Les enseignants québécois partagent les mêmes obstacles : le manque de temps et le manque de collaboration durant le travail en équipe.

6.2 Limites de recherche

En premier lieu, il est impossible d'affirmer si l'échantillon représente en tout point l'ensemble des enseignants de Chine et du Québec. Pour la Chine, la recherche a bénéficié d'une collaboration avec des établissements scolaires à Shanghai et Beijing. Ce sont deux grandes villes de Chine et

leur niveau du développement est le plus élevé dans tout le pays. Cet ouvrage ne traite pas vraiment des enseignants des régions défavorisées. Il en va de même pour le Québec : deux commissions scolaires ont collaboré à l'étude. Donc, l'échantillon est encore un peu limité.

En deuxième lieu, dans certains questionnaires reçus, les participants ne répondent pas à toutes les questions posées dans le questionnaire. Il y a plusieurs manques de réponses considérables dans certaines questions. Cela influence l'analyse de données.

En troisième lieu, un traducteur compétent a aidé à corriger le questionnaire de la version française à la version chinoise. Cependant, nous notons qu'il reste encore quelques fautes ou pertes de sens d'après les traductions.

En dernier lieu, les analyses de l'étude sont plus descriptives. La prochaine étape sera de faire des analyses plus approfondies entre les facteurs ressortis et les caractéristiques socio-démographiques et socio-professionnelles des participants.

Chapitre 7 Bibliographie

- Alexis, P. (2012). Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti (mémoire de maîtrise) Université Laval, Québec.
- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289-308.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La Supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Charbonneau, M. (2004). L'évaluation en service des enseignants au Québec : entre peurs et velléités de pouvoir. Dans Paquay, L. *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Éditions L'Harmattan 334 pages. (Pages 233-256)
- Chi-kin Lee, J., Ding, D., & Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: The Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.
- Combaz, G. et Cacouault-Bitau, M. (2013). La pédagogie : une source de conflits entre chefs d'établissement et enseignants? Le cas du secondaire en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 449-470.
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and 'quality education' in China: An overview. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 241-249.
- Dion-Viens, D. (2014). Yves Bolduc veut évaluer les enseignants. Le Soleil. Récupéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201409/02/01-4796622-yves-bolduc-veut- evaluer-les-enseignants.php>
- Fédération autonome de l'enseignement. (2014). Évaluation des professeurs : Le ministre Bolduc ne saisit pas les vrais enjeux du système d'éducation québécois. Récupéré à http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2014/09/comm_FAE_20140903_evaluation-professeurs.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2014). Communiqué de presse : Évaluation des enseignants-Encore une fois, le ministre Bolduc échappe le ballon. Récupéré à http://fse.qc.net/actualites/communiques/communiquer/?tx_ttnews%5BbackPid%5D=2&tx_ttnews%5Btt_news%5D=2146&cHash=b331474a079d550f1de98cf181010bc5

- Groupe de supervision national & Bureau de supervision national. (2007). *Supervision en Chine moderne*. Beijing : édition de l'éducation populaire. (en chinois)
- Guiren Yuan. (2013) *Education in China*. Beijing : édition de l'éducation populaire (en chinois)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Justi, R., & van Driel, J. (2006). The use of the interconnected model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437-450.
- Kalule, L. (2014). Perceptions et pratiques de supervision du personnel enseignant en Ouganda (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Kwo, O. (1998). *Professional learning together: building a collaborative culture in teaching practicum supervision*. Hongkong, INSTEP.
- Liu, S., & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 313-328.
- Liu, S., & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 231–250.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nolan, J. F., et Hoover, L. A. (2010). *Teacher supervision & evaluation : theory into practice* (3rd ed ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples! Dans Paquay, L. *L'évaluation des enseignants : tension et enjeux*. Éditions L'Harmattan 334 pages. (Pages 11-33)
- Park, A., & Hannum, E. (2001). Do teachers affect learning in developing countries? Evidence from matched student-teacher data from China. In Conference Rethinking Social Science Research on the Developing World in the 21st Century.
- Preus, B. (2007). *Educational Trends in China and the United States: Proverbial Pendulum or Potential for Balance?*. Phi Delta Kappan, 89(2), 115.
- Ribas, W. B. (2005). *Teacher evaluation that works! : the educational, legal, public relations [political] & social-emotional [E.L.P.S.] standards & processes of effective supervision & evaluation* (2nd ed ed.). Westwood, MA : Ribas Publications

- Ryan, J. (Ed.). (2013). *Education reform in China: Changing concepts, contexts and practices* (Vol. 69). Routledge.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement? An Exploratory Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165–184.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. Harper & Row. New York.
- 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.
- Xu luyang, (2014, 26 septembre). Investigation “gros mots” nous découvre 34 enseignants avec 4,084 RMB de cadeaux. Le journal nouveau Jing. Consulté le 27 septembre 2014 de <http://hlj.sina.com.cn/news/finance/cjyw/2014-09-26/093413164.html>
- Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2e ed.). New York, NY : Eye on Éducation.
- Zongliu, X. et Lefan, H. (2004). *Administration de l'éducation en Chine*. Beijing : Édition de l'éducation populaire. (en chinois)