Revue Scientifique d'Education Physique et Sportive(RSEPS)
(ISSN): 1135-1111 / EISSN 2661 - 7358
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/452

Volume: 25/ N°: 01 (2026), p 253-265

Supervision pédagogique et formation des enseignants en sciences et technologie des activités physiques et sportives

Educational supervision and teacher training in science and technology of physical and sports activities

Bessadi Mezhoura[1]
Université d'Alger 3, Institut d'Education Physique et sportive (Algérie)
kferguen@gmail.com

Reçu: 03/08/2025 **Acceptation: 10/11/2025**

Résumé : Le rôle de la supervision pédagogique, dans tout système de formation des enseignants réside dans le perfectionnement des compétences professionnelles.

Dans un contexte de résistance au changement, la question de la mise en œuvre de l'approche de supervision inductive semble loin de faire consensus entre le superviseur et le supervisé. L'accompagnement pédagogique des superviseurs est considéré comme inutile chez certains enseignants car il s'agit d'un soutien imposé par leur superviseur. Ce mode d'assistance s'explique par le fait qu'il se repose sur une approche déductive ne pourrait être fonctionnelle pour solutionner les contraintes pédagogiques rencontrées sur le terrain. Une nouvelle approche de supervision dite inductive devrait être proposée afin d'aboutir à ce consensus qui fait appel à un travail collaboratif dont son principe de fonctionnement consiste à responsabiliser le supervisé afin d'améliorer ses qualifications en tenant compte de ses caractéristiques individuelles.

Mots clés : Supervision pédagogique – Approche déductive et inductive – Superviseur et supervisé – Education physique et sportive

informations sur l'article

Received:03/08/2025 **Accepted :10/11 / 2025**

Abstract : The role of pedagogical supervision in any teacher training system lies in the development of professional skills.

In a context of resistance to change, the issue of implementing the inductive supervision approach seems far from being a consensus between supervisor and supervisee. Pedagogical support from supervisors is considered unnecessary by some teachers because it is support imposed by their supervisor. This method of assistance is explained by the fact that it relies on a deductive approach and could not be effective in solving the pedagogical constraints encountered in the field. A new, so-called inductive, supervision approach should be proposed to achieve this consensus, which calls for collaborative work whose operating principle consists of empowering the supervisee to improve their qualifications while taking into account their individual characteristics.

Keywords: Educational supervision – Deductive and inductive approach – Supervisor and supervisee – Physical and sports education

Article info

1. INTRODUCTION

La supervision pédagogique en éducation physique et sportive (EPS) est un domaine crucial pour garantir une qualité d'enseignement favorisant le développement physique, social, et cognitif des apprenants. Elle vise, notamment, à accompagner, évaluer, et perfectionner les pratiques enseignantes afin d'assurer une transmission efficace des connaissances et des compétences motrices, voire psychosociales. Son importance dans la formation des enseignants a toujours fait l'objet d'un débat entre les scientifiques et les acteurs de l'éducation (Dussault, 1973, Grant et Zeichner, 1981, Veewan, 1984, Marso et Pigge, 1987). Bien qu'elle soit abordée selon différentes approches, elle fait consensus entre les éducateurs mais tout en la considérant comme une passerelle d'aide établissant une relation pédagogique entre superviseur et supervisés (enseignants).

En tant qu'acte de formation, sa principale fonction est de promouvoir les compétences professionnelles de l'enseignant. Cette relation pédagogique entretient un contact direct qui intéresse les thématiques telles que les prestations offertes, le contexte, les relations avec les bénéficiaires et l'équipe de professionnels.

La supervision pédagogique fondée selon une approche déductive semble ne pas intéresser les enseignants car elle ne répond pas aux problèmes spécifiques de chaque enseignant. Cette approche est donc mal perçue, ils préfèrent plutôt apporter leur contribution en travaillant conjointement avec leur conseiller pédagogique afin de consolider leur savoir-faire.

La problématique de contrôle et de soutien pédagogique demeure donc posée si on la focalise sur une démarche de type déductive. Celle-ci, expose souvent les supervisés à une situation conflictuelle avec les superviseurs qui aboutit à une forme de résistance au changement pédagogique. Ce problème relationnel négatif qualifié par Blumberg (1974) de "guerre froide", car les superviseurs veulent imposer leur propre modèle comme démarche pédagogique de référence.

Prenant le cas de la formation dans le domaine des sciences et technologies des activités physiques et sportives (Staps), cette situation conflictuelle se généralise, voire même à l'échelle universel. En vue de trouver une réponse à cette problématique, la professionnalisation du métier de cette discipline scolaire devrait être fondée sur des bases scientifiques (Borges et Desbiens, 2003).

A cet effet, plusieurs études ont été réalisées en vue d'apporter des explicatifs à ce phénomène de résistance au changement qui ont conduit à l'échec de cette relation pédagogique de type déductive. Parmi les raisons de cet échec, on trouve l'absence d'une stratégie globale efficace définissant les critères communs qui vont dans le sens à façonner

un profil pédagogique de l'enseignant lui permettant de résoudre ses problèmes professionnels en collaboration avec son superviseur.

Il faut note que l'approche déductive semble bien loin d'être considérée en tant que postulat d'acceptation de la part des supervisés (enseignants), vu qu'ils sont toujours considérés comme des apprenants. La conception d'une approche inductive pourrait-elle apporter une solution viable à cette problématique de la supervision pédagogique ?

2. La notion de supervision pédagogique

Le terme de "supervision" provient du latin super qui signifie "au-dessus" et videre, signifiant "voir". Il a évolué au fil du temps pour désigner un contrôleur avec une vision surplombante, mais qui pourrait aussi prendre le sens comme "voir ce qui se passe au-dessus" afin d'apporter une élévation de la pensée (Rouzel, 2015). Cette notion, a des origines latines et grecques, évoquant une vision au-dessus et une élévation de la pensée. Elle est souvent associée aux concepts tels que l'analyse de la pratique, la régulation d'équipe et l'analyse institutionnelle. Par ailleurs, on assiste à des controverses autour de cette notion de supervision, notamment en ce qui concerne sa mise en œuvre dans un contexte de la formation pédagogique continue.

Actuellement, on ne peut avancer qu'il existe de définition unifiée et concise de cette notion faisant consensus entre les scientifiques et les acteurs du domaine de l'enseignement (Nolan et Hoover, 2011). Elle demeure confuse pour la mettre en pratique sur le terrain au profit des apprenants. De manière générale, elle est considérée comme un acte de formation s'adressant à un enseignant ou un groupe d'enseignants afin de leur offrir une possibilité de s'améliorer dans leur domaine professionnel et pour mieux gérer les exigences éducatives.

La supervision pédagogique en éducation physique et sportive regroupe six modèles différents dont chacun pourrait apporter sa contribution selon le style de leadership du superviseur. Ces modèles de supervision cités par l'auteur concernent : le modèle de supervision classique, clinique, le modèle de l'auto supervision, la supervision pédagogique différenciée (basée selon une approche inductive), la supervision par les pairs, l'évaluation par les élèves et enfin on a la supervision par la recherche-action. Les définitions de ces modèles se définissent comme suit :

2. 1. La supervision pédagogique classique

Ce modèle s'avère efficace selon les conseillers pédagogiques étant donné qu'elle garantit un enseignement uniforme tout en maintenant le rapport entre l'intention et l'action enseignante. Le rôle du superviseur est de transmettre son contenu d'enseignement en l'imposant au supervisé de l'appliquer tel qu'il lui a été présenté (Brunelle at al., 1988). Cette supervision gravite autour du programme encadré par les superviseurs qui visent l'acquisition des connaissances et les habiletés professionnelles des enseignants.

En conclusion, nous dirons que cette pédagogique classique se trouve limitée dans le sens où l'enseignant est sensé appliquer les directives et le contenu du programme curriculaire qui lui est imposé sans tenir compte des contraintes qui pourraient surgir sur le terrain à savoir les difficultés d'apprentissage propre à chaque apprenant auquel l'enseignant (supervisé) se trouve dépourvu d'autres ressources ou alternatives pédagogiques prenant en compte les spécificités propres de chaque apprenant.

2. 2. La supervision clinique

Cette supervision est fondée principalement sur une relation directe et individuelle entre le supervisé et le superviseur. Autrement dit, le superviseur s'intéresse plutôt au comportement de l'enseignant en classe. Ce type de supervision s'appuie sur le principe de réciprocité ente supervisé et superviseur c'est-à-dire qu'ils collaborent ensemble dans le but d'améliorer les performances professionnelles.

Le terme clinique se caractérise par son aspect individuel, c'est-à-dire les orientations pédagogiques dont attribuées selon les besoins individuels de l'enseignant. Il désigne aussi une consultation directe sur le terrain ce que fait l'enseignant avec les apprenants (Acheson et Gall, 1993). Ces auteurs notent enfin que la supervision clinique a une fonction ambivalente, elle facilite la tâche du superviseur et en même temps elle évalue le savoir-faire de l'enseignant. Cependant, cette approche clinique de la supervision a déjà fait l'objet d'un constat négatif porté par Brunell et al., 1988). Celle-ci a une incidence sur l'auto perfectionnement des enseignants. Donc ils ne peuvent pas contribuer à apporter des solutions à leurs problèmes qu'ils identifient et qui pourraient impacter sur la qualité d'apprentissage.

2.3. L'auto-supervision

Ce modèle de supervision est centré sur la remise en cause par l'enseignant lui-même sur le type de formation initiale ou continue subi dont les cadres de références théoriques s'avèrent pas vraiment utiles dans les interventions pédagogiques (Bouchamma, 2023). Sur le terrain, l'enseignant devrait prendre des décisions de manière autonome en se basant sur ses ressources répondant au contexte réel de la situation à laquelle il se trouve confrontée. Cette auto supervision est donc très utile pour offrir à l'enseignant d'agir de manière autonome pour s'améliorer et trouver des solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés dans une situation pédagogique réelle (Brunelle et al. 1988).
Permettre à l'enseignant de se prendre en charge renforce sa confiance en soi et développe ses capacités pédagogiques et en lui permettant de construire sa propre identité professionnelle.

2.4. La supervision inductive

Partant des compétences professionnelles qui diffèrent d'un enseignant à l'autre, les besoins en soutien pédagogique varient selon le niveau d'acquisition des connaissances et d'habiletés requises. L'auto supervision dans ce contexte, dont sa fonction principale est de conduire l'enseignant à être autodidacte en vue d'améliorer son profil pédagogique d'enseignement, il serait difficile de considérer cette autonomie comme une solution efficace pour certains enseignants dont le niveau d'habileté professionnel jugé très insuffisant. Autrement dit, d'une part, il existe des enseignants qui nécessite un accompagnement pédagogique soutenu et guidé par un superviseur et ce selon les besoins individuels. Et d'autre part, on trouve une catégorie d'enseignants qui ont des capacités requises et pourraient collaborer avec le superviseur pour renforcer davantage leurs compétences pédagogiques. Dans quel cas intégrer l'approche inductive dont son principe consiste de mettre à contribution les enseignants capables de travailler avec le superviseur ? A la base de cette limite l'approche inductive est-elle valable à tous les profils d'enseignants ? Brunelle et al. (1991), ont soulevé ce questionnement de différence de niveau entre enseignants dont il faut recourir à la supervision inductive. Selon les auteurs, la problématique de la supervision n'est pas directement liée aux savoirs-faires pédagogique mais elle pourrait avoir un lien étroit avec le degré de motivation par rapport à la matière d'enseignement et l'expérience du supervisé.

2. 5. La supervision par les pairs

Ce mode de supervision fait appel à un travail de groupe durant le processus de formation pour parvenir à mettre en œuvre une stratégie pédagogique cohérente et efficace. Il s'agit d'une ambiance collégiale qui a pour ambition la construction des compétences collectives visant des objectifs pédagogiques unifiés. Cette unification pédagogique met en œuvre les mêmes outils tels que l'adaptation du langage commun, l'utilisation des grilles d'observation et d'évaluation contenant les mêmes critères, la même analyse ainsi que la même interprétation des données recueillies et ceci par souci de fidélité et de validation des résultats.

2. 6. La supervision par la recherche-action

Ce type de supervision est similaire à l'approche inductive, mais à un niveau beaucoup supérieur, a aussi pour objet le perfectionnement des compétences pédagogiques enseignants. Par l'entremise d'un travail de recherche, elle permet d'établir des constats sur le contenu d'un programme en vue d'apporter des amendements. Donc cette approche nécessite la capacité d'analyse et d'évaluation des situations pratiques afin d'apporter des correctifs (Lavoie et al. 1991).

La supervision pédagogique a connu une évolution qui progresse du modèle descriptif et contrôlant au modèle clinique orienté vers l'accompagnement, la relation d'aide et la

formation (Vianin, 2019). Toutefois, cette notion se définie d'après Acheson et Gall (1993) selon trois caractéristiques :

- Le processus de la supervision pédagogique doit être interactive plutôt que directive, c'est-à-dire qu'il doit être basé sur un principe d'échange entre le superviseur et le supervisé afin d'établir des analyses portant sur la fonction enseignante.
- Cette interactivité est donc loin d'être un simple processus d'évaluation ou de contrôle, voire de prescriptions pédagogiques. Ce principe d'interactivité se veut comme un essai de clarification des enjeux du processus d'enseignement et d'apprentissage entre ces deux types acteurs de l'éducation.
- La supervision pédagogique doit être démocratique plutôt qu'autoritaire. L'analyse des situations d'apprentissage s'élabore conjointement entre le superviseur et le supervisé ce qui pourrait favoriser une rétroaction plus motivante pour l'enseignant supervisé (Bujold, 2002).

3. Objectifs de la supervision pédagogique

Les objectifs de la supervision pédagogique en vue d'optimiser les compétences professionnelles de l'enseignant se résument selon les axes suivants :

3.1. Amélioration des pratiques professionnelles :

- Observer et analyser les pratiques enseignantes.
- Identifier les forces et les axes d'amélioration.
- Fournir des retours constructifs pour ajuster les approches pédagogiques.

3.2. Accompagnement des enseignants :

- Soutenir le développement professionnel continu.
- Offrir des conseils sur la gestion de classe, l'utilisation du matériel, et les méthodologies d'enseignement.
- Promouvoir l'innovation pédagogique.

3.3. Assurance qualité :

- Veiller à ce que les programmes scolaires soient suivis.
- Garantir que les objectifs d'apprentissage sont atteints.
- Assurer la sécurité des élèves dans toutes les activités physiques.

3.4. Développement de l'autonomie et de la réflexion :

- Encourager les enseignants à analyser leur propre pratique.
- Favoriser une culture de collaboration et de partage d'expériences.

Par conséquent nous dirons que la supervision vise le développement professionnel et personnel ainsi que l'acquisition de compétences psychosociales. Elle amène le supervisé à s'interroger sur son comportement pédagogique, notamment sur ses attitudes, ses paroles, ses perceptions, ses émotions, ainsi que ses actions.

Une fois que la qualification est acquise, celle-ci, devient de moins en moins importante. Ce qui revient à dire que la plupart des enseignants ne prennent pas au sérieux leur développement professionnel, c'est-à-dire la réactualisation de leurs connaissances.

Notons par ailleurs, que le domaine de l'enseignement évolue sur le plan pédagogique et didactique. Par conséquent, on remarque que cette supervision pédagogique est beaucoup plus centrée sur l'enseignant-stagiaire que sur l'enseignant titulaire.

4. Fondements de la supervision pédagogique

En vue d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants le superviseur devrait tenir compte des paramètres suivants :

4.1. L'administration

L'art de superviser est l'un des éléments clé de la formation des enseignants. Ensuite, on trouve l'adaptation de l'enseignement en fonction des besoins individuels et au moment opportun, c'est-à-dire que chaque enseignant évolue selon son niveau du moment. Le superviseur devrait donc prendre en considération ces caractéristiques individuelles comme point de départ.

Les principes de la supervision pédagogique reposent sur trois facteurs à savoir, l'administration, l'éducation et le soutien (Consortium National de Formation en santé de l'université d'Ottawa (Driscoll et al. 2010 cités dans CNFS, 2017). Par ailleurs, cet auteur précise que la fonction de ce premier facteur, consiste pour le superviseur d'organiser une ambiance de travail et d'encadrement adaptée à l'apprentissage qui délimite l'environnement de travail du supervisé, ainsi que ses prérogatives pédagogiques. Ces paramètres, pour le bon déroulement de la formation, l'environnement et la politique de gestion administrative devraient être respectés lors de l'exercice de ses fonctions (horaire, espace de travail, etc.). Nous dirons enfin que l'aspect organisationnel et relationnel, voire communicationnel jouent un rôle très important dans la supervision pédagogique qu'elle soit en formation initiale ou continue. (Driscoll, 2010, cité dans CNFS, 2017).

Ce volet administratif dans le contexte de supervision pédagogique en éducation physique et sportive faisant référence à la gestion et au suivi des activités pédagogiques implique notamment la planification des cours, l'évaluation des élèves, la formation des enseignants, la coordination des activités sportives, etc. Cette démarche administrative se confirme par Ebondtibato (1988), qui note que la supervision pédagogique fonctionne selon

un système qui met en relation les structures d'accueil (matériels didactiques, infrastructures sportives, etc.) les superviseurs, les supervisés, ainsi que les responsables des instances du système éducatifs.

4. 2. L'éducation

L'éducation, comme deuxième aspect de la supervision pédagogique englobe le principe de compétences intellectuels et pratiques, c'est-à-dire que le supervisé devrait acquérir toutes les connaissances théoriques et pratiques, voire d'ordre affectif et moral portant sur le métier d'enseignant. Le rôle du superviseur dans ce contexte pédagogique est de renforcer le savoir-faire des enseignant en enrichissant les ressources pédagogiques du supervisé pour faire aux contraintes d'apprentissage des apprenants. On note aussi d'autres rôles que peut jouer le superviseur comme : éducateur, l'entraîneur, le parrain, le conseiller et l'agent de confrontation aux problèmes d'apprentissage et ce en fonction des besoins et du niveau de progression du supervisé.

4. 3. Le soutien

L'objet de ce troisième principe de la supervision pédagogique est de soutenir le supervisé en formation initiale ou contenir pour acquérir une expérience professionnelle conséquente. Créer une atmosphère conviviale où le supervisé puisse s'exprimer librement et ouvrir le débat entre collègues et le superviseur pour solutionner les problèmes de terrain. Dans le domaine la santé ce principe s'applique sans compromettre la sécurité des patients ((Driscoll, 2010, cité dans CNFS, 2017). Ceci est valable dans tous les secteurs d'activités, notamment en éducation physique et sportive, ce soutien est aussi d'ordre émotionnel. Par exemple, dans des situations de stress élevé qui se manifeste chez une personne dont il faut savoir comment le gérer sans altérer le bon déroulement de la formation.

5. Approche inductive de la supervision pédagogique

Il semble que très peu d'auteurs qui font référence à l'enseignant ou à un enseignant-stagiaire ayant des besoins de formation particuliers en tenant compte de son expérience et de ses habiletés individuelles du moment. Cependant, plusieurs études démontrent qu'effectivement certains enseignants ont des préférences diverses concernant le type d'aide et de soutien pédagogique à recevoir en supervision pédagogique (Young et Heichbreger, 1975, Copland, 1980, Glikmann, 1981, Glatthorn, 1984).

Les superviseurs devraient tenir compte des différences individuelles des supervisés (enseignants) quant au choix du modèle de supervision à adopter (Glikman, 1981, Glatthorn, 1984). Il ne faut donc pas superviser tous les supervisés de la même façon, puisqu'en réalités ils n'éprouvent pas les mêmes besoins et contraintes pédagogiques.

6. Fondements et postulats de la supervision pédagogique selon une perspective inductive.

La supervision pédagogique, selon une vision inductive, pourrait être définie comme étant une relation de soutien ou d'aide aux personnes concernées dans un domaine d'activité bien précis, dans le but d'améliorer leurs qualifications professionnelles en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles (Brunelle et al. 1991).

A la base de cette définition que le fondement de la supervision pédagogique se construit à partir d'un consensus entre les instances administratives, les superviseurs et les supervisés. Ce fondement résulte donc d'une synthèse des besoins respectifs de ces trois principaux paramètres du processus de la supervision. A titre d'exemple que les besoins administratifs s'expriment en termes d'intentions éducatives qui constituent dans la majorité des cas les lignes directrices de l'institution du système éducatif. Cette première instance joue un rôle de primordial dans l'orientation de cette supervision, d'où se pose le premier postulat : l'approche de la supervision pédagogique repose fondamentalement sur des intentions philosophiques de l'action éducative de l'institution dont il est important qu'elles soient clairement définies afin que chacune des composantes de la triade agissent pour un même but, c'est-à-dire "parler le même langage".

Notons que la supervision pédagogique dont l'approche diffère d'une institution à l'autre, d'un système éducatif à l'autre et ce sans perdre son caractère universel de relation d'aide. Il faut donc l'adapter selon les intentions éducatives de chaque instances ou organisme selon les besoins des superviseurs et supervisés car les contextes sociaux et culturels ne sont pas identiques même si à première vue on a l'impression qu'ils sont de même nature. Ceci nous conduit à dire qu'un modèle de supervision pédagogique pourrait être efficace dans un système scolaire précis et il pourrait moins l'être dans un autre. Un deuxième postulat se pose à la suite de cette inadaptation aux exigences d'un autre système : "il n'y a ni de bonnes ou de mauvaises supervisions pédagogiques. Il existe plutôt des approches moins adaptées aux exigences du milieu''.

Il faut noter également qu'il existe des approches différentes qui se manifestent même au sein des supervisés eux-mêmes en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles (besoins immédiats, niveau d'habileté, de motivation, etc.). Ainsi, il serait nécessaire d'adapter une supervision pédagogique selon les besoins de chaque supervisé. Pour être encore plus efficace, celle-ci devrait répondre aux exigences liées également à l'évolution des besoins et intérêts du moment de chaque supervisé.

Par conséquent, l'approche que les instances éducatives devraient adopter selon les besoins et les exigences du moment ainsi que du milieu social et culturel du supervisé. De là s'établit un troisième postulat relatif aux différences manifestées par les supervisés en termes de besoins, de niveau d'habileté et du degré de motivation et ce par rapport à la discipline enseignée tout en considérant ses expériences antécédentes.

Il s'avère incertain qu'une seule approche en supervision pédagogique puisse offrir les conditions d'efficacité. Donc, il est fortement recommandé qu'elle soit perçue comme un tout, c'est-à-dire une entité qui met à contribution toutes ses composantes afin d'apporter une assistance souhaitable aux enseignants pour optimiser leurs compétences pratiques d'enseignement.

Dans cette perspective inductive, il existe une diversité d'approches alternatives pour exercer cette supervision pédagogique et parvenir enfin aux objectifs pédagogiques fixés, dont nous mentionnons les différents modes d'assistance identifiés que les enseignants préfèrent recevoir :

- Leur style cognitif et leur profil d'apprentissage ;
- Leur niveau d'habileté dans la discipline enseignée ;
- Leur degré de motivation ou engagement ;
- Leurs besoins immédiats.

Il a été également identifié dans ce contexte que certains supervisés souhaitent recevoir de l'aide :

- Que les superviseurs leurs dictent quoi faire et comment appliquer (comment faire). Donc ils demandent des modèles de comportements pédagogiques ou des solutions toutes prêtes afin de les reproduire le plus fidèlement possible pour résoudre leurs difficultés pédagogiques et didactiques ;
- Des enseignants qui demandent au superviseur des informations théoriques des conclusions de recherches ayant trait à leurs problèmes de terrain qui les préoccupent ;
- D'autres intervenants (enseignants) qui désirent collaborer avec le superviseur durant toutes les étapes de la résolution des problèmes d'enseignement ;
- Certains enseignants préfèrent eux-mêmes améliorer leur qualité d'intervention en se basant sur leur expérience. Le superviseur dans ce cas n'est qu'une personne ressource en cas de force majeur.

A la base de ces constations, les modèles de supervision pédagogique se regroupent selon quatre grandes orientations qui correspondent aux différents besoins des enseignants associées aux domaines de supervision mentionnées dans le tableau suivant, selon Brunelle et al. 1991.

Tableau n° 01 – Description des domaines de la supervision pédagogique

Indicateurs	Domaine directif	Domaine coopératif pratique	Domaine coopératif théorique	Domaine de l'auto-supervision
Postulats	Tout enseignant doit assurer la continuité du système auquel il appartient à travers l'application du programme qui lui est confié	Tout enseignants doit s'améliorer et faire évoluer le système auquel il appartient à travers un processus de coopération et de soutien pédagogique dans la réalisation du programme d'enseignement	Tout enseignant qui veut s'améliorer et faire évoluer le système auquel il appartient doit connaitre des théories sur les l'apprentissage	Tout enseignant bénéficiant du contrôle quasi-total de son acte pédagogique accède à une pratique professionnelle qui le motive dans sa croissance personnelle et l'évolution du système auquel il appartient.
Fondements	L'exercice d'une fonction dont les objectifs sont précis et auxquelles correspondent des tâches prédéterminées nécessite d'exercer un contrôle rigoureux de manière à donner suite aux attentes du système.	L'exercice d'une fonction dont les objectifs sont précis et les moyens pour les réaliser sont ouverts, nécessite un mode d'assistance pratique permettant à l'enseignant de régler concrètement ses problèmes au sein de processus de coopération.	L'exercice d'une fonction dont les objectifs sont précis et les moyens pour les réaliser sont ouverts, nécessite un mode d'assistance théorique pour aider l'enseignant à trouver des solutions par lui-même à ses problèmes.	L'exercice d'une fonction dont les objectifs sont précis et les moyens pour les réaliser sont ouverts, nécessite que l'enseignant maîtrise des connaissances et habiletés qui lui permettent de trouver des solutions à ses problèmes de façon autonome.

7. Supervision pédagogique en éducation physique et sportive

L'évolution de la supervision pédagogique dans le cadre de la formation initiale et continue en éducation physique et sportive est connue par les importantes réformes mises en œuvre par certains pays ayant pour objet la professionnalisation de ce métier par l'amélioration du niveau scientifique sur le plan intellectuel et pratique (Borges et Desbiens, 2003). Ces réformes visent aussi à fonder ce système de formation sur une épistémologie constructiviste selon un processus à long terme pour parvenir à l'optimisation du profil pédagogique des enseignants d'éducation physique et sportive (Brien, 1994). La concrétisation de cet objectif, nécessite un encadrement conjoint de type universitaire entre superviseurs et supervisés en mobilisant mobiliser leurs ressources pour répondre aux besoins pédagogiques et rehausser leur niveau de compétence (Correa Molina et Gervais 2008).

La problématique de la notion de supervision pédagogique repose actuellement sur l'inexistence d'une définition commune acceptée par les scientifiques et les auteurs de la scène éducative (Nolan et Hoover, 2011). Elle demeure donc complexe car elle met à contribution une diversité de facteurs théoriques et pratiques (Olivas et Pawla, 2004).

Le monde de la supervision souffre actuellement de ne pas avoir de définition communément acceptée de la supervision pédagogique et de l'évaluation des enseignants, tant par les auteurs d'écrits scientifiques que par les auteurs de travaux pratiques (Nolan & Hoover, 2011). Oliva et Pawlas (2004) expliquent que de nos jours, la supervision pédagogique est complexifiée par plusieurs facteurs, dont la diversité des conceptions de la supervision pédagogique et des pratiques associées à un enseignement de qualité, par le mandat du gouvernement ainsi que par la relation de tension entre les enseignants et les directions d'école. Nolan et Hoover (2011), quant à eux, expliquent que plusieurs systèmes de supervision et d'évaluation des enseignants manquent de descriptions précises par

rapport à la relation entre la supervision et l'évaluation. Selon ces auteurs, ce manque de précision crée une confusion liée aux objectifs de la supervision et de l'évaluation chez les enseignants et les directions d'établissements scolaires. Snow-Gerono (2008) explique que la supervision a souvent été définie par des termes tels que la surveillance, le contrôle, la régulation et l'administration ainsi que par des termes contradictoires tels l'accompagnement, l'instruction et le leadership. Selon cette chercheure, l'association de ces termes contradictoire à la supervision pédagogique a ajouté du poids à la confusion qui y est actuellement liée. Elle affirme de plus que dans plusieurs systèmes éducatifs, la supervision pédagogique est connectée de près à l'évaluation de la performance des enseignants, ce qui accroît la confusion liée à la définition de la supervision pédagogique. Les auteurs et les chercheurs ne s'entendent donc pas sur une définition commune de la supervision pédagogique.

Conclusion

La supervision pédagogique selon une perspective inductive repose sur une approche qui prend en compte les expériences et les observations concrètes des enseignants et des élèves pour améliorer les pratiques d'apprentissages. Elle se base sur l'idée que les compétences se construisent à partir de l'expérience et de la réflexion.

Les fondements de la supervision pédagogique inductive incluent la reconnaissance de la diversité des pratiques pédagogiques, la valorisation de l'expertise des enseignants, la promotion de la collaboration et d'échange d'expériences pratiques, ainsi que l'importance de la réflexion et de l'auto-évaluation pour mieux situer le niveau de compétence acquis.

Les modèles de supervision pédagogique sont de type théorique qui guident les pratiques de supervision des enseignants. Ils peuvent inclure des approches telles que la supervision clinique, la supervision collaborative, la supervision formatrice, etc. Ces modèles visent à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et à favoriser leur progression professionnelle.

Par conséquent, notons que la problématique de l'encadrement des enseignants ne se limite pas uniquement au savoir-faire empirique, c'est-à-dire issue de la pratique, mais on trouve aussi le savoir-faire relationnel faisant référence au dialogue, au respect, à l'ouverture, etc. (Le Boterf, 2002, cité dans Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009). Le savoir-faire cognitif, peut faire également partie de cette problématique, c'est-à-dire les compétences intellectuelles liées à la capacité d'analyse qui pourrait proposer des solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés sur le terrain.

La supervision pédagogique selon une perspective inductive exige que l'enseignant soit bien supervisé en l'impliquant en tant qu'acteur disponible et capable d'affronter les

problèmes du moment en adoptant une démarche pédagogique d'apprentissage de type différenciée qui répond aux spécificités de chaque apprenant.

Références bibliographiques

1. Boutet, M. et Rousseau, N. (2002), Les enjeux de la supervision pédagogie des stages, Presse de l'université du Québec, Canada.
2. Brunelle, J, Coulibaly, A., Martel, M. Spallanzani, C. (1991), Ma supervision pédagogique en éducation physique et sportive, Revue EPS n°227, Paris, 1991, France
3. Desbiens, J. (2009), La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique et sportive, érudit, vol. 37 N°01, 2009.
4. Rouzel, J. (2015), Définition des termes dans la supervision d'équipe en travail social, Edition dunod, 2015 France.
5. Bishop, V. (2007). Clinical Supervision in Practice: some questions, answers and guidelines for professionals in health and social care Essentials of Nursing Management (2nd edition) New York, NY: Palgrave MacMillan.
6. Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Ste-Foy, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
7. Consortium national de formation en santé CNFS (2011). Atelier « Principes de base de la supervision » (de la série l'Art de superviser des stagiaires). Université Ottawa.
8. Driscoll. J. (2007). Practising Clinical Supervision, a reflective approach for healthcare professionals (2nd edition). Philadelphia, PA : Elsevier.
9. Hagler, P. et McFarlane, L.A. (1991). Comment réaliser le potentiel maximum de l'élève : le superviseur en tant qu'entraîneur. Canadian Journal of Rehabilitation, 5 (1), 5-16.
10. Haynes, R., Corey, G. et Moulton, P. (2003). Clinical Supervision in the Helping professions. A Practical Guide. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.