

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PROGRAMME DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE BASÉ SUR  
L'AUTOSUPERVISION DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE

PAR  
ADRIEN BOUCHER

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION  
D'UNE MAÎTRISE EN ÉDUCATION SOUS LA DIRECTION DE LA  
PROFESSEURE JEANNE MAHEUX

15518



DÉCEMBRE 1989



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES . . . . .	ii
BIBLIOGRAPHIE . . . . .	iv
INTRODUCTION . . . . .	1
CHAPITRE I - <u>La problématique ou l'analyse du réel</u> . . . . .	3
1. L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action	
2. Rapports du Conseil supérieur de l'Éducation	
3. Constatations	
4. Questions de la recherche-action	
CHAPITRE II - <u>La méthodologie de la recherche</u> . . . . .	15
1. Cadre de référence du chercheur	
2. Déroulement de l'action	
a) Milieu d'expérimentation	
b) Production du guide	
c) Validation de la production	
CHAPITRE III- <u>Les fondements théoriques</u> . . . . .	28
1. Modèles en éducation	
2. Motivation du personnel	
a) Théorie des besoins de l'être humain	
b) Théories des processus de motivation	
c) Notre conception de la motivation	
3. Supervision pédagogique	
a) Le modèle de Harris	
b) Le modèle de Wiles	
c) Le modèle de Cogan	
d) Le modèle de Feyereisen	
e) Le modèle de Laurin	
f) Le modèle de Girard	
g) Notre conception de la supervision	

CHAPITRE IV - Produits de la recherche . . . . . 60

1. Programme proposé
2. Préalables à l'instauration d'un programme de supervision pédagogique
3. Rôles des différents intervenants et intervenantes
  - a) Rôle du personnel enseignant
  - b) Rôle du personnel de direction d'école
  - c) Rôle du personnel des services éducatifs

## CONCLUSION . . . . . 86

## APPENDICES

1. Guide d'autosupervision
2. Commentaires relatifs à la validation de l'instrumentation
3. Commentaires relatifs à la validation de la démarche de supervision

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages généraux

- Angenot, Pierre. "La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours", Monographie des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Vol. III, No 4 /1984/.
- Baud, Francis. Motivations et comportements individuels dans l'entreprise. Entreprise moderne d'édition, Paris /1972/, 176 pages, (Coll. Cadréco).
- Berbaum, Jean. Étude systémique des actions de formation. Paris, Presses Universitaires de France /1982/, 239 pages (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui).
- Beredy, G.. Comparative method in education. New York: Holt, Rinehart & Winston /1964/. (extrait)
- Bergeron, J.L. et autres. Les aspects humains de l'organisation. Édition Gaétan Morin, 7e impression /1979/, 337 pages.
- Brossard, Luce. "La supervision pédagogique ou les premiers pas d'une pratique". Vie pédagogique, (Québec), No 55 /1988/.
- Cogan, M. L.. Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin /1973/. (extrait)
- Dekar, Alain-Daniel. "L'humain dans la structure". Revue Commerce, avril /1971/.
- Département des sciences de l'Éducation. "Modèles d'enseignement d'après Bruce Joyce et Marsha Weil". Université du Québec à Montréal /1978/.
- Faure, Edgar et autres. Apprendre à être. Unesco, Paris, Fayard /1972/.
- Feyereisen, Kathryn U, Fiorino, John A., Novak, Arlene T.. Supervision and curriculum renewal, A systems approach. New York: Meridith Corporation /1970/. (extrait)
- Girard, L., et autres. "Le rôle du directeur d'école: motiver les enseignants par une supervision efficace". 48e congrès de l'A.C.F.S. Université Laval, Québec /1980/.

- Harris, Ben M. Supervisory behavior in education. 2e édition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall /1975/, 438 pages
- Harold, Koontz, O'Donnel, Cyril, Ducharme, Gilles, Porier, Marcel. "Management principes et méthodes de gestion". McGraw-Hill /1975/.
- Herzberg, Frederick. "Une fois de plus: comment motiver des employés". Havard Business Review, janvier, février /1968/.
- Laurin, P.. "Entraînement par objectifs en administration de l'éducation". Revue des sciences de l'éducation, Montréal /1974/.
- Lefebvre, Gérald. Le coeur à l'ouvrage. Les Éditions de l'homme, Montréal /1982/, 118 pages.
- Lépine, Ginette. Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Éditions coopératives Albert St-Martin /1977/, 370 pages.
- Lisée, Jean-François. "Un mouvement de réforme balaie les États-Unis". La Presse (Montréal) 14 septembre /1985/.
- Nadeau, Richard A.. "Analyse comparative du phénomène de la supervision scolaire en vue d'en dégager un profil conceptuel". UQTR /1981/, 102 pages.
- Noël, André. "La CEQ: de la lutte des classes à la lutte pour la qualité". La Presse (Montréal), 12 octobre /1985/.
- Nuttin, Joseph. Théorie de la motivation humaine. Presses universitaires de France /1980/, 304 pages.
- Oliva, Peter F.. Supervision for today's schools. 2e édition, New York, Longman /1984/, 605 pages.
- Peters, R.S.. Le concept de la motivation. Les Éditions ESF, Paris /1973/, 134 pages.
- Poncelet, Maurice. Le management public. Les presses de l'université du Québec. Québec /1979/, 197 pages (Coll. Eureka).
- Postel, G.. "La motivation du personnel". Management, France, mars /1970/.
- Robitaille, Louis-Bernard. "Retour à l'ordre en France". La Presse, (Montréal), 14 septembre /1985/

Simon, Pierre. "Gestion des organisations, le management, dictature ou humanisme". Première partie, Commerce, décembre /1972/. Deuxième partie, janvier /1973/.

St-Pierre, Henri. La participation pour une prise en charge véritable. Presses de l'Université Laval. Québec /1975/, 420 pages.

Wiles, Kimball, Lovell, John T.. Supervision for better schools. 4e édition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall /1975/, 328 pages.

#### Publications du ministère de l'Éducation du Québec

Bertrand, Y., Valois, P.. La planification dynamique. Gouvernement du Québec, MEQ /1976/, (doc. 28-1223). 145 pages (Coll. Objectifs de l'éducation).

Bertrand, Y., Valois, P.. Les options en éducation. 2<sup>e</sup> édition /1982/, MEQ, 191 pages.

C.R.I.M. (Comité régional d'intégration des matières). "Série de 32 tableaux sur les éléments convergents et divergents des programmes d'études". Direction régionale du ministère de l'Éducation en Abitibi-Témiscamingue /1984/.

Direction régionale du M.E.Q. à Trois-Rivières. "Série d'ateliers de travail en évaluation pédagogique". /1983-1984/.

Girard, Luc, Laurin, Paul, Parent, Marcel. "La supervision scolaire: une relation d'aide". Ministère de l'Éducation du Québec /1984/.

Girard, Luc, Laurin, Paul et Pouliot René. "Les fondements théoriques: Recension des écrits sur la supervision", Fascicule 8, Direction régionale de Montréal MEQ /1985/.

Laurin, Camille. "L'enseignante, l'enseignant: des professionnels". /1981/.

M.E.Q.. "L'école québécoise énoncé politique et plan d'action". Gouvernement du Québec /1979/.

M.E.Q.. "Les nouveaux programmes d'études pour le préscolaire et le primaire". /1979 à 1986/.

M.E.Q.. "Les devis pédagogiques des nouveaux programmes d'études soumis aux maisons d'édition". /1980 à 1986/.

M.E.Q.. "Le règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire". /1981/.

- M.E.Q.. "Politique générale d'évaluation pédagogique". /1981/.
- M.E.Q.. "La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau". /1982/.
- M.E.Q.. "L'apprentissage, l'enseignant et les programmes d'études". document 16-0000-08 /1984/.
- M.E.Q.. "L'école, les gens de l'avenir. Cahier de la rentrée". document 55-1391 /1985/.
- M.E.Q.. "Les orientations en notation, consignation, transmission et conservation des résultats scolaires". /1985/.
- M.E.Q.. "Guide d'évaluation en classe, évaluation formative, introduction générale, primaire/secondaire, formation générale secondaire, formation professionnelle". /1985/.
- M.E.Q.. "Guide docimologique". Fascicules 1, 2, 3 /1985/.
- M.E.Q.. "Profil pédagogique des écoles de la CSVD". Direction des politiques et de l'organisation scolaire, octobre /1985/.
- Morand, Maurice. "Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire". Gouvernement du Québec M.E.Q /1981/, (doc. 16-0131) 83 pages (coll. Hors série).
- Naud, A., Morin, L.. L'Esquive, l'école et les valeurs, MEQ, /1979.
- Tardif, Nicole. "Série d'ateliers sur le processus d'enseignement et d'apprentissage". MEQ /1982/.

Publications du Conseil supérieur de l'éducation

- C.S.E.. "L'activité éducative". Extrait du rapport annuel /1969-70/,
- C.S.E.. "Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation". /1976/.
- C.S.E.. "Avis sur le sort des matières dites "Secondaires"" /1983/.
- C.S.E.. "La condition enseignante". Avis au Ministre de l'Éducation /1984/

### Autres publications

- Bélanger, Rémi, Boucher, Adrien et autres. "Supervision pédagogique". Guide élaboré en région Abitibi-Témiscamingue /1984/.
- Bernier, Benoît. Guide pour la présentation d'un travail de recherche, 2e édition, Presses de l'Université du Québec /1983/. 55 pages.
- C.O.P.I.E.. "Écoles de demain?". Éditions H.M.H., Montréal /1976/.
- Commission scolaire de Val d'Or. "Les buts éducationnels et les processus éducatifs". /1975/.
- Coombs, Philip, H.. Qu'est-ce que la planification de l'éducation?, Unesco /1970/.
- Dell', Aniello. "La participation", Revue Commerce, Mars /1973/.
- Dell', Aniello. "Voulez-vous conserver vos meilleurs employés?". Revue Commerce, Février /1973/.
- École nationale d'administration publique. "La supervision de l'enseignement". /1977/.
- Grisé, Jacques. "Les sciences du comportement dans les organisations: À quoi ça sert?". revue Commerce, février /1972/.
- Grisé, Jacques. "Nouveaux aspects de la science du comportement. I- Le domaine et son évolution", revue Commerce, décembre /1974/, "II- Apport de la science du comportement à l'étude de certains concepts", revue Commerce, janvier /1975/.
- Maheux, Jeanne. "L'analyse du vécu". Troisième partie Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue /1984/. (extrait)
- Maheux, Jeanne. "Historique de la notion de supervision". (Document de travail) Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue /1985/.
- McGregor, Douglas. "L'aspect humain de l'entreprise". Extrait des délibérations de l'assemblée du 5e anniversaire de l'École, Cambridge, Massachussets, le 9 avril /1957/, Traduit par la Faculté du Commerce de Laval.
- McGregor, Douglas. "La dimension humaine de l'entreprise". Gauthier-Villards Éditeur, Paris /1971/, (Coll. Hommes et organisations.)
- Myers, Scott M.. "Vos employés motivés, qui sont-ils?". Havard Business Review, Janvier-février /1964/.

O.C.D.E.. La planification de l'enseignement vers une réévaluation, Paris /1983/.

Services éducatifs de la commission scolaire de Val d'Or.  
"Regroupement pour l'étude de la situation actuelle à la commission scolaire" /1985/.

Thiberghien, Geoffroy C.. "C'est quoi la participation?". Commerce, février /1974/.

Villeneuve, Jacques. "Le management au pluriel, la fonction management dans un environnement en évolution". Commerce, décembre /1975/.

## INTRODUCTION

Le système éducatif québécois est en perpétuelle évolution. Depuis la révolution tranquille des années soixante, ses actrices et ses acteurs sont confrontés à des changements de structure et d'idéologie.

Ayant oeuvré dans le système scolaire québécois depuis 1967, dans différentes commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, successivement comme enseignant, conseiller pédagogique, directeur d'une école primaire et, depuis 1979, comme directeur des services éducatifs de la commission scolaire de Val d'Or, nous (1) avons été à même de réfléchir sur l'évolution du système éducatif québécois. Nous avons souvent été amené à rechercher la cohérence entre le discours officiel des dirigeants et l'action pédagogique dans l'école. Nous nous sommes souvent demandé quel type d'actions nous permettrait d'instaurer dans l'école une pratique visant à consolider ou à améliorer la qualité de l'enseignement et par conséquent les apprentissages des élèves.

Le programme de maîtrise en éducation nous a incité à mener une recherche-action portant sur la supervision pédagogique comme relation d'aide. En plus de nous avoir permis de clarifier notre conception de la supervision pédagogique, cette recherche-action a rendu possible le développement d'un guide d'autosupervision de la pratique pédagogique, guide conçu pour le personnel enseignant du primaire.

---

1. Nous: désigne l'étudiant-chercheur

La présente recherche-action a pour but de développer et de valider un programme de supervision pédagogique qui privilégie l'association du personnel enseignant à l'identification de ses besoins de soutien pédagogique, en vue de l'amélioration des situations d'apprentissage.

Le présent rapport fait état de la démarche réalisée et de ses résultats. Le chapitre I tente de cerner la problématique et formule les questions de notre recherche-action. Le chapitre II explicite la méthodologie utilisée alors que le chapitre III est consacré aux fondements théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyé pour développer un programme de supervision pédagogique. Le chapitre IV présente les produits de la recherche. Finalement, la conclusion fait un retour sur les conditions d'application et les retombées possibles d'un tel programme de supervision pédagogique.

## CHAPITRE I

### La problématique ou l'analyse du réel

La problématique, d'où origine notre problème, témoigne d'un système profondément marqué par le changement.

Depuis les années 60, nous avons assisté à la métamorphose du système éducatif québécois. À titre d'exemples, pour illustrer cette situation, voici quelques règlements et lois qui ont marqué le cheminement du système:

- 1964 Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation (Bill 60);
- 1965 Règlement no 1, programme du cours élémentaire sur 6 ans et du cours secondaire sur 5 ans;
- 1971 Règlement no 6, concernant l'enseignement du français;
- 1971 Règlement no 7, relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la maternelle, du niveau élémentaire et secondaire;
- 1971 Loi concernant le regroupement des commissions scolaires en dehors de l'Île de Montréal. Création des Comités d'écoles et du Comité de parents (Loi 27);
- 1979 Loi 30 permettant à un représentant du Comité de parents de siéger au Conseil des commissaires;

1981 Règlement concernant le régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire;

1984 Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public (projet de Loi 3).

Le Québec n'est toutefois pas le seul endroit où l'on peut assister à des changements en matière d'éducation. Force est de constater que d'autres pays font une démarche similaire et que la plupart ont évolué vers l'approche dite organique. Celle-ci se caractérise par un souci du développement de la personne intégrale et non seulement par celui de son développement cognitif. Cette approche s'est répandue par le biais d'un rapport célèbre, le rapport Faure, intitulé: Apprendre à être (1). Sans approfondir la pertinence de cette approche, car tel n'est pas notre propos, il est étonnant de constater que l'école fait l'objet de critiques qui vont dans le même sens par les autorités responsables.

Ainsi en 1985, le Ministre de l'éducation de la France, M. Jean-Pierre Chevènement, parle "d'un retour à l'ordre". "Certes, dit-il, l'école doit servir à apprendre. Mais la meilleure façon d'apprendre à apprendre, c'est encore d'apprendre." (2)

Aux États-Unis, le président Reagan encourage les étudiants à s'appliquer et leur dit: "Si vos professeurs ne vous donnent pas de

1. Edgar Faure et autres, Apprendre à être, Unesco Fayard, Paris, /1972/.
2. Louis-Bernard Robitaille, "Retour à l'ordre en France", La Presse, (Montréal), 14 septembre 1985.

devoirs à faire à la maison, demandez-leur pourquoi." (3) D'ailleurs plusieurs états américains ont adopté des politiques concernant l'évaluation pédagogique, les normes de promotion, le travail à domicile.

Le discours des leaders français et américains est très près des discours entendus au Québec.

Dans son message à l'occasion de la rentrée scolaire (1985), le Ministre de l'éducation du Québec, M. François Gendron, insiste sur la qualité de l'éducation. Il dit entre autres:

"Le respect de soi et des autres commence par le souci d'une bonne communication et, en ce qui me concerne, la qualité de la langue parlée et écrite doit demeurer une préoccupation constante. J'invite les jeunes à prendre à coeur l'apprentissage de leur langue maternelle." (4)

Dans une entrevue accordée à La Presse (1985), le président de la Centrale d'enseignement du Québec, M. Yvon Charbonneau déclare:

"Que les enseignantes et enseignants doivent retrouver leur rôle de maître au sein des classes."

"Les enseignants ont souffert comme les jeunes des vagues pédagogiques soi-disant modernes où ils n'ont plus de rôle à jouer. Ils veulent enseigner. Et les jeunes veulent apprendre. Les citoyens ont droit à l'excellence. Nous devons réussir le mariage du progressisme et de la qualité." (5)

- 
3. Jean-François Lisée, "Un mouvement de réforme balaie les États-Unis", La Presse (Montréal), 14 septembre 1985.
  4. Ministère de l'Éducation, "L'école, les gens de l'avenir. Cahier de la rentrée", document 55-1391, /1985/, page 4.
  5. André Noël, "La CEQ: de la lutte des classes à la lutte pour la qualité", La Presse (Montréal), 12 octobre 1985.

Le ministre de l'Éducation, M. François Gendron, se plaisait à dire aussi que l'école n'est pas une partie de plaisir mais un lieu où on apprend à l'enfant à aimer l'effort.

Au début du chapitre, nous avons identifié certains règlements et lois qui ont marqué l'évolution du système éducatif québécois et dont la plupart furent précédés d'études et de réflexions.

Certaines plus que d'autres ont marqué l'évolution du système scolaire. Nous en retraçons quelques-unes.

#### 1- L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action (1979)

L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action est le résultat d'une consultation de toutes les sphères de la population. En plus de dresser le bilan de la situation, particulièrement sous l'angle de la qualité de l'enseignement, cet énoncé donne les orientations du système éducatif québécois.

L'école québécoise vise le développement intégral de la personne sur les plans: physique, affectif, esthétique, social et culturel, moral, spirituel et religieux. Un des objectifs généraux de l'école est donc de:

"Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen" (6)

Pour atteindre cet objectif, le ministère de l'Éducation distingue des préoccupations correspondant à des âges différents chez les écolières et écoliers des premier et second cycles:

"Les objectifs du premier cycle, caractérisés par cette orientation, viseront à:

- développer chez l'enfant plusieurs façons de connaître et de s'exprimer;
- permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales, de déployer ses possibilités corporelles et ainsi d'accroître sa maîtrise sur le réel."(7)

Le second cycle, qui se caractérise par la consolidation des apprentissages, poursuit des objectifs d'accroissement des capacités de l'enfant. Ces objectifs viseront à:

- permettre la poursuite de l'acquisition des habiletés de base nécessaires à l'expression de soi;
- assurer le progrès continu de l'enfant, par une individualisation de l'apprentissage en même temps que par une intégration des divers champs de connaissances et d'expériences;
- favoriser, chez l'enfant, l'éclosion d'un sentiment de compétence et de satisfaction devant le travail accompli." (8)

---

6. Ministère de l'Éducation, "L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action", /1979/, p. 29.

7. Ibid., p. 30.

8. Ibid.

Nous sommes à même de constater que l'approche privilégiée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est une approche organique, c'est-à-dire qu'elle se veut respectueuse des tendances profondes de la personne et qu'elle veut tenir compte des forces vives situées dans la vie intérieure des élèves.

## 2. Rapports du Conseil supérieur de l'éducation

Parler de "l'école québécoise énoncé de politique et plan d'action" (1979), sans traiter de certains rapports du Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.), serait minimiser l'importance que joue le Conseil dans les orientations de l'éducation au Québec.

Mentionnons tout d'abord, "l'activité éducative" (1969-70). Ce rapport démontre que la conception organique est la seule valable en éducation, que:

"l'étudiant est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation; et c'est dans la mesure où il fournit cet engagement qu'il se forme affectivement." (9)

En 1976, le C.S.E. réalise une étude intitulée: "Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation". Les auteurs de ce rapport affirment que l'acte éducatif ne peut plus se limiter à la transmission de connaissances et au développement d'un certain nombre d'habiletés et d'attitudes. On y lit plutôt que:

9. C.S.E., "L'activité éducative, Extrait du rapport annuel", /1969-70/, p. 37.

"Non seulement doit-on permettre à l'individu la mise à jour constante de ses connaissances, la possibilité d'acquérir de nouvelles habiletés ou d'améliorer les anciennes, la capacité de changer ses attitudes et son comportement, mais on doit se préoccuper surtout de développer chez lui une qualité fondamentale sans laquelle il deviendrait un être constamment dépendant du système éducatif: l'éducabilité." (10)

### 3- Constatations

Ces études et ces réflexions ont amené le ministère de l'Éducation du Québec à revoir les programmes d'études dispensés dans les écoles. Les programmes-cadres des années 70 ont fait place, au début des années 80 à des programmes plus structurés. Habituellement conçus par cycle (1re année à la 3e année, 4e année à la 6e année) les programmes des écoles primaires prévoient les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires à enseigner. Le début des années 80 fut donc marqué par une vaste opération d'implantation de nouveaux programmes d'études et l'acquisition de matériel didactique cohérent avec ces programmes. Le tout devait normalement être terminé, au primaire, en 1985.

---

10. C.S.E., "Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation", /1976/, MEQ, p. 2.

Or une étude connue sous le nom de RESACS (11), réalisée par la direction des services éducatifs de la commission scolaire de Val d'Or (12) et portant sur la situation pédagogique de la commission scolaire en 1985, démontre que bien que la phase d'implantation des programmes soit à toutes fins utiles terminée, la planification de l'enseignement, les processus d'enseignement et d'apprentissage, la démarche évaluative, pour ne se limiter qu'à ces éléments, empruntent encore la voie d'une approche traditionnelle, c'est-à-dire une approche qui favorise d'abord la transmission du savoir au détriment du développement du savoir-être et du savoir-faire. On constate donc une difficulté à transposer les orientations énoncées dans l'action en classe. Comment expliquer cette difficulté?

- 
11. Au moyen d'un sondage, les services éducatifs de la commission scolaire de Val d'Or ont interrogé le personnel enseignant sur sa connaissance des programmes d'études et des guides pédagogiques, sur la planification de l'enseignement, sur la démarche pédagogique et sur la démarche évaluative. Cette étude interne est connue sous le nom de RESACS (Regroupement pour l'étude de la situation actuelle à la commission scolaire /1985/).
  12. En 1985, la commission scolaire de Val d'Or dispensait des services éducatifs à une clientèle de 3200 écolières et écoliers de 5 à 13 ans, répartis dans douze écoles situées majoritairement en milieu urbain. Elle employait environ 160 enseignantes et enseignants ayant en moyenne 38,36 ans et une scolarité de 15,42 années. Depuis le 1er juillet 1987, la commission scolaire de Val d'Or dispense aussi des services éducatifs aux élèves de l'ordre secondaire et aux élèves adultes.

Certes, on ne peut ignorer le contexte particulièrement difficile du début des années 1980 dans le milieu de l'enseignement. La ronde de négociations de 1982 dans le secteur public, qui s'est caractérisée par une grève et terminée par un décret, a affecté le climat de travail dans les écoles.

Depuis l'adoption de ce décret, plusieurs enseignantes et enseignants refusent même de s'impliquer dans les différents comités de participation. Dans son avis au Ministre de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (1984) fait état du véritable sentiment d'isolement que semble vivre plusieurs enseignantes et enseignants: manque de communication à l'intérieur même de l'école, manque d'information provenant de la Commission scolaire ou du ministère de l'Éducation, mécanismes de participation plus ou moins adéquats. La situation décrite par le Conseil supérieur de l'éducation (1984) et les commentaires formulés par le personnel enseignant nous démontrent que les carences de l'information, des communications ou de la participation sont vraiment des sources de non-motivation.

Le personnel enseignant se sent peu ou pas impliqué dans le choix des objectifs éducatifs prônés par le MEQ et les organismes scolaires, particulièrement depuis le début des années 1980 où les relations de travail se sont détériorées et les nouveaux programmes se sont multipliés.

Par ailleurs, le débat public visant à modifier les structures administratives des commissions scolaires et à définir des nouveaux statuts pour l'école, débat qui se termine par l'adoption de la Loi 3 (1984), a aussi insécurisé plusieurs administrateurs. Les restrictions des ressources financières ont provoqué une diminution du personnel de soutien pédagogique, particulièrement de conseillères et de conseillers pédagogiques. Conséquemment, les directions d'école ont dû assumer de plus en plus des tâches d'organisation et d'animation pédagogiques. Des directions d'écoles avouent cependant être peu ou pas préparées pour jouer leur rôle de leaders pédagogiques. Elles disent rencontrer certaines difficultés à superviser les services éducatifs offerts dans leur école.

Nous n'élaborerons pas davantage sur ces circonstances bien qu'il faut en reconnaître l'impact. Elles caractérisent l'environnement où se pose le problème.

#### 4. Questions de la recherche-action

La rigueur, la qualité des apprentissages, la sanction de la compétence et le souci de perfectionnement doivent donc prendre de plus en plus de place dans notre action pédagogique.

Considérant notre rôle de directeur des services éducatifs, notre façon de contribuer ne peut être une action directe en classe.

Toutefois, nos responsabilités nous incombent de créer les conditions nécessaires pour assurer la meilleure qualité des apprentissages.

Ainsi, dans les limites de notre rôle et conformément à l'une des responsabilités de notre fonction, notre intervention s'est traduite en une recherche-action visant l'instauration d'un programme de supervision pédagogique qui pourrait répondre à la fois aux besoins du personnel enseignant et soutenir les directions d'écoles dans l'exercice de leur rôle d'animation.

Dans un contexte de diminution des ressources, comment permettre au personnel enseignant une prise en charge de son perfectionnement pour l'amélioration de sa pratique éducative et à la direction d'école de jouer son rôle de leader pédagogique?

En conséquence, notre recherche s'est organisée autour des deux questions suivantes:

Est-il possible de définir un programme de supervision pédagogique où l'enseignant est l'acteur principal?

Est-il possible de définir un programme de supervision pédagogique où la direction d'école joue un rôle actif?

Par programme, nous voulons traduire non seulement une instrumentation et son utilisation mais également les fondements théoriques de celui-ci. Ainsi les produits de notre recherche-action sont un guide d'autosupervision et les conditions de son application, guide développé et validé avec les acteurs d'une école. Le deuxième chapitre précise la méthodologie utilisée pour mener notre recherche-action à terme.

## CHAPITRE II

### La méthodologie de la recherche-action

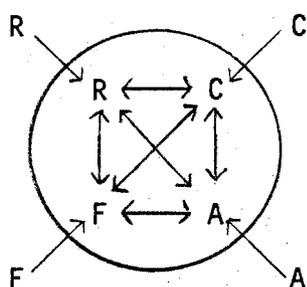
Notre recherche prend place à deux niveaux. D'une part, celle de l'étudiant-chercheur qui est actif dans la conduite des travaux visant à établir ses fondements, à structurer et à développer l'instrument, en d'autres termes: à élaborer un programme de supervision. D'autre part, celle de l'étudiant-chercheur qui joue un rôle moins actif, plus associé à celui d'observateur dans l'application de l'instrument développé en vue de sa validation dans une école. Pour présenter ces niveaux, nous appellerons le premier le cadre de référence du chercheur et le second, le déroulement de l'action.

#### 1- Cadre de référence du chercheur

Dans une étude intitulée: "La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours" (1), Pierre Angenot insiste sur la nécessité qu'il y ait cohérence entre l'analyse du réel, les fondements théoriques, le crédo pédagogique et l'action. Il propose pour ce faire, un modèle qui se résume au schéma suivant:

---

1. Pierre Angenot, "La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours", Monographie des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Vol III, no 4, /1984/, page 8.



R: Analyse du réel

C: Crédo

F: Fondements

A: Action

L'intérieur du cercle étant  
le discours d'un individu

Ce modèle nous a servi de canevas de base en ce sens qu'il nous a révélé que le discours est le fruit de l'intégration des dimensions identifiées et qu'un lien de cohérence doit caractériser le discours et chacun de ses éléments. En d'autres termes, si notre discours privilégie un programme où l'enseignant et la direction d'école sont les acteurs principaux, nos fondements et notre action doivent le refléter. Ainsi, dans notre effort pour définir notre programme, il nous faut adopter une approche qui permet l'implication de ces acteurs dès le départ. Nous ne pourrions définir notre programme seul dans notre bureau et l'imposer après coup. Voilà l'apport de ce modèle dans notre recherche-action mais combien essentiel il est pour le chercheur.

Puisqu'il s'agit d'instaurer un programme de supervision pédagogique, notre cadre de référence méthodologique s'appuie sur des fondements liés à la planification.

La planification contribue au choix de l'approche avec les acteurs. Notre objectif consiste essentiellement à expliciter le

choix des auteurs qui supportent notre discours dans un souci de cohérence dans le déroulement de l'action.

### La planification

A titre de directeur des services éducatifs, notre responsabilité est d'instaurer un programme de supervision pédagogique et pour ce faire, nous nous inscrivons dans une action de planification. Quels sont nos fondements en ce domaine? Ces fondements sont-ils cohérents avec notre crédo pédagogique et l'action voulue, à savoir un programme qui implique les acteurs concernés?

En matière de planification, ces fondements qui serviront de cadre de référence pour le déroulement de l'action empruntent à peu d'auteurs. Nous n'en citerons que l'essentiel.

Maurice Poncelet donne de la planification la définition suivante:

"Processus par lequel la puissance publique élabore scientifiquement un ensemble, primo, d'objectifs (dans toute la mesure du possible quantifiés) jugés souhaitables pour le bien général et, secundo, de moyens par lesquels on compte atteindre ces objectifs." (2)

---

2. Maurice Poncelet, Le management public, Les presses de l'Université du Québec, /1979/, p. 146.

Bertrand et Valois parlent de planification dynamique: "La planification dynamique est un processus de rétroinformation qui a pour fin d'assurer une stabilité dynamique dans la réalisation des finalités d'une organisation." (3)

Notre vécu professionnel et nos lectures nous amènent à retenir un approche souple de planification au sens défini par Poncelet:

"Dans les plans souples, les objectifs peuvent être fixés de façon moins précise (exactitude de zone au lieu de point) et l'utilisation des moyens est faite avec une certaine latitude; les exécutants bénéficient donc d'une certaine possibilité d'initiative." (4)

Nous rejoignons aussi à cet égard Kaufman qui insiste sur "l'ouverture à la révision, à l'autocorrection" et Bertrand et Valois qui font intervenir la dimension dynamique de la planification.

Notre approche peut aussi être qualifiée d'inductive. Nous croyons en effet à la nécessité d'impliquer le milieu dans tout le processus. Kaufman parle alors "inductive model (type 1)".

---

3. Y. Bertrand, P. Valois, Les options en éducation, 2e édition, /1982/, MEQ, page 39.

4. Maurice Poncelet, op. cit., p. 147.

Ainsi, bien que ce type d'approche présente une démarche plus longue parce qu'elle implique les acteurs du milieu, la cohérence souhaitée entre l'action et les fondements justifie cette avenue. Dans la conduite de notre recherche-action, nous avons impliqué des acteurs du milieu pour réaliser les différentes étapes du processus de planification de Kaufman.

Dans un chapitre consacré à l'apport de la démarche décisionnelle, Jean Berbaum nous présente la démarche de planification de Kaufman et son caractère systémique. Il nous dit:

"Kaufman retient une démarche de résolution de problème en six étapes que l'on peut exprimer de la manière suivante:

- "1) déterminer la nature du problème en se basant sur les besoins en formation qui ont pu être décelés;
- "2) déterminer les conditions auxquelles la solution doit satisfaire et proposer différentes variantes;
- "3) choisir l'une des variantes;
- "4) mettre en oeuvre la démarche retenue afin d'atteindre les résultats escomptés;
- "5) apprécier les résultats atteints;
- "6) reprendre chacun des points précédents, selon les besoins, au fur et à mesure de la progression du processus."

Cette démarche est présentée comme devant être constamment ouverte à la révision. Son caractère autocorrectif basé sur l'évaluation constante des résultats, même partiels, devrait constituer une garantie de succès."(5)

---

5. Jean Berbaum, Étude systémique des actions de formation, Paris, Presses Universitaires de France, /1982/, page 128.

## 2- Déroulement de l'action

Simultanément à notre recherche-action à la commission scolaire de Val d'Or, il existait, en Abitibi-Témiscamingue, un comité régional créé sous l'égide du ministère de l'Éducation dans le cadre d'un projet de soutien coopératif. Ce comité régional avait pour mandat d'élaborer des instruments de supervision pédagogique, instruments s'adressant aux directions d'école et aux enseignantes et enseignants du primaire.

Ce comité régional était composé de personnes volontaires ayant un intérêt marqué pour la supervision pédagogique. Au départ, il comprenait: deux directeurs des services éducatifs, dont l'étudiant-chercheur, une directrice d'école primaire provenant de la commission scolaire de Val d'Or et une personne du MEQ.

Ce comité a fortement supporté les travaux que nous avons conduits localement. Il a constitué un lieu qui nous permettait de faire état de nos travaux et les a enrichis de ses commentaires notamment dans l'identification des fondements. En aucun temps, toutefois, ce comité est intervenu dans notre action.

Au plan local (commission scolaire de Val d'Or), nous avons invité les personnes intéressées à s'inscrire à un groupe de travail

portant sur la supervision pédagogique. Pour choisir les membres de ce groupe, nous nous sommes inspiré des caractéristiques énoncées par St-Pierre (1975) sur la participation.

1. Tenir compte de la personnalité des membres et de l'expérience professionnelle de chacun.
2. Tenir compte du désir de participer de chacun des membres, de son adhésion, mais surtout de son action.
3. Tenir compte de l'engagement et de la collaboration active et loyale de chacun des membres.
4. Tenir compte de la compétence, de l'initiative et de la responsabilité de chacun.

"La participation ne supprime pas l'organisation, la planification: elle refuse, grâce à l'initiative personnelle vivante, d'en faire une hiérarchie préalable qui mesure et limite impitoyablement toute spontanéité, tout besoin, tout acte, toute aspiration non inscrits préalablement dans le système." (6)

5. Tenir compte de l'altérité, c'est-à-dire du respect et de la conscience sociale de chaque membre.
6. Tenir compte de l'autodétermination et de la confiance en soi de chaque participant.
7. Tenir compte de la participation et du consentement de chacun.

"Il faut que le participant y apporte du soi, de son expérience, de sa disponibilité, de sa compréhension, son engagement." (7)

6. Henri St-Pierre, La participation pour une prise en charge véritable, P.U.L., /1975/, p. 146.
7. Ibid., p. 169.

Le groupe de travail fut composé de deux directrices d'école primaire et de l'étudiant-chercheur. S'inspirant de la démarche de Kaufman énoncée précédemment, le groupe de travail avait pour mandat:

1. De formuler la problématique d'instauration d'un programme de supervision pédagogique et des conditions dans lesquelles il devait prendre place;
2. De déterminer les objectifs d'un tel programme;
3. De choisir parmi les modèles inventoriés celui le plus approprié;
4. De contribuer par leur analyse et leur critique au développement d'un guide de supervision pédagogique;
5. D'expérimenter dans leur milieu respectif ce guide et de le critiquer.

La collaboration de ce groupe de travail notamment des directions d'écoles, est de première importance car faut-il le rappeler, il leur revient d'animer leur milieu respectif. L'étudiant-chercheur ne peut lui-même remplir cette fonction en raison de sa responsabilité de directeur des services éducatifs à la commission scolaire.

#### a) Milieu d'expérimentation

Pour expérimenter un programme de supervision pédagogique, il est essentiel d'avoir recours au personnel enseignant. Deux équipes-écoles ont alors manifesté leur intérêt pour participer à la recherche. Elles ont les caractéristiques suivantes:

École A (située en milieu urbain): -elle offre l'enseignement préscolaire et primaire; -elle dispose d'un personnel de 14 enseignantes dont l'âge moyen est de 38,1 ans et la scolarité moyenne, de 16,3 années (8)

École B (située en milieu rural): -elle offre l'enseignement préscolaire et primaire; -elle dispose d'un personnel de 14 enseignantes dont l'âge moyen est de 37 ans et la scolarité moyenne, de 15,1 années (9)

Les membres du personnel enseignant de chacune des écoles demeure libre de participer ou non à la validation du programme. La confidentialité des données recueillies, suite à leur participation, leur est assurée.

b) La production du guide

Toute production d'instruments (grilles, documents théoriques, etc.) devait répondre aux critères suivants:

1. Partir d'un besoin identifié dans le milieu;
2. S'appuyer sur des fondements théoriques;
3. Être soumise à la validation auprès des personnes concernées;
4. Subir les corrections nécessaires avant d'être diffusée.

Les choix liés à la production du guide ont été faits par le groupe de travail.

8. Ministère de l'éducation, "Profil pédagogique des écoles de la CSVD", Direction des politiques et de l'organisation scolaire, octobre, /1985/.

9. Ibid.

c) Validation de la production

La validation de la production porte sur deux éléments soit: le guide d'autosupervision et la démarche utilisée dans son application.

Pour valider l'instrumentation proposée, c'est-à-dire le guide d'autosupervision de la pratique éducative, nous avons soumis son contenu aux enseignantes et enseignants des deux équipes-écoles retenues comme milieu de recherche (28 personnes). Nous l'avons aussi présentée aux directeurs des services éducatifs des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue (12 personnes), ainsi qu'à des congressistes des 14e et 15e congrès pédagogiques de l'Abitibi-Témiscamingue (40 personnes). Dans tous les cas, après une présentation exhaustive par l'équipe de conception, les personnes consultées devaient critiquer les quatre outils du guide (présentation d'un facteur, tableaux-synthèses, légende, énoncés) en répondant aux questions suivantes:

-L'instrumentation permet-elle d'identifier clairement ce qu'on attend de vous?

-La présentation et les tableaux-synthèses permettent-ils de cerner le facteur?

-La grille permet-elle à l'enseignante et à l'enseignant d'analyser sa pratique pédagogique?

- La légende permet-elle de bien se situer face à un questionnement?
- Les informations contenues dans ce guide sont-elles pour vous un outil valable d'auto-perfectionnement?
- Pour chacun des outils présentés, quels éléments devraient être ajoutés ou retranchés?
- La démarche proposée est-elle pertinente?

Pour valider la démarche retenue de supervision pédagogique, en plus de tenir compte des commentaires recueillis lors de la validation de l'instrumentation, nous l'avons appliquée, au cours de l'année scolaire 1987-1988 dans une école (10) de la commission scolaire de Val d'Or. Nous avons retenu de l'évaluer en tenant compte des variables suivantes: motivation et attitudes du personnel enseignant et du personnel de direction. Nous avons recueilli les observations du personnel quant au contenu de l'instrumentation, quant aux besoins de soutien manifestés par les sujets et quant au rôle du personnel enseignant et du personnel de direction.

Les entrevues furent réalisées par la direction d'école. Le contenu de ces entrevues n'a pas été communiqué à l'étudiant-chercheur

---

10. Lors du dépôt du projet en 1984, deux équipes-écoles ont manifesté leur intention de participer à la recherche. Après avoir présenté la démarche et l'instrumentation dans les deux écoles, volontairement, nous n'avons pas par la suite effectué de relance auprès de l'une des équipes. L'équipe n'a pas manifesté son intention de poursuivre la recherche.

par souci de confidentialité. Toutefois, l'étudiant-chercheur a rencontré la direction d'école et a recueilli les commentaires de celle-ci. Le traitement des données prend la forme de comptes rendus de rencontres et d'analyse de contenu.

Au cours de l'expérimentation et avec l'accord de la direction d'école, nous avons communiqué avec le milieu afin de nous assurer que nos travaux reçoivent un accueil favorable. Nous avons misé sur les contacts humains: rencontres de directions d'écoles, de cadres scolaires, de conseillères et conseillers pédagogiques et du personnel enseignant.

En résumé, le déroulement de la recherche-action s'est fait comme suit:

- .en septembre 1986 : -formation du groupe de travail;
- .d'octobre 1986 à octobre 1987: -identification des fondements;
- .de novembre 1987 à juin 1988 : -développement du guide d'autosupervision;
  - pré-validation du guide auprès des directions d'écoles et des membres du personnel enseignant;
  - expérimentation du guide dans une école;
  - analyse des résultats de l'expérimentation du guide et de son utilisation;
  - insertion des résultats dans le guide et identification du protocole d'utilisation;

Il faut mentionner ici une limite accidentelle survenue au cours de notre démarche de recherche. En février 1988, un incendie a ravagé l'école où la recherche s'est déroulée. Les données recueillies lors des entrevues ont ainsi été détruites. Cependant, les résultats de la validation sont intégrés au guide présenté en annexe de ce rapport. Ce sont les données de compilation qui ont été détruites, d'où l'impossibilité de les reconstituer.

Au cours du troisième chapitre, nous allons présenter les fondements théoriques sur lesquels s'appuie le guide d'autosupervision élaboré. C'est à ce niveau que le rôle de l'étudiant-chercheur a été le plus actif en effectuant les recherches nécessaires, en proposant et en animant le groupe de travail chargé de développer ce guide et son protocole d'utilisation.

## CHAPITRE III

### Les fondements théoriques

Le but de ce chapitre est de rendre compte des fondements théoriques de notre recherche-action. Ces fondements s'appuient principalement sur la notion de supervision. Cependant, il nous est apparu nécessaire d'explorer préalablement deux autres notions: la motivation du personnel, les modèles en éducation.

D'une part, nous aborderons la notion de motivation du personnel. Au-delà du fait que la motivation est, selon nous, une condition sine qua non à la réussite de toute action qu'elle quelle soit, l'analyse du réel a révélé qu'une certaine démotivation caractérisait le milieu scolaire et pouvait être une des causes de la non application des nouveaux programmes. Il est donc essentiel que nous nous en préoccupions.

D'autre part, nous effectuerons aussi une brève incursion chez les auteurs traitant des modèles en éducation. Notre occupation professionnelle des dernières années nous a quelque peu éloigné de cet aspect de la réalité quotidienne de l'enseignant en faveur de préoccupations plus administratives. Il importe que nous explicitions nos choix en cette matière. Dans l'ordre, nous aborderons les notions de modèles en éducation, de motivation et de supervision. Au terme de ce chapitre, nous formulerons, pour reprendre les termes du modèle Angenot, notre crédo pédagogique en matière de supervision.

## 1. Modèles en éducation

À quelques reprises depuis le début de ce rapport, nous avons utilisé le terme "modèle". L'étude de Bertrand et Valois (1982) sur Les options en éducation fait une synthèse de plusieurs auteurs qui ont donné leur conception des modèles en éducation.

Bertrand et Valois insistent pour que le choix d'un modèle fasse référence au type de société. Ces auteurs affirment que la sélection d'un paradigme éducationnel doit être fondée sur la sélection d'un paradigme socio-culturel. Ils définissent le concept de paradigme socio-culturel de la façon suivante:

"Un ensemble de croyances, de conceptions ou généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations personnes-société-nature, un ensemble de valeurs-intérêts, une façon de faire, un sens global qui, d'une part, sous formes d'exemples, définissent et délimitent pour un groupe social donné son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité" (1)

Ginette Lépine (1977), pour sa part, parle du rôle de l'idéologie de la classe dominante dans le choix d'un modèle éducatif:

"Tous les modèles pédagogiques dépendent d'un choix idéologique. Dans l'unité institutionnelle scolaire se manifeste une idéologie de la reproduction du mode de domination sociale par la classe supérieure à une emprise sur le système institutionnel et sur l'organisation sociale. À l'intérieur de cette unité institutionnelle scolaire se manifeste également une contestation de cette emprise. Ainsi se jouent les rapports d'opposition entre acteurs sociaux participant à la même institution scolaire." (2)

1. Y. Bertrand et P. Valois, Les options en éducation, 2<sup>e</sup> édition, /1982/, MEQ, p. 32.
2. Ginette Lépine, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Les éditions coopératives Albert St-Martin, /1977/, p. 5.

Pour ces auteurs, le mot "modèle" suppose un équilibre entre le vécu d'une société et le vécu de l'école. Les modèles ne peuvent faire abstraction des valeurs de cette société. La révolution technologique et les conquêtes de la science posent à l'homme et par conséquent à l'école contemporaine des défis énormes. Le sociologue français Georges Friedmann l'identifie comme la difficulté pour l'homme de faire l'adéquation entre sa puissance et sa sagesse.

Malgré toutes les embûches que pose la sélection de modèles, nous soutenons qu'il est indispensable d'explicitier un cadre de référence. Nous avons besoin d'outils conceptuels capables de traduire la réalité.

Une équipe de recherche du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, dans un texte se voulant un résumé de l'étude de Bruce Joyce et Marsha Weil intitulé "Models of teaching", précise qu'il n'y a pas de modèles parfaits, que les travaux qui ont consisté à comparer diverses méthodes entre elles n'ont pas été très concluants. Pour eux, quand une enseignante a un "centre d'intérêt bien identifié et un cadre de référence pour le rationaliser, on peut dire qu'elle a un modèle d'enseignement." (3)

---

3. Département des sciences de l'éducation de l'UQAM, "Modèle d'enseignement, d'après Bruce Joyce et Marsha Weil", /1978/, p. 5.

Notre définition d'un "modèle éducatif" doit donc permettre l'intégration de la représentation que se fait l'enseignante de son rôle. Le mot "modèle" ne se limite pas à des théories basées sur des recherches fondamentales; le terme "modèle" doit pouvoir être employé dans la pratique quotidienne, pour en nommer une dimension fondamentale et structurante.

Dans son rapport portant sur l'activité éducative (1969-70), le Conseil supérieur de l'éducation parle du "modèle" comme d'un "schéma" ou d'un "patron".

"Le modèle, dit-il, évoque une réalité complexe comme le système scolaire en dégageant les composants essentiels du système et en situant ces composants dans leurs rapports réciproques. Il facilite ainsi la compréhension d'un ensemble complexe et composé de plusieurs plans." (4)

Le modèle est donc un outil d'analyse, un instrument d'évaluation.

Notre vécu professionnel et nos lectures nous portent à concevoir une définition qui tient compte du pluralisme de la société dans laquelle nous vivons, de l'analyse du réel. Cette définition doit laisser à l'individu une marge de manoeuvre suffisamment grande pour lui permettre de demeurer lui-même. "Modèle en éducation" doit donc être utilisé, selon nous, comme un outil permettant à l'enseignante ou à l'enseignant de questionner sa pratique éducative, en la comparant à celle d'autres professionnels de l'enseignement et ce, en tenant compte des valeurs de son milieu.

---

4. C.S.E., "L'activité éducative, Extrait du rapport annuel", /1969/70/, p. 12.

## 2. Motivation du personnel

Nous avons mentionné plus tôt que la motivation constituait une condition fondamentale à la réussite d'une action et qu'il est essentiel de s'en préoccuper en raison d'un contexte environnemental qui l'avait peu favorisée. Mais qu'est-ce donc que la motivation? Plusieurs auteurs américains classifient les différentes théories de la motivation en deux groupes: "Content theories" ou "théories des besoins de l'être humain" et "Process theories" ou "théories des processus de motivation" (5)

### a) Théories des besoins de l'être humain

Les auteurs qui ont fait des liens entre la motivation des individus et la satisfaction des besoins sont nombreux. Nous nous limiterons à deux chercheurs qui ont marqué cette théorie: Abraham Maslow et David McClelland.

Abraham Maslow est sans aucun doute l'un des auteurs les plus connus des administrateurs intéressés aux sciences humaines appliquées à l'entreprise. Sa théorie repose sur une classification et une hiérarchisation des besoins en cinq catégories, les besoins physiologiques étant situés à la base et les besoins les plus abstraits au sommet de la pyramide. Sa classification est la suivante:

---

5. J.L. Bergeron et autres, Les aspects humains de l'organisation, Édition Gaétan Morin, /1979/, p. 104.

"1 Besoins physiologiques. Ce sont là les besoins fondamentaux de survie: aliments, eau, chaleur, abri, sommeil et satisfaction sexuelle. A. Maslow affirme que si ces besoins ne sont pas satisfaits, les autres besoins ne se manifesteront pas.

2 Besoins de sécurité. Ce sont les besoins d'être à l'abri des dangers physiques et de la crainte de perdre son emploi ou d'être privé de nourriture ou de toit.

3 Besoins sociaux. Affiliation ou acceptation. Les hommes étant des êtres sociaux, ils ont besoin d'appartenir à un ou plusieurs groupes et de sentir qu'ils sont acceptés des autres.

4 Besoins d'estime. Selon A. Maslow, aussitôt que les hommes commencent à satisfaire leurs besoins d'appartenance, ils viseront l'estime de soi et voudront obtenir celle d'autrui. Ce type de besoins est satisfait par l'acquisition du pouvoir, du prestige, du statut et de la confiance en soi.

5 Besoins d'actualisation. Selon Maslow, ce besoin se situe au sommet de la hiérarchie. C'est la volonté de se réaliser, d'utiliser tout son potentiel et d'accomplir quelque chose." (6)

Cette théorie date de 1943. Ce n'est toutefois que vers les années 60 qu'elle a fait l'objet de recherches. Aucun chercheur n'a pu véritablement confirmer ou infirmer la théorie de Maslow. Cependant, on semble d'accord pour classifier les besoins de l'être humain plutôt en deux catégories: les besoins inférieurs, c'est-à-dire physiologique, sécurité, appartenance et les besoins supérieurs, c'est-à-dire estime et actualisation. Jean-Louis Bergeron (1979) note, dans son étude sur la motivation, que cette absence de résultats favorables à la théorie développée par Maslow:

---

6. Harold, Koontz et autres, "Management principes et méthodes de gestion", McGraw-Hill éditeurs, /1975/, p. 467.

"ne suffit pas à prouver la non-validité de sa théorie; en fait, il s'agit d'une théorie qui ne peut pratiquement pas être "testée", surtout à cause de l'ambiguïté qui entoure ses concepts et ses propositions. Elle demeure malgré tout un magnifique "édifice" qui présente une vue possible de l'être humain et qui a amené des milliers d'administrateurs à réfléchir sur l'importance des besoins sur la motivation." (7)

Bergeron (1979) précise aussi dans son étude que certains chercheurs semblent omettre des éléments importants dans leur critique de la théorie de Maslow. On néglige parfois de mentionner que Maslow reconnaît la possibilité de nombreuses exceptions à la hiérarchie présentée. Certains individus, par exemple, font passer les besoins d'estime et d'actualisation avant même certains besoins inférieurs. Maslow admet de plus que l'expérience d'une vie difficile que vivent certains individus peut anéantir les besoins supérieurs et amener une fixation aux besoins fondamentaux.

L'apport de Maslow à la théorie de la motivation est donc fort appréciable. Nous tenons toutefois à mentionner que pour tirer le maximum de cet auteur, nous devons interpréter de façon ouverte ses écrits portant sur la hiérarchie des besoins et leur niveau probable de satisfaction.

---

7. J.L. Bergeron et autres, op. cit., p. 111.

David McClelland, connu pour ses travaux sur le besoin d'accomplissement et sur l'influence que ce besoin peut avoir sur la prospérité économique des nations, démontre dans ses expériences que l'individu tend "vers la réussite et le dépassement dans des situations où le rendement peut être évalué en fonctions de certains standards d'excellence". (8)

McClelland n'est pas de ces psychologues qui croient que tout comportement est motivé. R.S. Peters dans son ouvrage sur le concept de motivation (1973) mentionne que pour cet auteur:

"Le concept de motivation n'est utile que s'il a une base limitée. Il met aussi l'accent sur le fait que l'essence de la motivation est sa capacité à choisir des manifestations comportementales au sein d'une alternative. Ceci permettrait de distinguer un motif d'une habitude. Car nos habitudes, nos actions sont souvent dirigées vers des buts, mais elles sont stéréotypées." (9)

Selon Peters, McClelland fait aussi place au "plaisir", à un certain retour à la théorie de l'hédonisme car pour lui, elle représente le bon sens concernant le contrôle du comportement.

"McClelland fait de très intéressantes conjectures sur les conditions antécédentes d'une excitation affective. Il s'appuie sur le concept de Helson de "niveau d'adaptation" et suggère qu'un affect positif est le résultat des plus petits décalages d'un événement sensoriel ou perceptuel par rapport au niveau d'adaptation de l'organisme, et qu'un affect négatif est le résultat de décalages plus grands."(10)

- 
8. J.L. Bergeron et autres, op. cit., p. 105.  
 9. R.S. Peters, Le concept de motivation, Les Éditions ESF, Paris, /1973/, p. 43.  
 10. Ibid., p. 113.

En résumé, la théorie de McClelland (1976) nous porte à croire que le besoin d'accomplissement varie selon la personnalité des individus mais aussi selon l'environnement humain et physique dans lequel il évolue. C'est dans la prise de décision face à une alternative que le facteur motivation intervient. A cet égard, le dépassement pour tendre vers l'excellence peut s'avérer un facteur fort motivant.

#### b) Théories des processus de motivation

Les adeptes de cette ligne de pensée essaient d'expliquer pourquoi des personnes ayant sensiblement les mêmes besoins et les mêmes objectifs ont des comportements si différents dans une situation donnée. Les principaux courants que l'on peut inscrire sous ce titre sont: la théorie du renforcement, la théorie des deux facteurs, la théorie de l'équité, la théorie des objectifs et la théorie de "l'expectance".

Brièvement, nous allons reprendre ces théories en identifiant les auteurs qui les ont marquées.

La théorie du renforcement. Connue de tous les pédagogues, cette théorie basée sur des expériences en laboratoire a comme fondement que tout comportement qui est suivi d'une conséquence heureuse a tendance à se reproduire. Le chercheur le plus connu dans ce domaine est sans aucun doute Skinner.

"On notera, "précise Koontz", que l'approche met l'accent sur l'élimination des obstacles au rendement, sur la planification et l'organisation, sur le contrôle par le truchement de la rétroaction et sur les communications. Elle encourage, de plus, la participation de la part de ceux qui sont responsables du rendement." (11)

La théorie des deux facteurs. Frédéric Herzberg est considéré comme le père de la théorie des deux facteurs. Ses recherches tendent à prouver que les facteurs qui causent la satisfaction dans le travail sont différents de ceux qui déterminent l'insatisfaction:

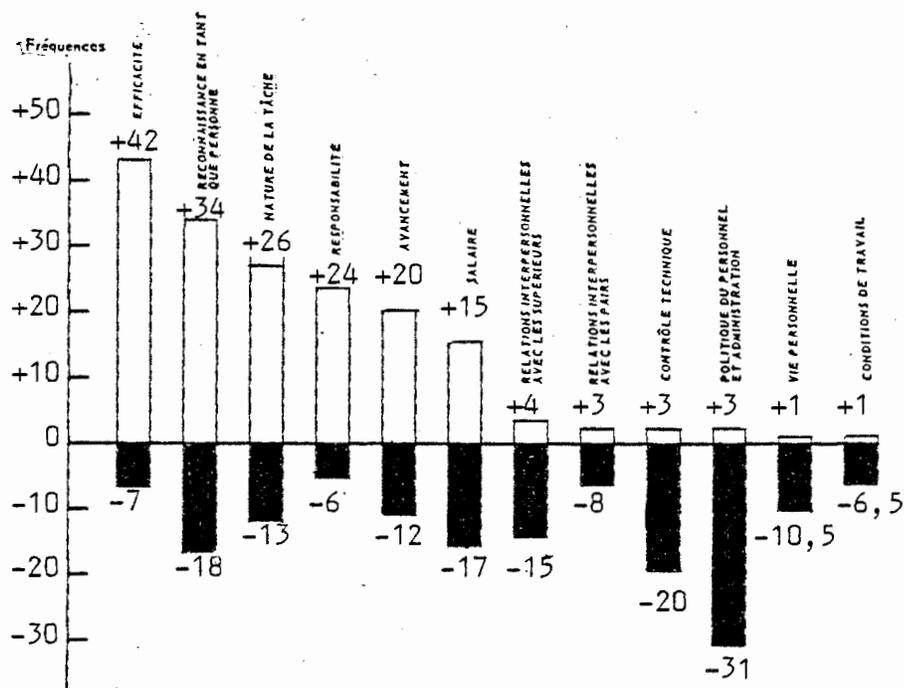
"Le contraire de la satisfaction (dans le travail) n'est pas l'insatisfaction mais l'absence de satisfaction et, de même, le contraire de l'insatisfaction n'est pas la satisfaction mais bien la non-satisfaction." (12)

Herzberg divise les besoins en deux catégories: les facteurs d'insatisfaction comme les politiques de l'entreprise, la supervision, les conditions de travail, les relations entre les employés, le salaire... Selon lui, si ces facteurs sont suffisamment présents dans le domaine du travail, ils ne provoquent pas d'insatisfaction mais leurs présences n'est pas nécessairement source de motivation. Par contre, leurs absences peuvent entraîner de l'insatisfaction. Dans une deuxième catégorie, Herzberg classe les facteurs de satisfaction. Ce sont entre autres: l'accomplissement, la reconnaissance, l'importance des tâches, les possibilités d'avancement. Voilà de véritables facteurs de motivation qui peuvent provoquer un sentiment de satisfaction.

11. Harold, Koontz et autres, op. cit., p. 480.

12. Frédéric Herzberg, "Une fois de plus: comment motiver vos employés?". Harvard Business Review. Janvier-février /1968/.

Francis Bau $\grave{e}$  (1972) regroupe en douze cat $\acute{e}$ gories les facteurs ayant une valeur motivante:



"Ce schéma fait ressortir que dans une proportion de 42 fois contre 7, c'est-à-dire 42 fois sur 49, la valeur d'efficacité, c'est-à-dire l'utilité du travail personnel accompli et l'utilité de l'intervention personnelle, détermine une satisfaction chez le travailleur concerné. Nous serions là devant une très forte motivation selon Herzberg. Les autres aspects du travail sont à interpréter selon le même schéma. Le salaire, par exemple, n'arrive dans cet histogramme qu'en sixième position et, de plus, il n'a été motivant que 15 fois." (13)

Cette théorie des deux facteurs, tout comme celle de Maslow avec laquelle elle a certaines similitudes, est loin de faire l'unanimité. Selon certaines critiques, les méthodes d'enquêtes utilisées tendent à biaiser les résultats. Certains chercheurs, en employant des méthodes

13. Francis Baud, Motivation et comportements individuels dans l'entreprise, Entreprise moderne d'édition, Paris, /1972/, pp. 70, 72.

différentes, sont arrivés à des conclusions divergentes quant aux facteurs de satisfaction ou d'insatisfaction.

La théorie de l'équité. J.S. Adams (1965) formule l'hypothèse que tout individu recherche l'équité et la justice dans son milieu de travail l'équité et la justice. Pour ce faire, l'employé compare ce qu'il reçoit avec ce qu'il fournit comme effort et ce, par rapport aux autres employés de l'entreprise.

S'il constate une inégalité, il tente de rétablir l'équilibre, nous pouvons parler de motivation à réduire l'inéquité.

Peu de chercheurs se sont arrêtés à cette théorie. Nous devons cependant reconnaître que son application est continue et même si certains ont des réserves pour la classer dans les théories de motivation, nous devons admettre qu'elle peut nous éclairer sur les motifs de satisfaction ou de non-satisfaction.

La théorie des objectifs. Locke (1968) affirme que l'individu qui adhère à des objectifs est motivé à les atteindre. Plus l'objectif est élevé, plus le rendement ou la motivation le sera. Il est donc nécessaire que les objectifs soient clairs, précis et acceptés par l'individu.

Certaines recherches ont toutefois démontré que lorsque la difficulté dépasse un niveau raisonnable, l'individu se décourage et devient moins motivé.

Selon Locke, cette théorie se vérifie, entre autres, dans le dépassement qu'atteignent certains athlètes. Ces individus se sont fixés des objectifs précis à atteindre et travaillent tant et aussi longtemps qu'ils ne sont pas atteints.

La théorie des objectifs semble une approche intéressante et applicable dans différents milieux de travail.

La théorie de l'expectance. "L'expectance" est une traduction littérale que Bergeron (1971) fait du terme anglais "expectancy". Certains auteurs parlent plutôt de la théorie du résultat escompté ou de la théorie de l'espoir.

Vroom (1964) est le chef de file de ce courant de pensée qui veut que la motivation d'un individu à adopter un comportement soit toujours définie par la somme des valences des résultats du comportement par rapport aux probabilités d'atteindre ou non le but visé.

"La force d'exécution d'une action dépend à la fois de la valence et de l'espoir. De plus, la motivation à atteindre un résultat peut être déterminée par un désir de réaliser un second résultat." (14)

Vroom reconnaît donc l'importance des besoins et des motivations individuelles. Sa théorie, rappelons-le, est compatible avec le système de gestion par objectif, système employé dans plusieurs entreprises.

Quant aux faiblesses de sa théorie, mentionnons cette réduction à l'hédonisme et la nécessité pour l'individu de faire toute une gymnastique intellectuelle avant de choisir entre les nombreuses alternatives qui se présentent à lui.

En conclusion, la théorie de Vroom est intéressante par le fait qu'elle tient compte de l'individu et de l'environnement. En pratique, elle semble toutefois difficile d'application.

#### c) Notre conception de la motivation

L'étude de quelques théories de la motivation nous démontre la complexité du sujet. Nous pouvons imaginer presque autant d'approches et de définitions qu'il y a d'auteurs ayant réfléchi sur ce concept. À titre d'exemples, citons les définitions suivantes:

---

14. Harold, Koontz et autres, op. cit., p. 474.

"La motivation n'est pas faite comme on le croit que de volonté: elle consiste en un talent soutenu par un droit de regard." (15)

"La motivation est essentiellement dynamique, elle est la relation du besoin à l'acte. Elle est ce désir violent d'accomplir une action dont le résultat espéré doit provoquer la satisfaction du besoin." (16)

"Processus concomittant qui suscite, soutient et canalise le comportement. Les processus affectifs semblent répondre à toutes les conditions requises par cette définition. Ils suscitent, soutiennent et canalisent." (17)

En éducation, la motivation est indispensable pour que l'individu adhère à un programme. Pour être motivant, ce programme doit être dynamique. Tout comme Locke (1968), nous croyons que pour être motivé l'individu doit connaître les objectifs de l'organisme, les partager et se sentir concerné par leur atteinte. Nous croyons aussi comme McClelland (1976) qu'un programme doit tenir compte des différences individuelles et que le style de leadership doit permettre aux individus de prendre des initiatives et de relever des défis. Finalement, la dimension intrinsèque des motifs est plus incitante que la dimension extrinsèque. En d'autres termes, la motivation de l'individu est plus forte s'il perçoit des motifs d'accomplissement de soi que des récompenses externes.

- 
15. Alain Daniel Dekar, "L'humain dans la structure", Revue Commerce, avril /1971/.
  16. Pierre Simon, "Gestion des organisations. Le management dictature ou humanisme", première partie, Revue Commerce, décembre /1972/.
  17. Young 1955, cité par R.S. Peters, Le concept de la motivation, Éditions ESF, Paris, /1973/, p. 112.

### 3. Supervision pédagogique

La littérature traitant de la supervision est importante. Il nous est impossible, dans le cadre de la présente recherche, d'étudier tous les auteurs. Nous nous référons donc à l'étude de Richard Nadeau qui, privilégiant la méthode d'analyse comparative Beredy, analysa le phénomène de la supervision scolaire. Nadeau soumit d'abord une liste de trente-cinq ouvrages, représentant la pensée des auteurs américains les plus reconnus de l'époque à quatre experts d'universités différentes. Par la suite, l'étude de ces ouvrages lui permit de constater qu'il n'existait aucune contradiction entre les éléments perceptuels des discours des différents auteurs. Fort de cette constatation, nous retenons les auteurs considérés comme très importants par au moins deux des quatre experts. Ces auteurs sont: Harris (1975), Wiles (1967) et Cogan (1973). Nous retenons une auteure considérée très importante par un expert et importante par deux experts. Cette auteure est Kathryn Feyereisen (1970). Du côté québécois, nous retenons deux auteurs dont la renommée et la compétence dans le domaine sont reconnues: Paul Laurin et Luc Girard.

Selon Feyereisen, il existe différents modèles de supervision: le modèle bureaucratique, le modèle des relations humaines, le modèle systémique. Le modèle bureaucratique suggère l'introduction de

l'innovation et du changement par les autorités, alors que le modèle des relations humaines favorise l'introduction de l'innovation et du changement par le biais du personnel enseignant. Bien que le partage soit difficile, Harris (1975) nous semble appartenir au premier type de modèle, alors que Wiles (1967), Laurin (1974), Girard (1980) appartiendraient au second. Le modèle systémique tente de concilier ces deux extrêmes c'est-à-dire que l'autorité et le personnel enseignant peuvent s'associer pour l'introduction de l'innovation et du changement. Pour leur part, Feyereisen (1970) et Cogan (1973) s'associent à ce modèle.

Regardons maintenant plus en profondeur les travaux de ces auteurs.

#### a) Le modèle de Harris

Harris (1975) définit la supervision comme un ensemble de comportements raisonnables et distincts à l'intérieur des opérations globales de l'école. Il fait ressortir les nuances qui existent entre une supervision orientée soit vers la continuité, soit vers le changement. La supervision dynamique se caractérise par la restructuration, l'innovation et la graduation; elle est orientée vers le changement. Selon Harris, l'amélioration de l'enseignement passe par des changements fondamentaux tant chez le personnel enseignant que dans le contexte institutionnel où évolue ce personnel.

Pour Harris le rôle de superviseur revient à la direction d'école. Il identifie dix tâches fondamentales associées à ce rôle:

1. Développement des programmes: prévoir, développer des guides, établir des normes et développer des programmes.
2. Organisation de l'enseignement: classer les élèves, planifier les horaires et apporter les changements organisationnels qui s'imposent.
3. Gestion du personnel: sélectionner, affecter, recruter, évaluer, tenir les dossiers.
4. Gestion des équipements: prévoir et s'assurer d'obtenir et d'améliorer les équipements.
5. Acquisition du matériel: identifier les besoins, évaluer, choisir et protéger le matériel.
6. Organisation du perfectionnement: coordonner les activités en vue d'améliorer son personnel en terme d'efficacité et d'efficience.
7. Orientation du personnel: conseiller le personnel dans la prise de décision.
8. Mise en place de services spéciaux: identifier les besoins en nouveaux programmes, développer des politiques et organiser les services.
9. Développement et maintien des relations publiques: développer les relations avec la communauté, informer et rassurer.
10. Évaluation: instrumenter pour l'évaluation et évaluer les opérations.

À l'intérieur de cette taxonomie de tâches, de processus et d'habiletés, Harris circonscrit le rôle du directeur d'école en tant que superviseur en précisant que les champs d'activités sont multi-dimensionnels car ils peuvent se situer autant au niveau du programme qu'à ceux du personnel, des finances, de l'équipement et de la communauté. La direction d'école supervise non seulement les activités académiques mais l'ensemble des opérations de l'école.

Pour Harris, le rôle de superviseur à l'école ne peut être exercé par une autre personne que le directeur d'école et pour ce faire, la direction doit y consacrer temps et énergie, être disponible et facilement accessible. L'exercice de la fonction sera facilité par la formation et les expériences antérieures de l'individu en poste.

Au Québec, certaines des tâches décrites par Harris ne relèvent peu ou pas de la direction d'école. Nous retenons toutefois cet auteur pour sa vue intégrée du rôle de direction et pour sa conception de la supervision dynamique.

#### b) Le modèle de Wiles

Un deuxième auteur attire notre attention: il s'agit de Wiles (1975) qui, après avoir discoursu sur la nature de la supervision, ses éléments et son application, insiste sur le rôle du directeur d'école identifié comme superviseur.

Pour lui, le rôle de directeur trouve sa véritable signification dans le développement des programmes et l'amélioration de l'enseignement. Le directeur doit donc s'efforcer d'accroître le potentiel et le leadership de chacun des membres du personnel en utilisant une communication régulière avec celui-ci.

Wiles définit le rôle du directeur en tant que superviseur en fonction de six paramètres:

1. Relations humaines: promouvoir l'harmonie et traiter les conflits au sein du personnel.
2. Leadership: développer le leadership des autres et entraîner chaque personne à prendre ses responsabilités.
3. Organisation et opération de l'école: développer, contrôler, prendre les décisions qui s'imposent et établir des règles de travail-discipline.
4. Gestion du personnel: participer à la sélection, à l'évaluation et à l'affectation du personnel et préparer adéquatement les nouveaux membres du personnel enseignant.
5. Climat de travail: assurer la satisfaction du personnel dans leur travail, obtenir leur participation dans l'élaboration des politiques internes, régler les conflits.
6. Développement personnel: mettre sur pied un système de perfectionnement qui répondra aux lacunes observées chez le personnel enseignant.

Wiles apporte une attention particulière à la communication et à la participation de l'équipe. Pour jouer pleinement son rôle de superviseur, le directeur se doit d'être compétent et d'être capable de travailler avec les différents intervenants de son école. Il est clair que la supervision de l'école, dans l'esprit de cet auteur, consiste pour une grande part à assurer une aide permanente au personnel dans l'accomplissement de ses tâches. Les interventions du directeur viseront à informer, motiver, stimuler et animer chaque membre de l'équipe en vue d'améliorer l'éducation. Les tâches du directeur viseront donc à accroître le potentiel et le leadership de chaque enseignante et enseignant en mettant à sa disposition un programme de soutien professionnel. La direction d'école partage la responsabilité de décision avec le personnel enseignant.

### c) Le modèle de Cogan

Cogan (1973) propose une approche de supervision où la relation superviseur-supervisé se caractérise par la réciprocité c'est-à-dire que les deux travaillent ensemble à titre de collaborateurs égaux vers l'atteinte d'un but plutôt qu'à titre de supérieur-subordonné. Cette supervision est qualifiée de clinique.

Pour Cogan, la supervision se définit par rapport à la classe et non par rapport à l'école. Elle se veut une action individuelle

plutôt que collective. Superviser c'est:

1. Établir et affermir les relations entre le superviseur et l'enseignante ou l'enseignant;
2. Planifier, en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant, la stratégie de l'observation;
3. Observer l'enseignement;
4. Analyser le processus d'apprentissage;
5. Planifier la stratégie de la rencontre de relation d'aide;
6. Réajuster la planification de la prochaine rencontre.

Nous pouvons donc parler d'une véritable relation d'aide où la planification conjointe des gestes à accomplir prend une importance capitale.

#### d) Le modèle de Feyereisen

Feyereisen (1970) aussi insiste sur la relation d'aide qui doit exister entre le superviseur et le supervisé. Son approche systémique nous démontre que le degré de réussite de la supervision ne dépend pas seulement de l'habileté et de la compétence du superviseur mais de l'organisation dans laquelle il opère.

Selon cette auteure, le superviseur doit chercher à comprendre les processus d'influence, les forces motivantes, les processus de décision, l'interaction dans les groupes et les équipes de travail,

l'élaboration des objectifs et autres phénomènes dans lesquels on retrouve les aspects formels et informels de l'organisation.

La communication est essentielle. Elle requiert cinq conditions:

1. Connaissance et partage des objectifs par toute l'équipe-école;
2. Communication réelle;
3. Confiance entre les membres de l'équipe;
4. Soutien mutuel;
5. Résolution des problèmes.

Pour Feyereisen, l'innovation et le changement passent donc par l'implication du superviseur et du supervisé.

Pour compléter cette référence aux auteurs américains, voici un tableau récapitulatif que nous avons dégagé de l'ouvrage de Nadeau (1981) dont l'analyse comparative démontre que plusieurs éléments constituant les définitions essentielles du phénomène de la supervision font l'objet d'un consensus parmi plusieurs auteurs américains. Voici le tableau récapitulatif que nous en dégageons:

Bases	rappports inter-personnels, les relations humaines, le leadership éducationnel, une philosophie de l'éducation et enfin les comportements naturels;
Conditions	des pratiques démocratiques et coopératives, la coordination et le travail d'équipe, la participation et l'interaction, l'encouragement et le renforcement à l'expérimentation, un niveau élevé à diriger et enfin les éléments du leadership éducationnel;
Buts	l'amélioration de l'éducation, l'amélioration du programme d'études, l'amélioration de la situation enseignement-apprentissage, l'amélioration des conditions de chacun et enfin l'augmentation de l'efficacité scolaire;

Fonctions	assister les professeurs dans l'amélioration de l'éducation, assurer le développement des enseignantes et des enseignants et des programmes d'études de même que l'organisation de l'enseignement, améliorer les éléments impliqués dans l'apprentissage de l'élève, fournir des services de soutien à la fonction de l'enseignement et enfin améliorer l'efficacité du programme éducationnel;
Limites	les programmes d'études et les mécanismes de décision impliquant l'enseignement et l'apprentissage, tout ce qui stimule le développement des professeurs et des élèves, les éléments réels, substantiels et techniques de l'éducation et enfin tout ce qui regarde le programme d'études et des programmes inter-départementaux;
Causes	les changements et les innovations dans tous les domaines, les changements de base des méthodes d'enseignement à tous les niveaux de l'école, les transformations économiques et sociales, le développement technologique dans l'enseignement et enfin l'absence de données pertinentes et de théories bien fondées;
Conséquences	un programme d'études soigneusement planifié comportant une expérience académique complète à partir de la toute première entrée jusqu'à la graduation, une conscientisation croissante des besoins en éducation; l'identification des intérêts, des aptitudes, des capacités et des habiletés des enseignantes et enseignants pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage; modifier le contrôle de l'environnement et investir dans l'individu et dans le groupe pour stimuler la créativité ; l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au niveau de l'activité scolaire et, enfin, un climat salubre et des conditions plaisantes sous lesquelles les problèmes communs peuvent être attaqués de façon efficace et dans un contexte de grande coopération;
Relations	l'administration et la supervision donnent foi qu'ils forment deux domaines fonctionnels fortement intégrés l'un dans l'autre; l'habileté et la compétence du personnel de même que le type d'organisation dans lequel opère ce personnel; la participation communautaire et, enfin, le système social dans lequel nous évoluons.

Au Québec, très peu d'ouvrages portent sur la supervision pédagogique. Le ministère de l'Éducation commence à peine à toucher ce dossier en l'abordant sous l'angle du soutien pédagogique. Toutefois, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, deux chercheurs, Paul Laurin et Luc Girard, ont élaboré des modèles de supervision pédagogique. Il nous apparaît opportun de compléter ce chapitre par leur présentation.

#### e) Le modèle de Laurin

Bien qu'il s'adresse davantage aux administrateurs, le modèle de Laurin (1974) présente un intérêt du fait que le programme de supervision qu'il propose vise à permettre à l'individu un dépassement de soi. Son modèle repose sur les théories de la motivation et sur une conception positive de l'individu envers la participation à son propre développement.

L'un des postulats de base du modèle Laurin réside dans la possibilité pour tout administrateur de fixer ses propres objectifs. Il reconnaît à l'individu la capacité de concilier la poursuite de ses objectifs avec ceux de l'organisme-employeur.

Le modèle se présente comme une philosophie qui débouche sur la mise en place d'un programme d'entraînement par objectifs. Les étapes de mise en place proviennent de l'environnement qui comprend le personnel enseignant et l'institution. L'analyse de l'environnement permet d'établir les besoins de perfectionnement de l'administrateur. Laurin précise aussi que le programme doit tenir compte du seuil d'entrée de l'administrateur et des ressources dont il dispose pour pouvoir atteindre ce seuil.

Les objectifs généraux du programme devront donc être déterminés à partir de deux sources:

1. les attentes du milieu;
2. les exigences pour accéder à un palier supérieur.

L'individu peut par la suite fixer ses objectifs personnels.

Le modèle Laurin, bien que conçu pour des administrateurs, est transférable au personnel enseignant qui peut prévoir son perfectionnement en tenant compte des besoins du milieu et de ses besoins personnels.

Nous pourrions parler d'autosupervision de la pratique pédagogique. L'enseignant devient alors l'élément instigateur de l'innovation et du changement. C'est lui qui fixe les seuils de performance à atteindre. C'est lui qui demande aide à la direction d'école, aux conseillères et conseillers pédagogiques. C'est lui qui choisit son perfectionnement.

#### f) Le modèle de Girard

Pour sa part, Girard (1980) nous propose un modèle de supervision s'adressant à l'enseignant et reposant sur un processus de prise de décision. Il se résume ainsi: 1) le diagnostic, 2) le plan d'action, 3) la réalisation du plan, 4) l'évaluation.

1) Le diagnostic prévoit deux étapes: premièrement, la préanalyse qui consiste à détecter s'il existe un problème et, si oui, à préciser sa nature; deuxièmement, l'investigation ou la recherche des causes spécifiques du problème.

Selon Girard, la supervision a pour objectifs le renforcement, la création ou l'amélioration d'un comportement. Il est donc indispensable d'impliquer l'enseignante ou l'enseignant dans le processus afin de déterminer s'il s'agit d'un problème de performance ou de comportement. Cette étape devrait permettre de créer un climat de confiance entre le superviseur et l'individu supervisé et de fixer les éléments de base du plan d'action.

2) Le plan d'action vise l'établissement d'un plan de perfectionnement bâti en étroite collaboration entre le superviseur et l'individu en supervision. Ce plan doit prévoir une intégration entre les objectifs de la personne supervisée et ceux de l'organisme. Cela requiert donc que la personne sache vraiment ce que l'organisme attend d'elle.

Les objectifs étant fixés, l'enseignant devra planifier un ensemble d'activités de perfectionnement en tenant compte de ses besoins et de ceux de l'organisme. Il est aussi important, à cette étape, de fixer le seuil de performance.

3) La réalisation du plan, selon Girard, devrait s'exécuter en deux temps: application d'une stratégie d'intervention utilisant le

procédé du modeling et les principes du renforcement, c'est-à-dire l'intégration des habiletés par la répétition, à l'occasion, d'activités planifiées.

4) L'évaluation qui consiste à comparer les résultats obtenus avec les seuils de réussite fixés au préalable permet de prendre une décision quant au suivi à donner. Il est alors important, selon l'auteur, d'offrir au personnel un programme de maintien des nouvelles habiletés. Ce programme doit, entre autres, prévoir un système de renforcement. Girard insiste pour que la démarche d'intervention, dans un contexte de modification de comportement, ne se limite pas à une méthode ou à une technique. La démarche doit respecter, au plus haut point, l'individu.

A certains égards, le modèle de Girard en quatre étapes s'associe à celui de Cogan vu précédemment. Toutefois le fait qu'il soit fortement axé sur la prise de décision lui confère un caractère formel qui, à défaut d'un climat de confiance élevé, peut prendre l'aspect de compte à rendre sur la décision.

#### g) Notre conception de la supervision

Au terme de ce chapitre, nous ne dégageons pas en détail les éléments sur lesquels s'appuiera notre programme. Cette présentation sera faite au chapitre suivant de même que dans le guide lui-même. En relation avec le modèle qui nous sert de canevas et présenté au début

du chapitre 2, nous concluerons en explicitant ce qui correspond au "crédo" du modèle Angenot, c'est-à-dire nos croyances pédagogiques en matière de supervision. Ces croyances sont issues de l'interaction entre notre représentation du réel et des connaissances tirées des fondements retenus. Les auteurs étudiés nous démontrent que la relation d'aide est inhérente au processus de supervision, que superviser c'est vouloir améliorer et que la supervision nécessite une interaction du superviseur et du supervisé. C'est donc un acte dynamique.

Les auteurs consultés sur la motivation nous amènent à affirmer que l'individu doit connaître clairement les objectifs de l'organisme et pouvoir rechercher aussi l'atteinte de ses propres objectifs de développement pour être motivé au travail.

Tenant compte de notre analyse du réel et des connaissances théoriques que nous avons découvertes par nos recherches, notre crédo pédagogique en matière de supervision pédagogique s'énonce comme suit: pour nous, la supervision pédagogique fait partie de l'acte pédagogique et doit se dérouler le plus près possible de l'enseignement. Il revient donc aux directrices et aux directeurs d'école d'assumer des fonctions prépondérantes en supervision.

Notre conception de la supervision pédagogique repose sur la relation d'aide qui doit exister entre l'évaluateur et l'évalué. Elle

doit viser l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Elle doit être formative.

L'enseignante ou l'enseignant doit avoir un rôle actif à jouer. Sans vouloir instaurer un programme de supervision par objectifs tel que le définit Laurin (1974) ou un programme du type de celui prôné par Girard (1980), nous croyons que le personnel devrait pouvoir bénéficier d'instruments lui permettant une autosupervision de sa pratique pédagogique. Ces instruments devraient tenir compte des facteurs qui ont une incidence directe sur la qualité de l'enseignement tels la planification de l'enseignement, l'intervention pédagogique, la démarche évaluative, la relation maître-élève-parent, l'environnement et le matériel didactique. Ces instruments d'analyses pourraient, d'une part, faire connaître aux enseignantes et aux enseignants ce que l'organisme attend d'eux et, d'autre part, permettre de dépister les points à améliorer ou à consolider. Tout comme Laurin et Girard, nous croyons que l'individu qui a la possibilité de décider de ses priorités de perfectionnement ou de mise à jour sera plus motivé à le faire.

Ce rôle actif de l'enseignante et de l'enseignant ne diminue en rien le rôle que doit jouer la direction d'école comme superviseur. La direction d'école doit avoir des connaissances touchant différents aspects de l'enseignement: les programmes d'études, la philosophie de l'éducation, l'organisation scolaire québécoise, les méthodes

pédagogiques, les techniques d'enseignement, la mesure et l'évaluation... En plus d'avoir des habiletés conceptuelles et techniques, le superviseur doit avoir des habiletés interpersonnelles lui permettant d'établir une bonne relation professionnelle avec le supervisé.

La mise en oeuvre d'un programme de supervision pédagogique doit faire une place importante à la préparation du personnel superviseur. De plus, puisque la crainte a été exprimée, il nous faudra prévoir des moyens de support pour venir en aide aux directions d'école qui doutent de leur capacité à assumer un rôle de supervision pédagogique.

Ainsi, il nous apparaît que notre programme de supervision pédagogique devrait présenter les trois attributs suivants:

un programme qui permettra aux enseignantes et aux enseignants de questionner leur pratique éducative en la comparant à celle d'autres professionnels de l'enseignement et ce, en tenant compte des valeurs du milieu;

un programme qui soit motivant en permettant à l'individu, comme le recommande Locke (1968), de connaître et de partager les objectifs de l'organisme; ce programme devrait aussi tenir compte des différences individuelles et permettre aux individus de prendre des initiatives et de relever des défis;

finalement, un programme qui privilégie l'autosupervision de la pratique pédagogique; un programme basé sur une interaction du superviseur et du supervisé (approche clinique) permettant au personnel concerné de sélectionner les moyens à prendre pour renforcer, créer ou améliorer un comportement.

Le chapitre suivant présente les produits de la démarche de recherche; ceux-ci permettent de documenter l'opinion retenue en matière de supervision pédagogique.

## CHAPITRE IV

### Les produits de la recherche

Ce chapitre vise à communiquer les principaux éléments que nous avons indentifiés suite à l'implantation et à la validation de notre programme de supervision pédagogique. Nous ne présenterons pas, de façon exhaustive la description de l'instrument lui-même appelé guide d'autosupervision. Nous avons en effet cru plus important de le faire apparaître intégralement en annexe du présent rapport.

Rappelons les deux questions de recherche à l'origine de notre démarche:

- Est-il possible de définir un programme de supervision pédagogique où l'enseignant est l'acteur principal?
- Est-il possible de définir un programme de supervision pédagogique où la direction d'école joue un rôle actif?

Rappelons également la caractéristique principale de notre méthodologie: le programme a été développé et validé avec le concours des enseignantes (1) et de la direction d'une école. Si notre recherche des fondements théoriques a permis d'identifier les contenus mettant

---

1. Nous utiliserons le féminin pour désigner l'enseignante et l'enseignant puisque ce modèle est proposé pour l'ordre d'enseignement primaire et que le personnel féminin y est nettement majoritaire.

à profit cette préoccupation du rôle actif joué par les enseignantes et la direction d'école, le vécu et les commentaires de ces actrices ont permis de le valider.

Dans ce chapitre nous nous attarderons, dans un premier temps, sur le programme proposé. Dans un second temps, nous présenterons les préalables à l'instauration du programme développé et expérimenté et, dans un troisième temps, nous clarifierons les rôles des différents intervenantes et intervenants. L'instrument et la prise en compte des éléments précédents correspondent à notre notion de programme.

### 1. Programme proposé

Le programme proposé s'inscrit dans une perspective d'autosupervision formative. Il repose donc sur les besoins de soutien identifiés par le personnel enseignant pour améliorer ou pour changer soit sa façon de travailler, soit son attitude ou son comportement.

Il rejoint donc le modèle de supervision par objectifs de Laurin (1974).

"Selon Laurin, les individus qui font partie d'une organisation veulent satisfaire des besoins bien légitimes et ils s'attendent à ce que l'organisation soit sensible à leurs désirs.

"La supervision par objectifs est un modèle qui tire ses fondements principalement des théories de la motivation et d'une conception positive de l'individu en ce qui a trait à sa capacité de participer à son propre développement et à son propre dépassement." (2)

2. Luc Girard, Paul Laurin et René Pouliot, "Les fondements théoriques: Recension des écrits sur la supervision", Fascicule 8, Direction régionale de Montréal, MEQ, /1985/, p. 39.

L'autosupervision est une démarche formative permettant à l'enseignante de réfléchir sur les facteurs de sa pratique pédagogique qui ont une grande influence sur la qualité des apprentissages des élèves.

Les objectifs poursuivis par le programme d'autosupervision sont de permettre à l'enseignante:

- d'améliorer la qualité des apprentissages de ses élèves;
- de mesurer l'écart entre ce qu'elle fait et ce qu'elle devrait faire;
- d'identifier ses forces et ses faiblesses;
- de corriger ses lacunes;
- de consolider ses acquis;
- d'identifier ses besoins.

Le programme d'autosupervision se déroule en trois étapes. Dans une première étape, l'enseignante analyse les manifestations relatives à l'ensemble ou à certains facteurs influençant la pratique pédagogique. Dans une seconde étape, l'enseignante juge si son intervention est satisfaisante par rapport à l'ensemble des manifestations pour chacun des facteurs retenus. Dans une troisième étape, l'enseignante décide du ou des facteurs sur lequel ou lesquels elle désire intervenir. Son action sur ces facteurs vise à consolider une situation ou à y remédier, selon le cas.

Cette action peut prendre diverses formes. Pour consolider ses acquis, il peut s'agir de partager son expérience personnelle avec des collègues, de profiter des occasions pour être ressource dans son milieu, de guider une autre enseignante dans sa pratique pédagogique quotidienne ou de poursuivre ses recherches et ses expérimentations dans le domaine. Pour remédier à la situation, il peut s'agir de s'associer à la direction d'école, à une conseillère ou un conseiller pédagogique ou à des collègues dans le but d'arrêter des moyens tels des lectures, des rencontres avec des personnes-ressources, des cours de perfectionnement ou la conduite d'un projet en classe. À cette étape-ci, l'élaboration d'un plan d'action partagé par l'enseignante et la personne-ressource choisie est indispensable. Qu'il s'agisse de consolider ses acquis ou de remédier à une situation, il importe de souligner que l'objectif n'est pas de tout changer en même temps. Au contraire, il est préférable de se limiter aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignante a un bon pouvoir d'action et se sent le plus à l'aise pour intervenir. Tous les éléments d'une pratique pédagogique ne sont pas nécessairement objet d'analyse. Les principaux facteurs qui doivent faire objet d'autosupervision sont:

- la connaissance des programmes d'études;
- la planification de l'enseignement;
- le processus d'enseignement et d'apprentissage;
- la démarche évaluative;
- la relation enseignante-élève-parent;

- le matériel didactique;
- l'organisation de la classe.

Nous ne reprenons pas dans le présent chapitre la description de chacun des ces facteurs, étant donné que cette description est intégrée au guide d'autosupervision reproduit en annexe, nous invitons le lecteur à s'y référer. La description des facteurs dans ce guide est détaillée et suivie d'énoncés qui permettent à l'enseignante de se situer par rapport à chacun d'eux. Rappelons que le guide a d'abord été conçu pour en permettre une utilisation individuelle.

Ainsi, pour soutenir l'enseignante dans sa démarche d'analyse, nous suggérons un instrument comprenant:

- une présentation des facteurs qui ont le plus d'influence sur la qualité des apprentissages des élèves et qui précisent les exigences des programmes d'études;
- des énoncés formulés de façon à faire ressortir les habiletés et les attitudes attendues de la part de l'enseignante;
- une légende permettant à l'enseignante de faire le point sur son action pédagogique et d'identifier les éléments qu'elle désire travailler pour consolider ou améliorer sa pratique pédagogique.

Le guide proposé peut être utilisé en tout ou en partie.

## 2. Préalables à l'instauration d'un programme de supervision pédagogique

L'implantation d'un programme de supervision pédagogique, à plus forte raison lorsque cette initiative est prise par la direction des services éducatifs, repose sur un climat de confiance, sur une attitude d'accueil du personnel de l'école. Il ne saurait être question, en effet, d'imposer un programme de supervision pédagogique à tout le personnel d'une école et qui plus est, de toutes les écoles en même temps.

Ainsi, le climat de l'organisation apparaît comme un premier préalable. Nous croyons indispensable d'analyser le climat organisationnel de l'école avant de débiter toute action. Nous croyons aussi qu'à l'intérieur d'une école, certains individus intéressés sont plus prêts que d'autres à s'engager dans un tel programme. La mise en place d'un programme de supervision pédagogique implique un travail de préparation, tant chez les superviseurs que chez les supervisés et cette préparation commence par l'information et la sensibilisation.

Au-delà du climat d'ensemble de l'organisation, un diagnostic du climat d'une école et de façon plus particulière, du climat des relations interpersonnelles entre chacune des enseignantes et leur direction et entre les enseignantes entre elles est à établir. En fait il est important de savoir, si les enseignantes entre elles et les enseignantes face à leur direction sont en bons termes, s'entendent et

sont capables de travailler ensemble. En d'autres termes, forment-elles une équipe et y reconnaît-on le leadership de la direction. En effet, il serait inconcevable qu'une direction d'école s'engage dans une opération de supervision si un minimum de confiance n'est pas là. Du point de vue de la direction d'école, cette confiance repose sur un minimum de connaissances des facteurs à superviser et sur la perception également par les enseignantes, qu'il y a une démarche de travail qui ne relève pas de l'improvisation. Du point de vue du personnel enseignant, nous pourrions résumer les préalables à l'instauration d'un programme de supervision pédagogique en parlant de climat de confiance et d'acceptation de même que de la volonté ferme d'aller jusqu'au bout de la démarche afin d'améliorer ou de consolider son acte pédagogique.

La connaissance des différents facteurs est relativement facile à acquérir par une bonne information sur le sujet. Il n'est pas nécessaire que la direction d'école soit une experte dans chacun des domaines définissant ces facteurs. Par exemple, pour apprécier la connaissance d'une enseignante par rapport à un programme donné, il n'est pas nécessaire de connaître tous les objectifs intermédiaires de ce programme. Une bonne compréhension des orientations générales, des objectifs généraux et terminaux ainsi qu'une connaissance de sa structure, permettant d'y retrouver facilement des informations précises, peuvent suffire pour identifier les questions ou observations utiles pour apprécier la connaissance qu'en a une enseignante.

La connaissance et la maîtrise de la démarche ou du processus de supervision présentent un plus grand défi. Dans une perspective de supervision, le superviseur doit amener le supervisé à changer ou améliorer sa façon de travailler, ses attitudes ou ses comportements. Cette démarche pourrait aussi permettre de confirmer au supervisé que son acte pédagogique est déjà bien orienté bien qu'il y a toujours place à l'amélioration. Il est donc important que le superviseur procède avec habileté s'il veut amener son personnel à un changement réel. Dans ce contexte, il est essentiel que le superviseur joue un rôle de facilitateur auprès de l'enseignante en l'amenant à une prise de conscience de ses points faibles, des moyens pour les améliorer ou des besoins de soutien qu'elle peut avoir. Une attitude autoritaire ne pourrait que rebuter et amplifier la résistance au changement ou, tout simplement, à ne pas inciter qui que ce soit à s'engager dans une démarche de supervision.

La démarche est donc ici plus qu'une méthode de travail qui détermine dans l'ordre les opérations à réaliser. Elle implique une habileté à établir une relation d'aide, une attitude empathique, une plus grande facilité à communiquer et la conviction profonde que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage aussi bien chez l'enseignante, chez ses élèves que chez le personnel de direction.

Avant d'entreprendre cette démarche, il faut retrouver chez l'enseignante la volonté ferme d'aller jusqu'au bout. Diagnostiquer ses

besoins n'est qu'une étape de la démarche, celle-ci devient rentable uniquement lorsqu'il y a intervention sur les facteurs défailants.

L'enseignante doit travailler à son propre rythme et ce, dans un climat de confiance. Elle doit être consciente que ce n'est qu'après essais et erreurs, après échanges, si elle le demande, avec d'autres intervenantes et d'autres intervenants qu'elle pourra peut être constater les premiers résultats. Ainsi la connaissance générale des facteurs et de la démarche apparaît comme un second préalable à l'instauration d'un programme de supervision pédagogique. Il est aussi important de préciser une dimension que, de prime abord, tout intervenant en milieu scolaire peut considérer acquise mais qui de fait ne l'est pas nécessairement: le langage utilisé dans les programmes d'études et les guides pédagogiques du Ministère. Pour faciliter l'utilisation du guide d'autosupervision, puisque ces termes y sont utilisés, nous présentons les définitions de ceux les plus courants.

Le terme connaissance est appelé "Savoir" dans les programmes d'études officiels et les guides pédagogiques du M.E.Q. Par sa nature, le terme réfère à des notions et concepts que l'élève doit acquérir, dans une classification du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du connu à l'inconnu.

Les connaissances proposées à l'élève sont de trois ordres. Elles sont de type logique, scientifique et social. Les connaissances

logiques font appel à un processus de relation. Les connaissances scientifiques découlent des découvertes et expérimentations de chercheurs. Finalement, les connaissances sociales se réfèrent aux normes et aux conventions.

Les modes d'acquisition des connaissances sont diversifiés et doivent s'adapter aux situations d'apprentissage. La réception d'information, l'expérimentation, la mémorisation, l'association sont des formes d'acquisition actuelles. Selon les programmes d'études, les connaissances nécessitent plus ou moins d'automatismes. Ce degré d'automatisme réfère à la nature des connaissances ou des savoirs. Il peut s'agir de techniques, d'attitudes ou d'habiletés.

Les techniques sont appelées "Savoir-faire" dans les programmes d'études officiels et les guides pédagogiques du MEQ. Par sa nature, le terme se définit comme un ensemble de procédés méthodiques pour produire une oeuvre ou obtenir un résultat déterminé (manière de faire). Les modes d'acquisition des techniques sont l'observation, la manipulation, l'expérimentation, la répétition.

Les attitudes sont appelées "Savoir-être" dans les programmes d'études officiels et les guides pédagogiques du MEQ. Par sa nature, le terme signifie une prédisposition à agir avec aisance ou non dans un domaine spécifique. Les types d'attitudes particulièrement présents

dans les programmes d'études sont les attitudes intellectuelles (goût de la lecture, esprit de recherche, etc.) et les attitudes sociales (empathie, désir de collaboration, etc.). Les modes d'acquisition des attitudes se retrouvent dans les influences, les contacts vécus dans des situations réelles et signifiantes.

Les habiletés sont présentes à travers les trois savoirs identifiés dans les programmes d'études officiels et les guides pédagogiques du MEQ. Par sa nature, une habileté se définit comme une manifestation d'un comportement qui implique une intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les types d'habiletés favorisés par les programmes d'études sont les habiletés langagières (Ex.: communication) - habiletés techniques (Ex.: utilisation d'une carte géographique) - habiletés intellectuelles (Ex.: recherche) - habiletés scientifiques (Ex.: expérimentation) - habiletés méthodologiques (Ex.: organisation). Les modes d'acquisition de ces habiletés sont l'observation, l'expérience, l'objectivation, le réinvestissement.

Ainsi, le langage véhiculé par les programmes d'études et les guides pédagogiques du MEQ constitue un troisième préalable qu'il ne faut pas négliger. Finalement, un quatrième préalable s'impose. Il s'agit de la compréhension de la démarche pédagogique véhiculée dans les nouveaux programmes d'études par l'acteur exerçant le rôle de superviseur.

Dans les nouveaux programmes d'études, l'apprentissage se définit comme un processus de croissance vécu par l'élève, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement. Ainsi, la démarche pédagogique est l'activité de l'enseignante qui guide l'élève dans ce processus d'apprentissage. La démarche pédagogique consiste en l'organisation dynamique des interventions en classe, afin de favoriser la relation d'apprentissage entre l'élève et l'objet d'étude.

La contribution de l'élève, démarche d'apprentissage, et la contribution de l'enseignante, démarche d'enseignement, face à un objet d'étude se rencontrent, en un troisième temps dans une démarche évaluative où les deux acteurs interagissent. Le tableau de la page suivante intègre la démarche d'apprentissage de l'élève, la démarche pédagogique de l'enseignante et la démarche évaluative de l'enseignante et de l'élève. Cette intégration s'inscrit en un processus continu dans le temps selon trois moments: avant, pendant et après une situation d'apprentissage donnée par rapport à un objet d'étude. Divers comportements caractérisent la contribution de l'un et l'autre à chacun des trois moments. L'élève est actif dans son apprentissage et l'enseignante est active dans le soutien à cet apprentissage. Elle joue le rôle de catalyseur de l'éveil, des observations ou des interrogations de l'élève, eu égard au diagnostic posé quant à son profil de départ. Elle peut dès lors choisir des situations d'apprentissage motivantes. Pendant que l'élève explore et expérimente, l'enseignante joue un rôle de facilitateur en favorisant, proposant ou activant l'exploration de

PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

MOMENT	DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE (ÉLÈVE)	DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT (ENSEIGNANTE)	DÉMARCHE EVALUATIVE (ENSEIGNANTE & ÉLÈVE)
AVANT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'éveille</li> <li>- observe</li> <li>- s'interroge</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Catalyseur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- met en situation</li> <li>- éveille</li> <li>- motive</li> <li>- prépare</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Évaluation formative de départ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vérifie les préalables</li> <li>- donne un portrait de l'élève</li> <li>- s'assure de la pertinence de la planification</li> </ul>
PENDANT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explore</li> <li>- expérimente</li> <li>- tire des conclusions</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Facilitateur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- favorise</li> <li>- propose</li> <li>- active</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Évaluation formative interactive</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- renforce les acquis</li> <li>- corrige les lacunes</li> <li>- ajuste les méthodes</li> </ul>
APRÈS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprime</li> <li>- communique</li> <li>- réinvestit</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Intégrateur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fait une rétro-action</li> <li>- objective</li> <li>- intègre les apprentissages:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir</li> <li>- savoir-faire</li> <li>- savoir-être</li> </ul> </li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Évaluation formative d'étape ou ponctuelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vérifie le degré de réalisation</li> <li>- améliore les apprentissages</li> <li>- corrige les lacunes</li> </ul>

l'élève. Elle est présente pour renforcer, corriger ou ajuster. Finalement, l'enseignante est l'intégratrice en vérifiant les acquis de l'élève sur la base de l'expression qu'il peut en faire.

La particularité de ce préalable réside dans le fait que les acteurs impliqués dans une démarche de supervision saisissent que le processus est dynamique. Ce tableau permet également de saisir toute la complexité des attentes et du rôle nouveau que le système scolaire demande à ces enseignantes.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis portant sur la condition enseignante (1984), insiste sur la mutation que subit l'école:

"L'école n'apparaît plus comme une réalité stable centrée sur des objectifs permanents mais comme une institution qui doit constamment s'adapter au contexte social ambiant (...). Et l'éducation et la pédagogie deviennent socio-éducation et socio-pédagogie tellement la relation éducative enseignant-élèves ne peut s'extraire de ce substrat social." (3)

Cette situation n'est pas sans conséquence pour l'enseignante. Elle oblige l'enseignante à tenir compte de ces phénomènes pour adapter les objectifs d'éducation et les situations d'apprentissage au vécu de l'enfant. Pour jouer pleinement son rôle, l'enseignante ne peut se limiter à être une dispensatrice de connaissances, elle doit être une professionnelle, c'est-à-dire prendre en main la démarche éducative dans sa globalité.

3. Conseil supérieur de l'éducation, "La condition enseignante," /1984/, page 29.

La littérature produite, soit par le ministère de l'Éducation du Québec, soit par le Conseil supérieur de l'éducation nous brosse le portrait suivant de l'enseignante devant oeuvrer dans l'école québécoise:

C'est une personne...

- qui a une formation spécialisée et un perfectionnement continu;
- qui occupe une place centrale dans le projet éducatif de l'école;
- qui conduit l'enfant et ultimement qui aide l'enfant à se conduire lui-même;
- qui présente des situations d'apprentissage significatives favorisant le plein emploi des facultés humaines et qui, à la limite, transforme la personne elle-même;
- qui assume un service de premier ordre exigeant autant de compétence que d'humanité;
- qui fait preuve de polyvalence et de mobilité;
- qui a un véritable esprit disciplinaire;
- qui a une volonté de coopérer avec les parents;
- qui a une pratique pédagogique globale, humaine en quelque sorte, centrée sur le développement de l'enfant;
- qui est un modèle, l'image de l'adulte qu'il faut devenir;
- qui éveille les jeunes esprits, qui intéresse l'enfant, lui apprend à dialoguer, lui donne une tenue morale et un style de vie;
- qui familiarise l'enfant avec de bonnes méthodes de travail, soutient son intérêt et le rend capable et désireux d'étudier par lui-même;
- qui a une hiérarchie des valeurs qui orientent sa vie.

Dans un discours intitulé, l'enseignante et l'enseignant: des professionnels (1981), l'ex-ministre de l'Éducation, le Dr Camille Laurin dit:

"On rattache au mot "professionnel" d'autres mots comme, par exemple, "service indispensable", "utilité sociale", "responsabilité", "qualité", "éthique"(...). Et pourtant, ce n'est pas assez dire encore, puisqu'il faut aussi prononcer d'autres mots comme "pédagogue", "éducateur", "maître", "guide". Ces mots à leur tour, nous rappellent que l'acte pédagogique, en tant qu'acte professionnel, est habité par la mission éducative, qui prend racine dans le désir d'être et d'apprendre de chacun". (4)

Le rôle d'enseignante est donc fort complexe. Conscients de cet état de faits, nous nous devons de prendre des moyens pour la soutenir dans son action pédagogique.

Le programme proposé tente d'apporter ce soutien à l'exercice de ce rôle et, plus particulièrement, d'aider l'enseignante à effectuer la nécessaire transformation que l'orientation suggérée requiert. Il se veut:

- un programme qui permet au personnel enseignant de questionner sa pratique éducative en la comparant à celle d'autres professionnels de l'enseignement et ce, en tenant compte des valeurs du milieu;
- un programme motivant qui permet à l'individu de se développer en tenant compte de ses besoins et aussi de connaître et de partager les objectifs de l'organisme;

---

4. Camille Laurin, "L'enseignante, l'enseignant: des professionnels," /1981/, page 19.

-un programme qui privilégie l'autosupervision de la pratique pédagogique et permet au personnel enseignant de sélectionner les moyens à prendre pour renforcer, créer ou améliorer son acte pédagogique.

Le guide d'autosupervision et son utilisation permettent-ils un rôle actif à l'enseignante et à la direction d'école au regard des questions de recherche posées?

### 3. Rôles des différents intervenants et intervenantes

Le programme proposé met à profit la conclusion d'une recherche sur la supervision effectuée par Girard, Laurin et Pouliot (1985) à l'effet que l'imprécision des rôles à jouer dans la réalisation d'un projet de supervision et la quasi-absence dans les commissions scolaires d'une structure officiellement responsable de la supervision demeurent des problèmes importants. Pour améliorer la situation, ils formulent l'hypothèse que la supervision pédagogique devrait "être assumée à travers des rôles et des responsabilités clairement confiées à des personnes expressément nommées à titre de superviseur". (5) Notre programme accorde des rôles prépondérants au personnel enseignant, au personnel de direction d'école et au personnel des services éducatifs (direction et conseillères et conseillers pédagogiques). Toutefois, lorsqu'on tente de définir les rôles, c'est toujours le fameux dilemme de "l'oeuf et de la poule". Qu'est-ce qui vient en premier: l'expression des besoins ou la présentation d'un programme? En

---

5. Luc Girard, Paul Laurin et René Pouliot, op. cit., p 91.

supervision pédagogique, nous pouvons donc parler d'un processus continu puisque, dans certains cas, l'expression de besoins amènera une équipe-école à se doter de moyens pour gérer le changement souhaité, alors que, dans d'autres cas, la présentation d'un programme de supervision suscitera l'expression de besoins de soutien.

#### a) Rôle du personnel enseignant

Notre programme propose comme instrumentation un guide d'autosupervision. À l'aide de ce guide, l'enseignante entreprend une démarche d'autosupervision. Elle joue un rôle prépondérant. Cette démarche permet à l'enseignante de prendre connaissance des attentes de l'organisme, d'analyser sa pratique pédagogique et d'identifier les écarts entre ce qu'elle fait et ce qu'on attend d'elle. Elle peut par la suite passer à l'action pour consolider ou améliorer son enseignement, c'est-à-dire agir sur le ou les facteurs les plus susceptibles d'influencer sa pratique. Nous suggérons au personnel enseignant de se référer à sa direction d'école, afin de s'assurer que sa vision du problème ou du ou des facteurs déficients est exacte et aussi de s'assurer de l'appui de la direction d'école dans l'élaboration et l'application du plan d'action qu'elle souhaite se donner, pour consolider ou améliorer sa pratique éducative.

Les enseignantes ayant expérimenté ce guide ont eu à donner leur avis sur ce dernier, dans le cadre d'entrevues faisant suite à

l'expérimentation de 1987-88 (6). À l'hiver 88, nous avons demandé à ces enseignantes de nous communiquer leur opinion lors d'une rencontre tenue à cette fin. De plus, une journaliste de la revue Vie pédagogique est venue rencontrer ces enseignantes dans le but de produire un article. Les discussions que nous avons eues avec le personnel de l'école et les constatations qu'a pu faire Vie pédagogique démontrent que la démarche incite le personnel enseignant à questionner sa pratique pédagogique et à recourir à des ressources externes pour consolider ou améliorer une situation. Le personnel enseignant parle d'une forme démocratique de supervision qui part de l'enseignante et non de la direction. On insiste aussi sur la motivation qui se dégage d'une telle pratique et des effets heureux que cela produit sur l'enseignement. "Notre seule obligation dans cette forme de supervision, dit une enseignante, c'est d'être prêtes à s'embarquer. C'est de vouloir." (7) Le personnel rencontré accorde aussi beaucoup d'importance à la disponibilité que doit avoir la direction d'école pour qu'une telle démarche puisse être réalisable.

---

6. Ce programme a fait l'objet d'expérimentation au cours de l'année scolaire 1987-1988 dans une école de la commission scolaire de Val d'Or identifiée, dans le chapitre portant sur la méthodologie, comme l'école A. Les entrevues de supervision ont été réalisées et conservées par la direction de l'école. Or, en février 1988, cette école a été détruite par le feu. Les données ne sont donc pas disponibles.

7. Luce Brossard, "La supervision pédagogique ou les premiers pas d'une pratique." Vie pédagogique, (Québec), no 55, /1988/, p. 24.

Sur 14 enseignantes, 5 enseignantes sont allées rencontrer la direction d'école spontanément pour lui faire valoir des besoins de soutien pédagogique. Par contre, 5 enseignantes ont attendu l'invitation de la direction et finalement 4 enseignantes ne se sont pas prévaluées de l'offre de service.

Ces commentaires permettent de constater que l'objectif poursuivi par ce guide, c'est-à-dire amener l'enseignante à s'autosuperviser, est atteint. En conséquence, nous pouvons répondre par l'affirmative à notre première question de recherche: le guide d'autosupervision permet de définir un programme de supervision où l'enseignante est l'actrice principale.

#### b) Rôle du personnel de direction d'école

La direction d'école doit d'abord être perçue par le personnel enseignant comme une personne compétente ayant un jugement sûr et capable de soutenir et d'orienter les actions de toute une équipe.

L'un des premiers rôles de la direction d'école consiste à animer son équipe, afin de doter l'école d'un projet éducatif conforme aux besoins du milieu et aux objectifs de l'organisme scolaire. Par la suite, elle doit stimuler la réflexion de son personnel, en lui proposant des instruments et des moyens pour faciliter le développement de sa pratique éducative. Le programme de supervision et l'instrument qu'il propose contribuent à l'exercice de ce rôle global.

En relation plus spécifiquement avec le guide d'autosupervision, la direction d'école suscite chez son personnel enseignant le goût d'analyse de sa pratique pédagogique par l'expérimentation du guide mais ne l'impose pas; elle invite son personnel à des rencontres individuelles, afin de prendre connaissance des problèmes soulevés pour consolider ou améliorer l'acte pédagogique; elle répond aux besoins de soutien identifiés; elle coordonne des rencontres individuelles ou de groupe et elle assure le suivi des différents plans de soutien qui se déroulent dans son école.

La direction d'école se doit d'alimenter la réflexion et de susciter, si nécessaire, des rencontres avec son personnel. Nous privilégions des rencontres de type individuel (approche clinique) afin de s'assurer que les actions de soutien qui seront mises en place répondront réellement aux besoins manifestés par un individu ou des individus. Ceci peut permettre d'établir de bonnes relations interpersonnelles.

Pour satisfaire les besoins exprimés, la direction d'école pourra décider, à la suite de l'élaboration conjointe d'un plan d'action, soit d'y répondre directement, soit de faire appel à des ressources de l'école ou extérieures à l'école. Il est aussi indispensable que la direction d'école assure la coordination et le suivi aux différents plans de soutien qui se déroulent dans son école.

Les commentaires de la direction d'école, où le guide d'autosupervision a été expérimenté en 1987-1988, ont été recueillis par le biais d'une entrevue.<sup>(9)</sup> Des discussions ultérieures nous permettent de résumer ainsi ces commentaires: la démarche d'autosupervision est intéressante et favorise la motivation et la prise en charge des individus. Toutefois, la direction d'école ne peut pas se limiter seulement à cette stratégie. Pour certaines enseignantes ayant un faible niveau d'engagement et de motivation et un faible niveau d'habileté professionnelle, la direction d'école doit fournir un encadrement très concret et pratique, en respectant le rythme et la cible de travail identifiée.

Le personnel enseignant qui identifie ses besoins de soutien s'attend à ce qu'une aide quasi-immédiate lui soit accordée. La direction d'école qui applique un programme de supervision basé sur l'autosupervision doit donc avoir une bonne expérience pédagogique et une disponibilité de la part de ses enseignantes. Rappelons que sur les 14 enseignantes, cinq enseignantes ont pris l'initiative d'une rencontre et 5 autres ont répondu à la première invitation de la direction. La direction d'école doit aussi posséder une excellente connaissance de la démarche d'apprentissage et de la démarche pédagogique proposée dans les nouveaux programmes. De plus, la direction d'école doit être un leader capable de référer, si nécessaire, aux compétences qui sont à

---

9. Les données factuelles de cette entrevue ont également été détruites lors de l'incendie de l'école.

l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Elle doit aussi pouvoir compter sur le soutien professionnel des conseillères et conseillers pédagogiques de la commission scolaire.

Ces commentaires permettent de constater que même un guide d'autosupervision utilisé par le personnel enseignant exige que la direction d'école joue un rôle actif pour son implantation. La réponse à notre deuxième question de recherche est également affirmative.

#### c) Rôle du personnel des services éducatifs

La plupart des commissions scolaires confient à la direction des services éducatifs des tâches d'élaboration, d'animation, d'évaluation et de supervision dans le cadre des dossiers portant sur les programmes d'enseignement, l'application des politiques pédagogiques, la gestion du temps d'enseignement, la gestion des services aux élèves. Dans les structures scolaires actuelles, les services éducatifs ont un rôle de conseil. La supervision pédagogique est une responsabilité dévolue aux services éducatifs et ils doivent l'exercer dans une perspective de fonction-conseil auprès des écoles. Selon l'expérience vécue, pour mettre en place un programme de supervision pédagogique à l'échelle d'une commission scolaire, nous croyons que la commission scolaire doit mandater expressément la direction des services éducatifs. Celle-ci doit pouvoir présenter au personnel enseignant, au personnel cadre des écoles et des services ainsi qu'aux commissaires une conception de la

supervision basée sur l'identification des besoins de soutien du personnel et proposer, pour ce faire, l'instrumentation nécessaire dans un cadre légitime d'action.

La responsabilité de la direction des services éducatifs dans le domaine doit donc être clairement reconnue. Toutefois, celle-ci ne doit pas se servir de cette responsabilité pour imposer. D'ailleurs, cela irait à l'encontre de l'esprit même de toute approche de supervision pédagogique, comme nous avons pu le constater tout au long de notre recherche.

Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner, dans le chapitre portant sur la méthodologie, que ce dossier a pris naissance à la suite de la formation de groupes de travail en Abitibi-Témiscamingue. C'est en 1981, qu'un comité, dont faisait partie l'étudiant-chercheur, a élaboré un guide de supervision pédagogique à l'intention des directions d'école du primaire. Ce document fut reçu avec un certain enthousiasme par le personnel des écoles.

Lors de la présentation d'un atelier au 13e Congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue (1985), les participantes et les participants à l'atelier ont exprimé, par voie de questionnaire, leurs commentaires. Les réponses au questionnaire administré à soixante-dix personnes, majoritairement enseignantes au primaire, révèlent qu'un fort pourcentage (plus de 90%) est disposé à accepter une instrumentation,

dont celle proposée dans le document. Ainsi, les commentaires émis ont permis de centrer davantage le guide sur les facteurs liés aux programmes d'études. Les corrections suggérées ont conduit à la formulation différente de certaines questions ou énoncés. Ces commentaires furent pris en considération lors de la rédaction finale du guide. Puisque les questions posées étaient de type ouvert, nous reproduisons à l'appendice 2 un résumé des principaux commentaires qui ont été émis lors de cet atelier.

Cette démarche, avec le recul, nous montre l'importance pour ne pas dire la nécessité d'associer les directions d'école et le personnel enseignant à ce type d'exercice. C'est d'ailleurs ce qui nous a incité à créer un comité de travail au niveau de notre commission scolaire pour poursuivre nos travaux et produire un instrument que partagent plusieurs des directions d'écoles et membres du personnel enseignant de la commission scolaire de Val d'or.

Ainsi, il nous apparaît qu'il est possible de définir un programme de supervision pédagogique où l'enseignante est l'actrice principale et où la direction d'école joue un rôle actif. La direction des services éducatifs doit y associer le personnel en cause dès les choix des fondements. Elle doit permettre au personnel concerné de s'approprier le programme, de proposer le matériel nécessaire à la réflexion et de recommander l'instrumentation. Elle doit aussi soutenir les équipes-écoles dans la mise en oeuvre du programme de supervision pédagogique

et les directions d'écoles dans l'instauration et l'application des plans de soutien pédagogique.

Nous avons développé un modèle de supervision pédagogique axé principalement sur la participation du personnel enseignant et de la direction d'école, parce que nous croyons qu'ils seront ainsi plus motivés à la tâche et que cela aura pour conséquence d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Au terme de notre recherche-action, les réactions de ceux et celles qui ont accepté d'appliquer le programme sont suffisamment positives pour nous permettre d'affirmer qu'un programme de supervision pédagogique, axé sur l'autosupervision de la pratique pédagogique, est susceptible de favoriser dans l'école l'instauration d'une pratique visant à améliorer la qualité des apprentissages des élèves et ce, par la prise en charge par la première responsable, l'enseignante.

## CONCLUSION

Notre recherche-action voulait répondre aux deux questions suivantes:

Est-il possible de définir un programme de supervision pédagogique où l'enseignant est l'acteur principal?

Est-il possible de définir un programme de supervision pédagogique où la direction d'école joue un rôle actif?

La recension des écrits que nous avons effectuée ainsi que l'expérimentation que nous avons conduite nous permettent de répondre affirmativement aux deux questions précitées.

Nous pouvons maintenant affirmer qu'un programme de supervision pédagogique qui privilégie l'association du personnel à l'identification de ses besoins de soutien a plus de probabilités de réussite qu'un programme qui serait imposé par un organisme.

Les commentaires recueillis, lors de la validation de l'instrumentation et de la démarche proposée, démontrent que le personnel enseignant est prêt à s'engager dans un processus de supervision. Pour ce faire, il veut cependant qu'on lui précise les attentes, qu'on lui fournisse l'instrumentation nécessaire et qu'on lui accorde la marge de manoeuvre qu'il mérite comme professionnel dans la définition de

ses besoins de soutien pédagogique. Il désire aussi ardemment le soutien ouvert de sa direction d'école et souhaite que les rencontres de supervision se fassent véritablement dans un esprit de relation d'aide.

Pour qu'un programme de supervision pédagogique ait des chances de réussite, le milieu doit être préparé à l'accueillir, tant au niveau de la direction d'école qu'au niveau de l'équipe enseignante. La commission scolaire devrait donc confier à la direction des services éducatifs la responsabilité d'informer et de soutenir les milieux désireux d'entreprendre une démarche de supervision pédagogique. La commission scolaire devrait aussi prévoir les coûts inhérents à la mise en place d'un tel programme. Vouloir répondre à des besoins de soutien pédagogique clairement identifiés par une enseignante ou un enseignant ne nécessite pas seulement une ouverture d'esprit de la direction, cela nécessite souvent des ressources supplémentaires pour le faire. À la commission scolaire de Val d'Or, les services éducatifs gèrent un budget de soutien pédagogique qui permet, si nécessaire, de libérer le personnel enseignant de ses tâches d'enseignement afin qu'il puisse travailler à solutionner un problème identifié. Nous croyons qu'il s'agit là d'une condition de base pour permettre au personnel de direction d'école et au personnel enseignant d'aller jusqu'au bout de la démarche de supervision.

Évidemment, un tel programme de supervision ne peut réussir sans l'apport d'une direction d'école compétente tant au niveau de

l'approche que du contenu, capable d'identifier, de cerner, d'analyser les besoins et de trouver les ressources nécessaires pour soutenir son personnel enseignant dans sa démarche d'amélioration de la qualité des apprentissages. Cette direction doit certes tenir compte du type de personnel qu'elle anime mais elle doit surtout démontrer une ouverture d'esprit et une compétence qui confirment le leadership qu'on lui a reconnu comme autorité.

Les retombées possibles de ce programme de supervision pédagogique sont nombreuses. L'expérimentation d'une année nous démontre que le personnel qui est engagé dans une telle démarche devient de plus en plus motivé à s'impliquer, non pas seulement dans le domaine pédagogique mais aussi dans toute la vie de l'école. La motivation du personnel ne peut qu'avoir des effets bénéfiques sur la qualité des apprentissages des élèves. Un personnel heureux dans l'enseignement saura créer dans sa classe le climat nécessaire à des apprentissages de qualité. L'expérimentation nous démontre aussi qu'un personnel, qui se sent non pas jugé mais aidé, développe davantage le goût du perfectionnement et de la recherche.

Le programme a été expérimenté dans une seule école primaire. Les commentaires recueillis lors de nos communications avec différents groupes nous portent à croire qu'il serait bien accueilli dans d'autres milieux et qu'il serait même généralisable pour le personnel enseignant de l'ordre secondaire.

Nous osons croire que cette recherche-action contribuera à l'avancement des sciences de l'éducation et qu'elle suscitera, chez du personnel de direction et du personnel enseignant, le goût de vivre des expériences de supervision, des expériences heureuses et valorisantes.

APPENDICE 1

GUIDE D'AUTOSUPERVISION

## PRÉSENTATION

Ce guide d'autosupervision pédagogique a été développé par une équipe de travail (1) de l'Abitibi-Témiscamingue dans le cadre des projets de soutien coopératif autorisés par le MEQ.

Il s'adresse au personnel enseignant du primaire et peut être utilisé en tout ou en partie. Il se veut une réflexion sur les facteurs qui sont le plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et sur lesquels l'enseignante a un bon pouvoir d'action.

Avant de débiter la démarche, les remarques suivantes s'imposent:

Premièrement, il est indispensable de posséder les deux préalables fondamentaux de l'autosupervision:

- la connaissance des programmes d'études;
- la compréhension du processus d'enseignement et d'apprentissage véhiculé par ceux-ci.

Deuxièmement, il faut retrouver chez l'enseignante la volonté ferme d'aller jusqu'au bout de la démarche et de faire appel, au besoin, à des personnes ressources.

---

1. L'équipe était composée de Rémi Bélanger, coordonnateur des services éducatifs de la commission scolaire Harricana, Lise Boudreau, directrice d'une école primaire à la commission scolaire de Val d'Or et d'Adrien Boucher, directeur des services éducatifs à la commission scolaire de Val d'Or.

## FACTEUR: CONNAISSANCE DES PROGRAMMES D'ETUDES

---

Les programmes d'études comprennent des objectifs et des contenus notionnels obligatoires ou facultatifs.

Les finalités, les objectifs généraux de l'éducation et les valeurs déterminent l'orientation des programmes d'études qui doivent inspirer les actions éducatives quotidiennes.

Les programmes d'études précisent davantage les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devraient normalement avoir atteints ou réalisés, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés, d'attitudes ou de techniques.

Les élèves s'approprient les contenus et les objectifs des programmes d'études à l'aide d'activités d'apprentissage qui visent chez eux des changements importants de comportements et un répertoire agrandi de compétences et de façons d'agir et de réagir, qui se situent au niveau du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. (2)

Le conseil supérieur de l'éducation recommande aux commissions scolaires de s'assurer que toutes les matières prescrites soient enseignées dans leurs écoles primaires et que les objectifs des divers programmes d'études soient poursuivis dans une perspective d'intégration des matières.

D'après les devis pédagogiques soumis aux maisons d'édition, le contexte d'apprentissage des élèves doit être québécois, réel, à partir du vécu de l'enfant et doit lui permettre de faire des apprentissages signifiants.

Les programmes d'études sont des programmes de tronc commun minimum: chaque milieu peut compléter ou enrichir ces programmes (marge de manoeuvre).

La réalisation des apprentissages fondamentaux des programmes d'études constitue le seuil minimal de performance exigé de l'élève pour passer à une classe supérieure.

---

2. Conseil supérieur de l'éducation, "Avis sur le sort des matières dites "Secondaires"", /1983/, pp. 22, 24.

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'utilise les programmes d'études pour les matières que j'ai à enseigner.   | <input type="checkbox"/> |
| 2. J'utilise les guides pédagogiques qui accompagnent les programmes que j'ai à enseigner  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je repère facilement les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires des différents programmes d'études que j'ai à enseigner. | <input type="checkbox"/> |

## FACTEUR: PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

---

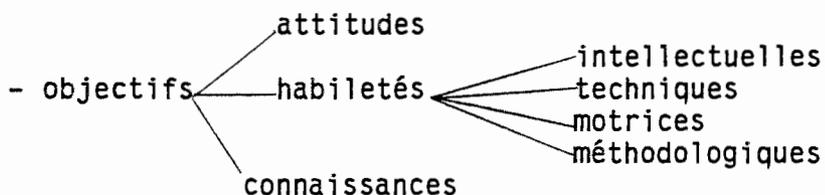
La planification de l'enseignement comporte trois tâches intimement reliées qui consistent à:

- répartir à la fois le contenu et les objectifs d'apprentissage;
- imaginer et organiser les différents éléments qui composent la situation d'apprentissage;
- prendre des dispositions pour évaluer les élèves soit en cours d'apprentissage, au début, au terme d'une séquence importante d'activités d'apprentissage ou à la fin d'un programme donné.

Dans sa planification, l'enseignante a avantage à orienter son enseignement dans une perspective d'intégration des matières. La problématique n'est plus un répartition de temps, mais une intégration d'objectifs qui respecte la démarche pédagogique des divers programmes.

TABLEAU II  
LA PLANIFICATION  
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Qu'est-ce que je vise?



- étendue des objectifs: d'où partir et jusqu'où aller?

De quoi je tiens compte?

- mes possibilités, mes goûts, mes limites...
- la motivation et les intérêts des élèves
- les différents styles d'apprentissage
- le schéma d'apprentissage
- l'environnement
- les budgets
- etc...

De quelle façon je prévois intervenir?

- les stratégies d'enseignement/apprentissage
  - . les activités d'apprentissage
  - . le soutien didactique pour corriger les lacunes ou renforcer les acquis s'il y a lieu.

Référence: Guide d'évaluation en classe, 1985.  
Introduction générale, pp. 24-25.

NOTE: A utiliser en parallèle avec le tableau III.

TABLEAU III  
LA PLANIFICATION  
DE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Qu'est-ce que je veux savoir?

- l'évolution de certains concepts chez les élèves
- les connaissances des élèves sur des points précis
- le développement de certaines habiletés
- le climat de la classe
- l'efficacité de certains moyens didactiques
- etc...

A quel moment se déroulera la démarche évaluative?

- AVANT l'apprentissage (vérification des acquis)
- PENDANT le déroulement de l'apprentissage
- APRES l'apprentissage pour vérifier la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs

Pour qui se fera la démarche évaluative?

- un, plusieurs ou tous les élèves

Par quels moyens?

- grille d'observation ou d'analyse
- questionnaire écrit ou oral
- entrevue
- fiche d'auto-évaluation
- etc...

Pourquoi?

- pour vérifier le degré de réalisation d'un objet
- pour informer l'élève, l'enseignante, les parents
- pour améliorer l'apprentissage

Référence: Guide d'évaluation en classe, 1985.  
Introduction générale, pp. 24-25

NOTE: A utiliser en parallèle avec le tableau II.

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

	1	2	3	4	5
1. Je consacre à chacun des programmes que j'ai à enseigner un temps suffisant pour voir tous les objectifs obligatoires.	<input type="checkbox"/>				
2. Je planifie mon enseignement dans une perspective d'intégration des matières.	<input type="checkbox"/>				
3. Je répartis, par étape, l'ensemble des objectifs terminaux et intermédiaires des programmes.	<input type="checkbox"/>				
4. J'utilise un tableau de programmation ou un plan de travail pour mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
5. Je permets à mes élèves de déterminer l'ordre dans lequel ils réaliseront leurs activités	<input type="checkbox"/>				
6. Je planifie et organise mon enseignement en tenant compte:					
. des situations d'apprentissage proposées par mes élèves;	<input type="checkbox"/>				
. des situations événementielles;	<input type="checkbox"/>				
. des situations prédéterminées;	<input type="checkbox"/>				
. des caractéristiques de mon groupe;	<input type="checkbox"/>				
. des besoins particuliers de mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
7. J'identifie, dans ma planification d'enseignement:					
. les objectifs visés;	<input type="checkbox"/>				
. les ressources nécessaires;	<input type="checkbox"/>				
. les situations d'apprentissage;	<input type="checkbox"/>				
. les stratégies d'intervention;	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				

- . les moyens d'enseignement;
  - . les tâches évaluatives.
8. J'ai recours, dans ma planification d'enseignement:
- . à des collègues de travail;
  - . à ma direction d'école;
  - . aux conseillères et aux conseillers  
pédagogiques.

## FACTEUR: PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

---

Les programmes d'études prônent un processus d'enseignement et d'apprentissage unique au Québec. (3)

L'évaluation fait partie intégrante de ce processus qui comporte trois volets:

- démarche d'apprentissage (élève);
- démarche d'enseignement (enseignante);
- démarche évaluative (enseignante + élève).

Les trois volets sont complémentaires et interdépendants.

Le processus d'enseignement et d'apprentissage vise à faire acquérir aux élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Le processus d'enseignement et d'apprentissage est composé de trois étapes précises, observables se déroulant de façon ordonnée et prévisible. Chacune des étapes est nécessaire à l'obtention du résultat et l'ordre des étapes n'est pas interchangeable.

Les trois étapes sont:

- avant (préparation à l'expérience);
- pendant (vécu et expérience);
- après (signification de l'expérience et généralisation de l'apprentissage).

---

3. M.E.Q., "Les orientations en notation, consignation, transmission et conservation des résultats scolaires, classes du primaire et du secondaire", /1985/.

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

## PHASE: AVANT L'APPRENTISSAGE

1. Je favorise, au niveau de ma démarche pédagogique, le développement chez mes élèves:

	1	2	3	4	5
de savoirs: connaissances, formation de concepts	<input type="checkbox"/>				
de savoir-faire:					
. habiletés intellectuelles;	<input type="checkbox"/>				
. habiletés techniques;	<input type="checkbox"/>				
. habiletés motrices;	<input type="checkbox"/>				
. habiletés méthodologiques.	<input type="checkbox"/>				
de savoir-être :					
. attitudes intellectuelles;	<input type="checkbox"/>				
. attitudes sociales;	<input type="checkbox"/>				
. valeurs;	<input type="checkbox"/>				
. intérêts.	<input type="checkbox"/>				
2. Je présente la leçon de façon stimulante, piquant la curiosité des enfants.	<input type="checkbox"/>				
Je leur offre des moyens de s'appropriier la situation, d'y travailler par eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>				
3. J'utilise des situations d'apprentissage qui permettent divers types de fonctionnement des élèves:					
. individuel;	<input type="checkbox"/>				

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . en diade;  | <input type="checkbox"/> |
| . par équipe;  | <input type="checkbox"/> |
| . collectif.   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je respecte chez mes élèves:                      |                          |                          |                          |                          |                          |
| . le rythme d'apprentissage;                         | <input type="checkbox"/> |
| . le style d'apprentissage;                          | <input type="checkbox"/> |
| . les habiletés particulières;                       | <input type="checkbox"/> |
| . les intérêts;                                      | <input type="checkbox"/> |
| . les principaux éléments de motivation.             | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je permets à mes élèves de faire des choix quant: |                          |                          |                          |                          |                          |
| . au contenu;  | <input type="checkbox"/> |
| . aux modalités de travail;                          | <input type="checkbox"/> |
| . à l'environnement;                                 | <input type="checkbox"/> |
| . à l'équipe de travail.                             | <input type="checkbox"/> |

PHASE: PENDANT L'APPRENTISSAGE

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'agis comme guide, personne-ressource.                                     | <input type="checkbox"/> |
| 2. Je donne des consignes claires et facilitantes pour l'exécution des tâches. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je stimule, soutiens et confronte mes élèves dans leurs apprentissages.     | <input type="checkbox"/> |
| 4. J'objective pour clarifier, questionner, suggérer, susciter des questions.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je valorise le travail de mes élèves.                                       | <input type="checkbox"/> |
| 6. J'enrichis les apprentissages de mes élèves doués et talentueux.            | <input type="checkbox"/> |

7. Je collabore à la mise en place de mesures d'appui pour mes élèves en difficulté
8. Je facilite et guide le choix des pistes de présentation (sketch, débat, exposition).

## PHASE: APRES L'APPRENTISSAGE

1. J'insiste sur la communication des réalisations de mes élèves.
2. Je guide mes élèves dans l'objectivation de la situation d'apprentissage.
3. J'aide mes élèves à dégager des règles et des principes découlant de la situation vécue.
4. J'aide mes élèves à réinvestir le résultat des apprentissages dans une situation analogue.
5. J'aide mes élèves à dégager les significations personnelles reliées à la situation d'apprentissage: intérêts nouveaux, valeurs découvertes.
6. Je fournis de la rétroaction sur les résultats de la situation d'apprentissage

## FACTEUR: DEMARCHE EVALUATIVE

---

La démarche évaluative est intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignante se doit de maîtriser les nouveaux concepts véhiculés par cette approche. L'évaluation pédagogique a comme premier but d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours, à la fin d'une ou plusieurs activités d'apprentissage.

### A) L'EVALUATION FORMATIVE

Orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève, l'évaluation formative vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives, d'activités de renforcement ou d'enrichissement. Elle renseigne l'élève sur ses forces et ses faiblesses. Les données recueillies par l'enseignante permettent d'établir le profil de l'apprentissage de l'élève. Les données de l'évaluation formative ne peuvent pas être cumulées afin d'en faire la moyenne puisque l'élève est en période d'apprentissage et qu'on lui reconnaît le droit à l'erreur.

Pour être valides et objectives, les appréciations de l'enseignante doivent reposer sur une observation précise et soigneusement organisée. L'enseignante qui rencontre plusieurs groupes d'élèves a avantage à favoriser la co-évaluation et l'auto-évaluation des élèves. Rappelons que l'évaluation formative est la responsabilité unique de l'enseignante.

### B) L'EVALUATION SOMMATIVE

Intervenant à la fin d'une série d'activités d'apprentissage, l'évaluation sommative vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages d'un programme ou d'une partie terminale de programme ou encore d'un ensemble équivalent d'apprentissages faits en dehors de l'école, en se basant sur les données pertinentes pour prendre des décisions relatives au passage à la classe supérieure, à la sanction des études, à la reconnaissance des acquis expérimentés, à l'orientation de l'élève.

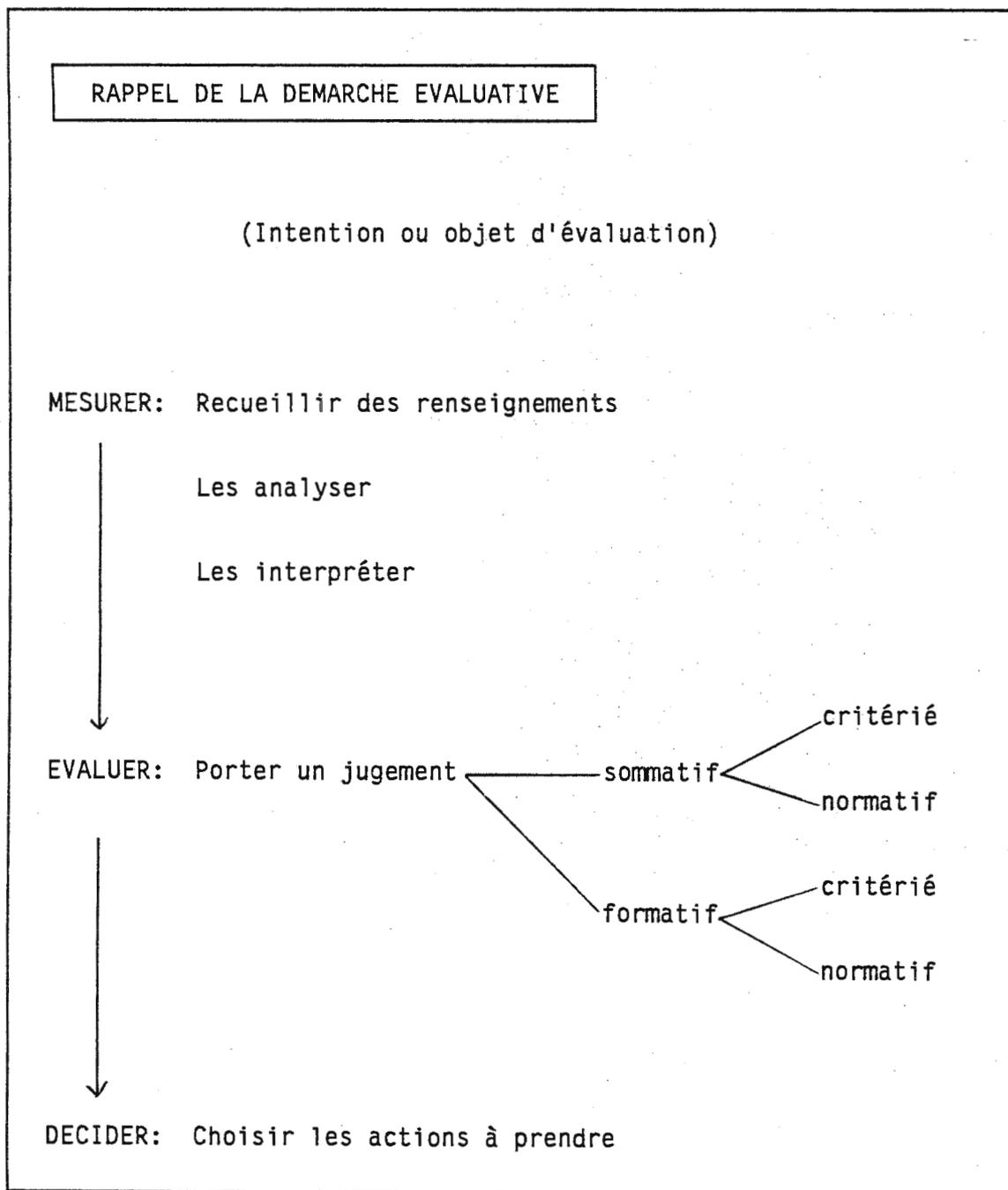
Pour porter un jugement, l'enseignante peut prendre en compte les performances constatées en cours d'apprentissage, sans toutefois les comptabiliser mathématiquement. Le jugement doit faire état de la compétence de l'élève au terme de la période d'apprentissage prévue.

L'évaluation sommative est donc d'une très grande importance pour l'élève puisque c'est elle qui détermine le degré de maîtrise en rapport avec les objectifs du programme et le passage à la classe supérieure. En évaluation sommative, la responsabilité est partagée entre l'école, la commission scolaire et le ministère de l'éducation.

### C) CONCLUSION

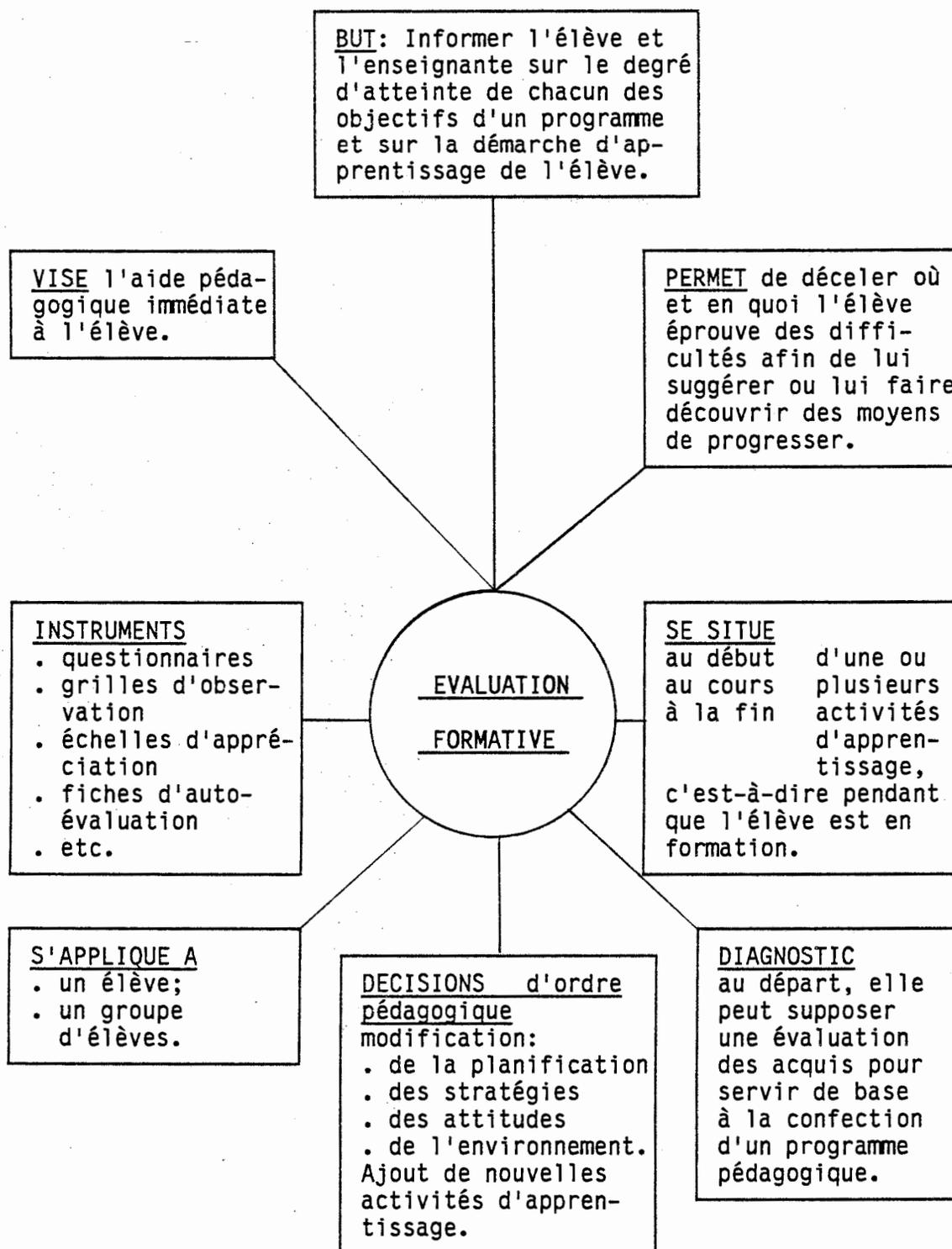
L'évaluation pédagogique, qu'elle soit formative ou sommative, doit se fonder sur les mêmes valeurs de justice et d'égalité pour tous les élèves. Elle doit être une partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle doit contribuer à améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de l'élève et permettre de communiquer aux parents et aux élèves, une information claire et précise sur leur progression dans la poursuite des objectifs de formation. Finalement, l'évaluation pédagogique doit être cohérente avec les contenus définis dans les programmes d'études.

TABLEAU IV  
DEMARCHE EVALUATIVE



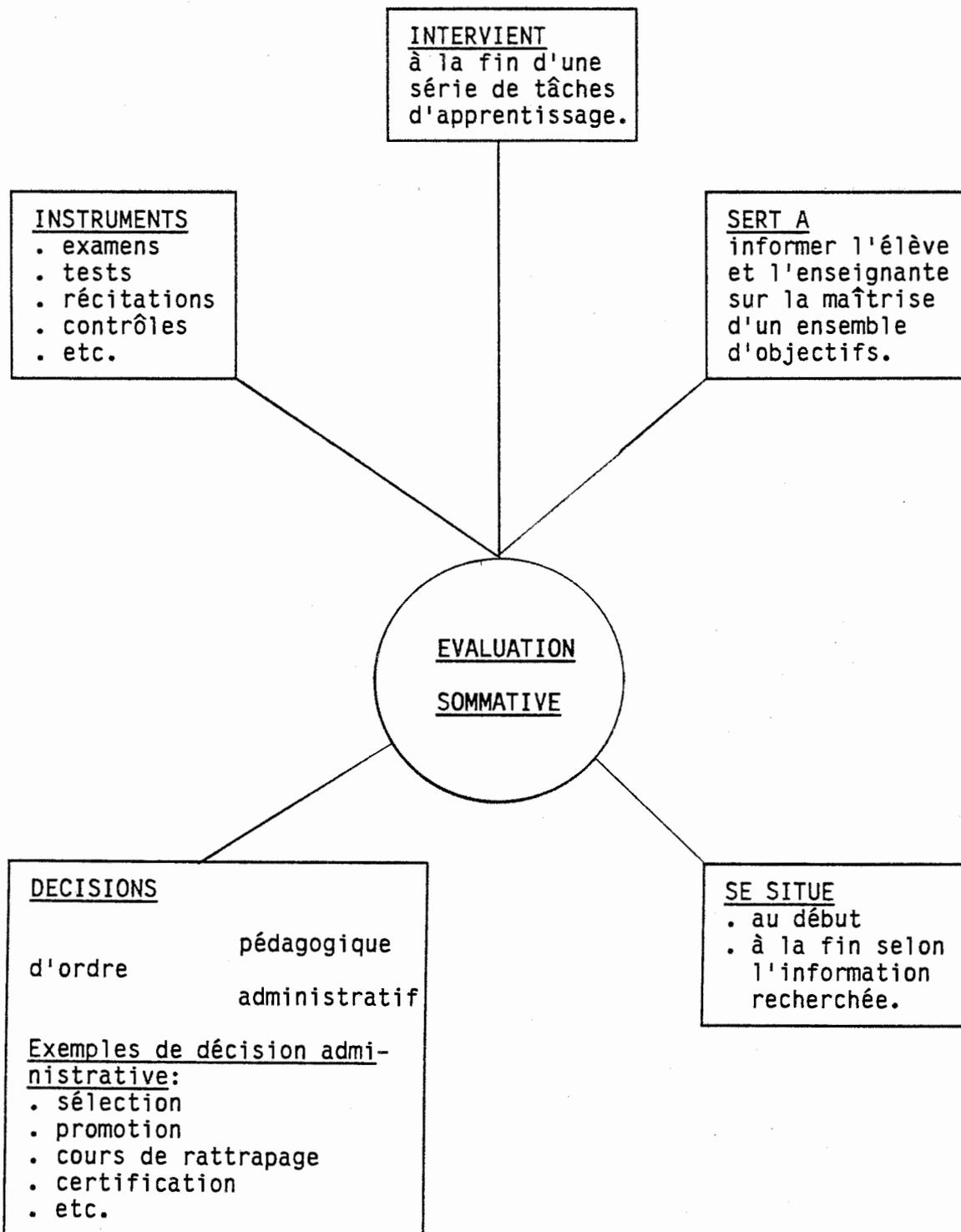
Ateliers d'évaluation pédagogique préparés par la direction régionale du ministère de l'éducation à Trois-Rivières, année 1983.

TABLEAU V  
SYNTHESE DE L'EVALUATION FORMATIVE



Ateliers d'évaluation pédagogique préparés par la direction régionale du ministère de l'éducation à Trois-Rivières, année 1983.

TABLEAU VI  
SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE



Ateliers d'évaluation pédagogique préparés par la direction régionale du ministère de l'éducation à Trois-Rivières, année 1983.

TABLEAU VII

## COMPARAISON ENTRE

INTERPRETATION CRITERIEE	INTERPRETATION NORMATIVE
1. L'ELEVE EST SITUE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS DU PROGRAMME.	1. L'ELEVE EST SITUE PAR RAPPORT A UN GROUPE D'ELEVES.
2. LE RESULTAT DE MESURE PREND DAVANTAGE LA FORME D'UNE LETTRE, D'UNE APPRECIATION.	2. LE RESULTAT DE MESURE PREND LA FORME D'UN POURCENTAGE.
3. LES RESULTATS SONT TRAITES SANS CALCUL DE LA MOYENNE.	3. LES NOTES FONT L'OBJET D'UN CALCUL POUR LA MOYENNE DE LA CLASSE.
4. LE RESULTAT DE MESURE EST TRADUIT EN TERME DE PERFORMANCE PAR RAPPORT A UN OU PLUSIEURS OBJECTIFS.	4. LE RESULTAT DE MESURE EST TRADUIT EN TERME DE COMPARAISON AVEC LES RESULTATS DES AUTRES ELEVES.
5. L'ELEVE, L'ENSEIGNANTE ET LES PARENTS SONT INFORMES DE CE QUI EST ACQUIS ET DE CE QUI N'EST PAS ACQUIS PAR L'ELEVE.	5. L'ELEVE, L'ENSEIGNANTE ET LES PARENTS SONT INFORMES DU RANG QU'OCCUPE L'ELEVE DANS LA CLASSE.

LA MESURE CRITERIEE	LA MESURE NORMATIVE
<p>A. La tâche évaluative doit s'inspirer des objectifs mais visera différemment la discrimination des individus entre eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Les questions visent à faire ressortir le niveau de compétence en regard de chaque habileté ou connaissance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Les questions sont sélectionnées en vue de faire ressortir les différences existant entre les élèves du groupe norme.</li> </ul>
<p>B. Critère utilisé pour interpréter la performance.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La comparaison est basée sur un seuil de réussite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La comparaison est basée sur l'ensemble des résultats du groupe "norme" (ex.: moyenne).</li> </ul>
<p>C. Mode de communication des résultats de mesure.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Une énumération des habiletés maîtrisées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La position relative occupée par l'élève (ex.: le rang).</li> </ul>

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

## 1. J'évalue pour:

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . établir le niveau d'apprentissage individuel de mes élèves en regard des objectifs des programmes d'études; | <input type="checkbox"/> |
| . situer mes élèves dans leurs apprentissages passés, présents et futurs;                                     | <input type="checkbox"/> |
| . réfléchir sur ma démarche pédagogique afin de me réajuster s'il y a lieu;                                   | <input type="checkbox"/> |
| . donner une rétroaction à mes élèves sur leurs réalisations et leurs apprentissages;                         | <input type="checkbox"/> |
| . informer périodiquement les parents du progrès de leur enfant.  | <input type="checkbox"/> |

## 2. J'utilise régulièrement:

- |                                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . l'évaluation formative;          | <input type="checkbox"/> |
| . l'évaluation sommative;          | <input type="checkbox"/> |
| . l'interprétation critériée;      | <input type="checkbox"/> |
| . l'interprétation normative;      | <input type="checkbox"/> |
| . le seuil de réussite;            | <input type="checkbox"/> |
| . la cote;                         | <input type="checkbox"/> |
| . les indicateurs d'apprentissage. | <input type="checkbox"/> |

## 3. J'applique la démarche évaluative préconisée dans les nouveaux programmes:

- |                              |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . choix des objectifs;       | <input type="checkbox"/> |
| . cueillette d'informations; | <input type="checkbox"/> |

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . analyse des informations recueillies;  | <input type="checkbox"/> |
| . décision et action à poser.  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je mesure le degré de maîtrise des objectifs terminaux des programmes d'études.   | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je détermine le type d'évaluation à privilégier (formative ou sommative) au moment de la planification de ma démarche évaluative. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Je choisis les instruments de mesure suivants en fonction des situations à évaluer.   |                          |                          |                          |                          |                          |
| . tests standardisés;  | <input type="checkbox"/> |
| . questionnement oral;   | <input type="checkbox"/> |
| . questionnement écrit;  | <input type="checkbox"/> |
| . grille d'observation;  | <input type="checkbox"/> |
| . échelle d'appréciation;  | <input type="checkbox"/> |
| . grille d'analyse;  | <input type="checkbox"/> |
| . grille d'auto-évaluation de l'élève.   | <input type="checkbox"/> |
| 7. Je prévois une évaluation:  |                          |                          |                          |                          |                          |
| . avant l'apprentissage;   | <input type="checkbox"/> |
| . pendant l'apprentissage;   | <input type="checkbox"/> |
| . après l'apprentissage.   | <input type="checkbox"/> |
| 8. Je fais l'évaluation formative avant l'apprentissage pour:  |                          |                          |                          |                          |                          |
| . vérifier les préalables;   | <input type="checkbox"/> |
| . me donner un portrait des forces et des faiblesses de mes élèves;  | <input type="checkbox"/> |
| . m'assurer de la pertinence de ma planification d'enseignement.   | <input type="checkbox"/> |
| 9. Je fais l'évaluation formative pendant l'apprentissage pour:  |                          |                          |                          |                          |                          |
| . renforcer les acquis des élèves;   | <input type="checkbox"/> |
| . corriger les lacunes des élèves;   | <input type="checkbox"/> |

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . ajuster mes méthodes d'enseignement.   | <input type="checkbox"/> |
| 10. Je fais de l'évaluation formative, après l'apprentissage pour:                           |                          |                          |                          |                          |                          |
| . vérifier le degré d'atteinte des objectifs;  | <input type="checkbox"/> |
| . améliorer les apprentissages de mes élèves;  | <input type="checkbox"/> |
| . mettre en place les mesures d'appui nécessaires.   | <input type="checkbox"/> |
| 11. J'utilise un bulletin descriptif.  | <input type="checkbox"/> |
| 12. J'utilise une feuille de route.  | <input type="checkbox"/> |
| 13. J'envoie mensuellement une communication écrite aux parents de mes élèves en difficulté. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Je favorise l'auto-évaluation et la co-évaluation chez mes élèves.                       | <input type="checkbox"/> |

## FACTEUR: RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE-PARENT

---

L'élève est "le premier artisan de sa formation". "Laissé à lui-même, l'enfant s'expose à rester bien en deçà de ce qu'il doit et peut devenir, d'où la nécessité de la disponibilité de l'enseignante. L'acte pédagogique s'identifie à un acte réfléchi, attentif à l'enfant et respectueux de son développement". (4)

L'interaction entre l'élève et l'enseignante est en rapport avec le contenu d'apprentissage et peut prendre trois formes: la recherche, le dialogue, l'exposé.

La relation humaine établie avec l'enfant s'ajoutant à la compétence de l'enseignante prend la première place comme exigence essentielle de base pour soutenir la démarche des programmes d'études.

Même en sentant du vécu dans sa matière, la qualité de l'accueil, l'amitié, l'humour et le respect mutuel doivent s'ajouter à la discipline et à la justice. Une organisation de classe claire et souple, des travaux bien acceptés, mêlés d'encouragement, intégrés dans un processus de dépistage des erreurs et prévoyant l'aide à apporter facilitent l'évaluation formative et une interaction maître-élève enrichissante et stimulante.

Les styles d'apprentissage varient mais une constante demeure pour tous les enfants: "la motivation". Qui la stimule, la soutient, l'enrichit? L'enseignante, parce qu'elle aime ses élèves. Une bonne relation favorise l'autonomie, le partage, l'association et la coopération en classe.

Le vécu scolaire démontre clairement que les liens affectifs de l'élève avec ses éducatrices et ses éducateurs exercent une influence positive ou négative sur sa motivation, sa réussite scolaire et son comportement à l'école.

L'intervention de l'enseignante doit faire en sorte de faciliter, chez l'enfant, le développement de ses valeurs, de ses connaissances, de ses habiletés, de sa vision du monde et de la vie, de son comportement personnel face à lui-même et aux autres.

L'enseignante doit permettre à l'élève d'entrer en contact avec son environnement, qu'il soit humain ou naturel. Elle doit se rappeler que les parents, premiers éducateurs de leurs enfants, ont une connaissance de ceux-ci qui est un complément essentiel à l'agir en milieu scolaire. Il en va ainsi des divers agents et agents de l'éducation qui ont, de par leur fonction et leurs ressources, des rôles complémentaires dans l'application des programmes d'études.

---

4. M.E.Q., "École québécoise énoncé de politique et plan d'action", /1979/, p. 84.

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'adopte une attitude d'accueil, d'écoute et de compréhension de mes élèves.                      | <input type="checkbox"/> |
| 2. J'associe mes élèves à l'élaboration des règles de fonctionnement:                                |                          |                          |                          |                          |                          |
| - de la classe;  | <input type="checkbox"/> |
| - de l'école.  | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'implique les parents dans ma relation d'aide avec mes élèves.                                   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je maintiens un climat agréable et détendu dans ma classe.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je respecte mes élèves et me fais respecter d'eux.  | <input type="checkbox"/> |
| 6. Je permets à mes élèves d'exprimer leur perception sur leur vécu en classe et à l'école.          | <input type="checkbox"/> |
| 7. Je m'adapte aux caractéristiques socio-économiques et culturelles du milieu de vie de mes élèves. | <input type="checkbox"/> |
| 8. J'amène mes élèves à développer leur:   |                          |                          |                          |                          |                          |
| . autonomie;   | <input type="checkbox"/> |

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . sens des responsabilités;   | <input type="checkbox"/> |
| . sentiment d'appartenance à l'école;   | <input type="checkbox"/> |
| . initiative;   | <input type="checkbox"/> |
| . créativité;   | <input type="checkbox"/> |
| . souci du travail bien fait;   | <input type="checkbox"/> |
| . authenticité.   | <input type="checkbox"/> |
| 9. J'incite mes élèves à développer des attitudes positives et de respect à l'égard de: |                          |                          |                          |                          |                          |
| . la nature;  | <input type="checkbox"/> |
| . la personne et sa dignité;  | <input type="checkbox"/> |
| . de ses droits et de ses responsabilités.  | <input type="checkbox"/> |
| 10. Je favorise des relations d'entraide:   |                          |                          |                          |                          |                          |
| . entre les élèves de ma classe;  | <input type="checkbox"/> |
| . entre les élèves d'autres classes.  | <input type="checkbox"/> |

## FACTEUR: MATERIEL DIDACTIQUE

---

Au cours du déroulement de la situation d'apprentissage et, plus particulièrement à l'intérieur de chaque forme que peut prendre une situation d'apprentissage, le matériel didactique peut être utilisé par l'élève ou l'enseignante. Il doit respecter les orientations pédagogiques et didactiques du programme, telles que décrites dans les principes directeurs ou exprimées dans les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires.

Le matériel doit favoriser une pratique qui fait appel à la démarche d'apprentissage. Il doit aussi favoriser une pratique qui vise à l'intégration des contenus notionnels au processus de développement des habiletés et des attitudes. Le matériel vise une pratique qui puise dans le vécu de l'élève ou dans l'environnement de ce dernier. Il favorise une pratique qui intègre l'évaluation du processus d'apprentissage.

Selon l'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (5), l'usage des feuilles photocopées au lieu des manuels de classe se révèle peu fonctionnel: ces feuilles se perdent facilement et nombre d'élèves éprouvent alors beaucoup de difficulté à faire des révisions périodiques. De plus, ces feuilles présentent moins d'attrait qu'un ouvrage artistiquement présenté et relié.

Dans la pratique quotidienne, les feuilles photocopées s'avèrent encore un matériel didactique complémentaire utile voire nécessaire pour l'enseignante. Qu'il s'agisse de présenter aux élèves un exercice supplémentaire, d'exploiter une situation tirée du vécu de sa classe, d'avoir à sa disposition un matériel flexible pour des activités de récupération ou d'enrichissement, stencils et feuilles photocopées sont d'un grand secours.

L'enseignante doit s'assurer, cependant, que ce matériel de soutien est conforme à l'esprit et au contenu des programmes d'études, qu'il est toujours bien fait, c'est-à-dire qu'il présente une belle calligraphie, de bonnes structures de phrases, une belle disposition, une bonne lisibilité (imprimerie), qu'il ne comporte aucun anglicisme, ni aucune erreur d'accord.

De plus, l'enseignante doit prendre les dispositions pour que les feuilles photocopées soient conservées par les élèves et regroupées selon un ordre logique et séquentiel d'apprentissage.

Le manuel ne permet pas uniquement de réunir un ensemble de connaissances, il constitue un centre de références. Il invite à établir des liens entre les notions étudiées, à réaliser leur synthèse

---

5. Ibid., p. 106.

et à vérifier la valeur des apprentissages. Il peut aider l'enseignante à traiter exactement toutes les parties d'un programme.

De plus, l'organisation d'une situation d'apprentissage de l'élève incite à l'exploitation maximale et rationnelle de la bibliothèque, matériel et équipements audio-visuels, matériel de sciences humaines et naturelles.

L'enseignante met à la disposition des élèves un matériel didactique approuvé par le ministre et conforme aux critères énoncés à l'article 6 du régime pédagogique du primaire (1981).

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. J'utilise un matériel didactique complémentaire cohérent avec le matériel didactique de base.   | <input type="checkbox"/> |
| 2. J'utilise un matériel didactique varié conforme aux besoins et aux activités proposées (jeux éducatifs, micro-informatique, journaux, documentaires, etc...).   | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'élabore mon matériel didactique en tenant compte des critères suivants:   |                          |                          |                          |                          |                          |
| . méthode basée sur une pédagogie appropriée faisant appel à l'engagement de l'élève, à sa réflexion et à sa créativité;   | <input type="checkbox"/> |
| . activités diversifiées qui mettent à contribution non seulement les connaissances de l'élève, mais aussi son application;  | <input type="checkbox"/> |
| . activités et exemples qui trouvent écho dans le vécu de l'élève et dans le milieu québécois sans pour autant limiter les horizons de la connaissance;  | <input type="checkbox"/> |
| . langue correcte, quel que soit le sujet exposé;  | <input type="checkbox"/> |
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| . souci d'esthétique dans la mise en page, la présentation graphique et les illustrations sans verser dans une présentation inutilement luxueuse qui engendre des coûts abusifs et des prix d'achats élevés; | <input type="checkbox"/> |
| . respect des valeurs culturelles, morales et religieuses du milieu;   | <input type="checkbox"/> |
| . exemption de schémas sexistes ou raciaux;  | <input type="checkbox"/> |
| . équilibre dans la présentation des modèles offerts aux élèves;   | <input type="checkbox"/> |

- . respect de la propriété intellectuelle et particulièrement, des dispositions de la loi fédérale des droits d'auteur et l'Énoncé de politique sur les droits d'auteur;
  - . respect du système international d'unités de mesure;
  - . utilisation des toponymes officiels.
4. Je respecte les prescriptions du M.E.Q. quant à l'utilisation des cahiers d'exercices

## FACTEUR: ORGANISATION DE LA CLASSE

---

Dans l'organisation de la classe, l'enseignante doit tenir compte des facteurs situationnels qui ont une influence positive sur la motivation des élèves tels: la décoration de la classe, le mobilier, l'ambiance, la saison, l'horaire, le temps disponible.

L'enfant étant apte à s'impliquer dans la gestion de l'organisation de la classe, l'enseignante doit lui demander des suggestions sur les façons d'aménager physiquement le local, de planifier l'aménagement de l'horaire, d'organiser un mode de fonctionnement satisfaisant.

Si, d'une part, l'environnement humain est de première importance pour son insertion sociale et culturelle, d'autre part, il en est de même pour l'environnement physique: les propriétés des objets intéressent l'élève, les mises en relations nouvelles le fascinent. D'où l'importance pour l'enseignante de lui fournir un environnement riche et stimulant afin que l'élève s'approprie des informations significatives et qu'il puisse s'habiliter à agir sur ce qui l'entoure en utilisant les objets et les ressources de manière originale et constructive.

L'aménagement de l'horaire doit être au service des démarches d'apprentissage et non l'inverse. La durée des activités doit tenir compte de l'âge, de la capacité de production, de concentration et de l'intérêt des enfants.

L'aménagement de l'horaire doit être souple pour tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun, des événements particuliers, du mode de fonctionnement de la classe.

L'environnement de l'enfant doit être sain et sécuritaire. L'enseignante doit également se soucier de développer son sens des responsabilités à l'égard des ressources de l'environnement. Cette prise de conscience devrait se traduire en comportements quotidiens allant dans le sens d'une éthique fondée sur le respect de la nature, le respect de l'homme et de sa dignité, l'exigence d'une qualité de vie accessible à tous dans un esprit général de participation.

## L E G E N D E

1. Je le fais.
2. Je le fais, mais j'aimerais améliorer ce point.
3. Je le fais avec certaines difficultés, mais je ne désire pas améliorer ce point pour l'instant.
4. Je ne le fais pas, mais j'aimerais travailler ce point.
5. Je ne le fais pas, et ce n'est pas une priorité pour moi.

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Je crée un environnement riche et stimulant pour mes élèves  |                          |                          |                          |                          |                          |
| . décoration de la classe;  | <input type="checkbox"/> |
| . affichage;  | <input type="checkbox"/> |
| . exposition des travaux d'élèves;  | <input type="checkbox"/> |
| . utilisation de matériel apporté par les élèves.   | <input type="checkbox"/> |
| 2. J'associe mes élèves à l'aménagement de la classe.   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je dispose ma classe de façon à permettre simultanément l'aménagement de:  |                          |                          |                          |                          |                          |
| . centre de lecture;  | <input type="checkbox"/> |
| . centre de sciences;   | <input type="checkbox"/> |
| . centre d'activités libres;  | <input type="checkbox"/> |
| . centre d'informatique;  | <input type="checkbox"/> |
| . centre de prières;  | <input type="checkbox"/> |
| . centre de calcul;   | <input type="checkbox"/> |
| . centre d'arts;  | <input type="checkbox"/> |
| . centre d'évaluation.  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Je modifie l'aménagement de mon horaire quotidien en fonction des circonstances (besoins, intérêts des élèves, événements particuliers). | <input type="checkbox"/> |
| 5. J'alloue quotidiennement du temps:   |                          |                          |                          |                          |                          |
| . au travail collectif de la classe;  | <input type="checkbox"/> |
| . au travail par équipe ou en ateliers;   | <input type="checkbox"/> |

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . au travail individuel.  | <input type="checkbox"/> |
| 6. J'utilise les ressources humaines et physiques disponibles à l'extérieur de la classe: |                          |                          |                          |                          |                          |
| . relevant de l'éducation;  | <input type="checkbox"/> |
| . relevant d'autres organismes.   | <input type="checkbox"/> |
| 7. Je m'assure d'un environnement sain et sécuritaire pour mes élèves.                    | <input type="checkbox"/> |

## CONCLUSION

Que ce guide d'autosupervision ait été utilisé en tout ou en partie, il est important de se rappeler qu'il est nécessaire d'aller jusqu'au bout de la démarche.

Diagnostiquer ses besoins n'est qu'une étape de la démarche qui n'est pas rentable en soi. Le jugement et la décision-action représentent les deux opérations qui conduisent:

- à l'amélioration ou à la consolidation de l'acte pédagogique et par conséquent à la qualité des apprentissages des élèves;
- au goût du dépassement.

Les résultats du diagnostic appartiennent à la personne qui s'est auto-évaluée. À son propre rythme, elle doit maintenant prendre les moyens nécessaires pour poursuivre son cheminement. Une rencontre avec la direction d'école est souvent, à cette étape-ci, un moyen qui permet d'actualiser un plan d'action pour consolider ou corriger la situation identifiée .

APPENDICE 2

COMMENTAIRES RELATIFS À LA  
VALIDATION DE L'INSTRUMENTATION

COMMENTAIRES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS AU 14E  
CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (1984)

Description de l'atelier

Atelier 10: Une approche d'autosupervision de la pratique pédagogique

Samedi avant-midi seulement

Clientèle visée: enseignantes et enseignants du primaire

Ressources: Lise Boudreau, direction d'école à la commission scolaire de Val d'Or  
Adrien Boucher, directeur des services éducatifs à la commission scolaire de Val d'Or

Qu'est-ce que l'autosupervision pédagogique? Quelles sont ses composantes? Ses limites? À l'aide d'un guide, d'instruments utiles et d'une grille, les enseignantes et enseignants auront l'occasion de s'initier à une démarche formative d'autosupervision de leur pratique pédagogique.

Évaluation

Il y a longtemps que je n'avais pas assisté à un atelier aussi: a) pertinent, b) bien structuré, c) fort bien présenté. Merci beaucoup.

Cet outil peut me permettre un début de cheminement dans ma pratique. Merci.

Très bien. Document à explorer, à utiliser. Intéressant. Ça s'appliquerait bien au secondaire avec de mineures corrections.

Il serait intéressant que cette démarche d'autosupervision soit applicable au niveau secondaire avec quelques ajustements.

Il y avait facilement matière pour une merveilleuse et enrichissante journée et je souhaite ardemment avoir l'opportunité de vivre ce moment.

Très intéressant et enrichissant dans mon enseignement présent et surtout à venir.

Manque de temps pour approfondir les différents volets.

Très intéressant et enrichissant. J'espère un retour l'an prochain avec plus de temps. Le processus d'implantation étant en marche, ce serait intéressant d'en discuter et de voir l'évolution.

Bravo!

J'ai très hâte de m'autosuperviser.

Atelier à reconduire l'an prochain. Peut facilement durer une journée si on ajoute les facteurs expérimentation et évaluation (le vécu).

Bravo! Bravo! Bravo! Nous aurions eu avantage à travailler toute la journée. Continuez votre beau travail, nous avons besoin de votre document. Encore bravo.

Il manquait beaucoup de préalables pour apprécier à sa juste valeur le document présenté.

Ma situation "d'observateur" m'empêche bien évidemment de faire une évaluation pertinente. Il m'a semblé que l'ensemble des enseignants a été fort satisfait.

Outil de travail très intéressant et très positif. Il y a toujours place pour l'amélioration.

J'ai beaucoup aimé, c'est un outil que tout enseignant devrait posséder.

Cet atelier aurait dû être d'une journée complète.

Résumé des commentaires généraux recueillis auprès du personnel enseignant des écoles retenues comme milieu de recherche lors de la validation du guide d'autosupervision

---

Que l'auto-évaluation demeure par facteur (non un document boudiné).

L'enseignante doit être missionnaire, s'oublier. Elle a cependant besoin d'être elle-même motivée, sentir qu'elle chemine. Elle se remet toujours en question.

Bon instrument, pensé, réfléchi, articulé sur la préoccupation quotidienne avec les différentes composantes de l'acte.

La partie "maître-élève" est importante dans le processus d'enseignement. La relation humaine est effectivement la base de tout apprentissage.

APPENDICE 3

COMMENTAIRES RELATIFS À LA VALIDATION  
DE LA DÉMARCHE DE SUPERVISION PROPOSÉE

Résumé des commentaires généraux recueillis auprès du personnel de l'école retenue comme milieu de recherche lors d'un retour sur la démarche de supervision proposée

---

Démarche intéressante parce qu'elle est proposée dans une optique d'aide d'auto-évaluation.

Démarche intéressante à la condition qu'elle demeure un moyen et non un but.

Démarche logique qui prévoit des activités avant, pendant et après la supervision.

Démarche satisfaisante parce qu'elle permet à chacune et chacun de faire son cheminement personnel selon ses besoins, sa disponibilité et ses ressources.

Démarche acceptable parce qu'elle permet un choix individuel, un choix des facteurs à travailler et qu'elle propose de respecter le rythme de chacun.

Démarche claire. Le cheminement est pertinent. Le guide d'auto-supervision est structuré de telle sorte qu'un texte expose la situation et qu'un questionnaire nous aide à situer le problème. Les étapes à suivre sont réalistes.

C'est une démarche qui apporte le questionnement nécessaire à l'amélioration de l'enseignement.