

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

UNE DÉMARCHE DE SUPERVISION
ADAPTÉE A LA PRATIQUE ÉDUCATIVE
D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

PAR

GHISLAINE TOURIGNY

SOUS LA DIRECTION DE

CHARLES BERGERON

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉPARÉ
DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A RIMOUSKI

SEPTEMBRE 1991





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.

Toutes les désignations et tous les titres mentionnés dans le texte, bien qu'étant formulés uniquement au féminin, s'appliquent aussi bien aux hommes qu'aux femmes.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Distribution de l'ensemble des répondantes quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative.
Tableau 1.2	Distribution de l'ensemble des répondantes quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative. Données converties.
Tableau 2.1	Distribution des répondantes de l'école Notre-Dame quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative.
Tableau 2.2	Distribution des répondantes de l'école Notre-Dame quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative. Données converties.
Tableau 3.1	Distribution des répondantes de l'école Immaculée-Conception quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative.
Tableau 3.2	Distribution des répondantes de l'école Immaculée-Conception quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative. Données converties.
Tableau 4.1	Distribution des répondantes de l'école Jean XXIII quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative.
Tableau 4.2	Distribution des répondantes de l'école Jean XXIII quant aux difficultés rencontrées dans la pratique éducative. Données converties.
Tableau 5	Distribution de l'ensemble des répondantes quant aux solutions retenues.
Tableau 6	Distribution des répondantes de l'école Notre-Dame quant aux solutions retenues.
Tableau 7	Distribution des répondantes de l'école Immaculée-Conception quant aux solutions retenues.
Tableau 8	Distribution des répondantes de l'école Jean XXIII quant aux solutions retenues.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	v
BIBLIOGRAPHIE	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE I: INTRODUCTION A LA RECHERCHE	3
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE D'UNE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ADAPTÉE A LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DES ENSEIGNANTES	4
1.1 Rétrospective des changements apportés aux programmes du ministère de l'Éducation.	4
1.2 Les nouvelles orientations des programmes préconisés.	5
1.3 Les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative.	7
1.4 Relevé de la situation de la pratique éducative.	9
CHAPITRE 2 LES FONDEMENTS DE LA SUPERVISION	11
2.1 Le rôle de la directrice d'école.	11
2.2 Les conceptions de la supervision.	14
2.3 Les modèles de supervision pédagogique.	17
PARTIE II LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	32
CHAPITRE 3 LE MODELE DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE RETENU	33
3.1 La démarche de supervision de Jomphe et Royer.	33
3.2 Les limites de la recherche.	36
CHAPITRE 4 LA CUEILLETTE ET L'ANALYSE DE L'INFORMATION PERTINENTE	38
4.1 L'identification des difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative.	38
4.2 Analyse des données et procédure.	40

PARTIE III	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	47
CHAPITRE 5	L'INVENTAIRE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTES	48
5.1	Le relevé des difficultés et les solutions proposées.	48
5.2	Les éléments de supervision pédagogique.	81
CHAPITRE 6	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	86
6.1	Le cadre de référence.	86
6.2	Le profil d'une démarche de supervision.	89
LA CONCLUSION		98

Les annexes

Annexe I

Les énoncés relevés et retenus pour chacune des écoles par la technique du groupe nominal.

Annexe II

Les 40 énoncés présentés sous forme de questionnaire et le choix possible de 12 solutions.

BIBLIOGRAPHIE

- DESLAURIERS, Jean-Pierre. La recherche qualitative: résurgence et convergences, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 1985.
- EYE, G.G. and A. NETZER LANORE. Supervision of Instruction, A phase of administration, University of Wisconsin, Harper and Row Publishers, New York, 1965.
- GAGNÉ, BRIEN, PAQUIN. Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Les Éditions H.R.W., Montréal, 1976.
- GIRARD, L., D. DEMELO et P. LAURIN. Le rôle du directeur d'école: motiver les enseignants par une supervision efficace, 48e congrès de l'A.C.F.S., Université Laval, mai 1980.
- GODIN, A., Massé, D. La gestion de la supervision de l'enseignement, assises théoriques du modèle de supervision, Université de Sherbrooke, 1986-1987.
- GOLDHAMMER, R.. Clinical Supervision, Spécial Methods for the Supervision of Teachers, New York, Holt, Rinehart and Winston inc, 1969.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation. L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire du Québec, Service général des communications, Québec, 1977.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec 1965, 5 Tomes.
- HARRIS, B.H.. Supervisory Behavior in Education, Englewood Cliffs, New Jersey, 2e éd., Prentice Hall, 1975.

HARRISON, R.H.. Supervisory Leadership in Education, 1968.

JOMPHE, G. et G. ROYER. La supervision scolaire: processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle, In administration scolaire, collectif sous la direction de Barnabé, C. et Gérard, H. Gaétan Morin, Chicoutimi, 1987.

LAURIN, P. Le rôle du principal d'école au Québec, Ville d'Anjou: Fédération des principaux du Québec, 1977.

LAURIN, Paul et al. Supervision pédagogique, Direction générale des régions, M.E.Q, 1985.

LEBEL, Sarto, Guylaine MARTIN, Laurette PARADIS et Gilbert ROYER. Le programme de supervision pédagogique Modules 01, 02, 03, École Nationale d'Administration Publique, août 1987.

LÉPINE, Ginette. Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Les éditions coopératives Albert St-Martin, 1977.

LUTHANS, F. et R. KREITNER. Organizational Behavior Modification, Genview III., Scott, Foresman and Company, 1975.

MAHEUX, Jeanne. Difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Études et documents, Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec, 1981.

OLIVA, Peter F.. Supervision for today's Schools, Harper and Row Publishers, New York, 1976.

OUELLET, André. L'évaluation créative, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1983.

PAQUETTE, Claude. Vers une pratique de la supervision interactionnelle, Éditions interactions, 1986.

REVUE DE LA FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE, Le directeur, la directrice d'école et la supervision pédagogique. Juin 1988.

ROBILLARD, R., De GARIE, R., MIGNEAULT, R., TREMBLAY, M. Superviser le mouvement d'un enseignant: un acte d'une très grande exigence. Atelier présenté à la 10e session d'études de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation. Hull. Octobre 1987.

Supervision de l'enseignement, Association canadienne de l'Éducation, Rapport de mai 1979.

Supervision pédagogique, Direction générale des régions, ministère de l'Éducation, Fascicules 1 à 8, 1985.

TARDIF, Nicole. L'organisation et l'implantation de la supervision pédagogique, Conférence au colloque de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école, Montréal, 19 avril 1988.

TARDIF, Nicole. Superviser, c'est soutenir, Superviser, c'est encourager, Conférence du XXVIe Congrès du Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, Québec, 11 novembre 1988.

WILES, K. Supervision for Better Schools, Englewood Cliffs, New Jersey, 3e éd., Prentice Hall, 1967.

WILLIAMS, S.W.. New Dimensions in Supervision, 1972.

YOUNG, A.B. et B.S. DEMING. Using a System Approach to Developing Supervisory Conference Strategies, Symposium American Educational, Research Association, Annual Conference. Avril 1972.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce rapport présente les résultats d'une recherche menée auprès de plusieurs enseignantes dans le but d'identifier les difficultés qu'elles rencontrent dans leur pratique éducative afin de mettre en place une démarche de supervision qui réponde à leurs besoins.

Le déroulement de notre recherche est basé sur un modèle de supervision pédagogique en cinq phases. Notre travail porte particulièrement sur la seconde phase du modèle, celle de la cueillette et de l'analyse des données.

Les informations recueillies devraient permettre aux directions d'école concernées de poursuivre la démarche de supervision pédagogique développée selon le modèle retenu.

Notre intention est d'améliorer l'aide ou le soutien apporté aux enseignantes par les directions d'école en vue de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans la pratique éducative, à partir de l'expression de besoins réels, en utilisant un modèle de supervision pédagogique.

La première partie de notre rapport présente deux chapitres. Elle comprend un premier chapitre sur la problématique de notre recherche et un second chapitre sur les éléments théoriques qui ont soutenu notre travail.

La seconde partie de notre rapport porte sur la méthodologie utilisée. Elle se présente en deux chapitres. Le premier chapitre identifie le modèle théorique retenu en regard de la démarche de supervision privilégiée. Le second chapitre précise les techniques et les moyens utilisés pour mener cette recherche.

Une troisième partie est consacrée à la présentation des résultats. Elle comprend deux chapitres.

Le chapitre 5 présente les données recueillies soient les difficultés rencontrées par les enseignantes et les solutions proposées. Le chapitre cinq distingue les éléments de supervision pédagogique.

Le chapitre 6 interprète les données. Il utilise le cadre de référence pour établir le profil d'une démarche de supervision pédagogique.

L'ensemble de notre recherche porte sur les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative pour l'élaboration d'une démarche de supervision pédagogique appropriée.

PARTIE I

INTRODUCTION A LA RECHERCHE

Cette première partie de notre travail présente une description du contexte dans lequel notre recherche a pris naissance. Dans ce contexte, nous tenterons de faire le lien entre le travail de l'enseignante et celui de la directrice de l'école.

Le chapitre 1 développe la problématique de notre recherche à travers l'évolution des programmes d'enseignement depuis trois décennies. A la suite de cette évolution, notre travail brosse un tableau des difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative.

Le second chapitre présentera l'évolution du rôle de la directrice d'école, dans une relation d'aide et de soutien, orienté dans une démarche de supervision pédagogique.

Les modèles de supervision décrits dans ce deuxième chapitre nous laissent entrevoir l'aspect méthodologique développé dans la seconde partie de notre travail.

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE D'UNE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ADAPTÉE A LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DES ENSEIGNANTES.

Ce premier chapitre tente de cerner les problèmes rencontrés par les enseignantes dans leur pratique éducative à travers l'évolution des programmes d'enseignement au cours des trois dernières décennies.

1.1 Rétrospective des changements apportés aux programmes du ministère de l'Éducation.

Au cours des années 1960, dans le prolongement des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec¹, notre système d'éducation connaissait plusieurs changements.

L'état québécois créait le ministère de l'Éducation, doté de pouvoirs lui permettant de jouer un rôle plus précis dans le domaine de l'éducation et en particulier sur les questions pédagogiques.

Les programmes présentés alors définissaient à grands traits les objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une matière et proposaient diverses approches pédagogiques sans que les contenus d'enseignement ne soient précisés.

A partir du programme-cadre, le service pédagogique des commissions scolaires devait développer des programmes institutionnels qui spécifieraient les objectifs et les contenus d'enseignement.

¹Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, 1965, 5 tomes (Communément appelé rapport Parent).

Les commissions scolaires se voyaient attribuer de grandes responsabilités dans le domaine pédagogique sans y avoir été préparées, dans plusieurs cas, et sans disposer des ressources humaines et financières pour s'en acquitter.

En 1977, une équipe ministérielle pose un diagnostic sur la situation au primaire et au secondaire. Publié dans le livre vert sur **l'enseignement primaire et secondaire du Québec**², le bilan indique des contenus de programmes d'enseignement à préciser et des outils pédagogiques mieux adaptés à développer. Il suggère un encadrement des élèves plus soutenu, une communication plus active entre les parents et le personnel scolaire. Il exige l'établissement de politiques d'évaluation précises. Le livre vert propose un redressement de situation plutôt qu'un bouleversement comme celui réalisé dans les années 1960.

Un document ministériel, **L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action**³, suit immédiatement. Ce document présente les redressements à apporter pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles du Québec.

1.2 Les nouvelles orientations des programmes préconisés

Dans le prolongement du diagnostic exprimé dans le livre vert et des solutions proposées dans le livre orange, le ministère de l'Éducation fera d'abord connaître sa philosophie en présentant les finalités de l'éducation et les objectifs qu'il poursuit.

²Livre vert, Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1977.

³Communément appelé le livre orange, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1979.

Les finalités et les objectifs énoncés reconnaissent l'enfant comme le premier artisan de sa formation, avec ses antécédents, son histoire personnelle, ses aspirations et ses problèmes. Ils visent à favoriser l'épanouissement de sa personnalité. Le but poursuivi est d'en faire une personne créatrice, autonome et responsable qui aura la chance de se développer à tous les points de vue: intellectuel, affectif, esthétique, social, moral et spirituel.

Les précisions apportées se concrétisent dans les programmes d'études qui expriment des objectifs élaborés à poursuivre dans chacune des matières. L'enseignement est conçu en trois phases; la planification, la réalisation et l'évaluation des activités d'apprentissage.

Les programmes ont été préparés pour les diverses matières; l'enseignement moral ou religieux, la formation personnelle et sociale, les sciences humaines, les sciences de la nature, le français langue maternelle, l'anglais langue seconde, les mathématiques, les arts et l'éducation physique.

A l'intérieur de ces matières, les activités d'apprentissage visent un changement dans les comportements des élèves: acquisition de savoir, de savoir-être et de savoir-faire. Les contenus des activités sont détaillés avec soin, ils prennent appui sur la réalité de l'enfant.

Les outils pédagogiques sont mieux adaptés. Ils doivent rencontrer les normes fixées par le Ministère. Ainsi le matériel didactique doit respecter les orientations pédagogiques des programmes, telles que décrites dans les principes directeurs et prolongées dans la formulation des objectifs. Le matériel didactique doit être conçu selon la démarche d'enseignement impliquant des phases de planification, de réalisation et d'évaluation. Le matériel doit être approuvé par le Ministère.

Enfin les programmes sont conçus de façon à laisser une marge de manoeuvre aux enseignantes et aux élèves. Ainsi les élèves peuvent participer à la conception des activités d'apprentissage, au choix des moyens pour les réaliser et ils prennent part aux décisions relatives à l'organisation de la classe. Plusieurs activités d'apprentissage sont disponibles. L'élève peut cheminer selon son rythme personnel. Les objectifs d'apprentissage étant connus à l'avance, l'élève devient responsable de son propre cheminement. La relation élève enseignante change. L'accent mis sur la qualité de cette relation favorise la communication et facilite les échanges.

1.3 Les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative

Trois décennies ont marqué l'évolution de notre système d'éducation. Les modifications apportées n'ont pas été sans toucher le personnel enseignant et sans soulever divers problèmes.

L'organisation matérielle et physique de la classe, la planification et l'animation des activités d'apprentissage de même que le partage des responsabilités maître élève semblent être les problèmes les plus évidents.

L'organisation matérielle et physique de la classe représente une large part des difficultés rencontrées par les enseignantes. Le matériel didactique accuse un retard considérable dû notamment aux exigences du Ministère envers les maisons d'édition. Les enseignantes doivent alors investir temps et énergie pour bâtir leur propre matériel, doutant parfois de la pertinence et de la conformité de ce matériel repris et retravaillé plus d'une fois pour tenter d'en faire un produit fini.

L'organisation physique de la classe est conditionnelle à la superficie disponible. Des activités d'apprentissage variées pour les diverses matières, graduées en difficultés pour permettre à l'élève de progresser suivant un rythme personnel, du matériel concret, des jeux à caractère pédagogique, un coin pour l'expérimentation, la venue du micro-ordinateur, le travail d'équipe, l'enseignement individualisé sont autant d'éléments qui conditionnent l'organisation physique d'une classe contemporaine. Ces activités réquisitionnent des espaces et entraînent parfois l'achat de mobilier que les compressions budgétaires ou les priorités autres des commissions scolaires ne permettent pas toujours.

Les difficultés liées à l'organisation matérielle de la classe entraînent aussi des difficultés relatives à la préparation des activités d'apprentissage. Le manque ou l'absence de matériel nécessite parfois une adaptation des activités d'apprentissage dans l'organisation de l'information, dans l'utilisation du matériel et dans l'animation de l'activité. L'enseignante devient alors appariteure et chercheuse pour l'organisation de son enseignement.

Les modifications apportées aux programmes d'enseignement touchent aussi le rôle de l'enseignante et celui de l'élève. Ce dernier est appelé à prendre part à l'organisation de la classe, à suggérer des activités d'apprentissage et à choisir les moyens pour les réaliser. Il peut également décider de son rythme de travail et dans quel ordre il réalisera les activités d'apprentissage présentées.

L'enseignante laisse ainsi à l'élève une part de responsabilités à assumer. Elle lui concède une portion du rôle qu'elle occupait auparavant. Ce nouveau mode de gestion de la classe présente certaines difficultés puisqu'il demande à l'enseignante de partager le leadership de la classe, de modifier son animation, d'ajuster son enseignement à la place qu'elle voudra bien laisser occuper par ses élèves.

Il existe d'autres difficultés qui ne sont pas d'ordre général. Le dynamisme des milieux, l'âge des enseignantes, leurs expériences personnelles, leur personnalité, l'information véhiculée, la qualité et la pertinence du perfectionnement reçu sont des facteurs qui peuvent aussi influencer l'organisation de l'enseignement dans une classe.

1.4 Relevé de la situation de la pratique éducative

Les changements apportés à la version révisée des programmes du ministère de l'Éducation ont amené les enseignantes à faire un retour sur leur enseignement, à modifier leur pratique éducative et à réajuster l'organisation et le fonctionnement de leur classe. Tous ces changements mis en place de façon graduelle n'ont pas été sans soulever des difficultés.

Plusieurs activités de perfectionnement ont été organisées pour les enseignantes dans le but de faciliter l'implantation des programmes présentés par le Ministère. La philosophie, les orientations générales, l'approche des programmes, la démarche d'enseignement, la préparation des activités d'apprentissage, l'enseignement par objectifs, l'évaluation des élèves ont été traités à tous les degrés pour les différentes matières.

Cependant, dans leur travail quotidien, les enseignantes rencontrent encore des problèmes reliés à l'organisation matérielle et physique de la classe, à la planification et à l'organisation des activités d'apprentissage, à l'animation et au partage des rôles maître élève dans la classe.

A partir des difficultés soulevées et des besoins exprimés par les enseignantes, n'y aurait-il pas lieu pour une direction d'école de mettre en place une démarche d'aide, de support, de soutien en réponse aux problèmes identifiés?

CHAPITRE 2 LES FONDEMENTS DE LA SUPERVISION

Dans la recherche d'éléments théoriques susceptibles d'orienter notre travail, deux concepts ont retenu notre attention. Le premier, celui de superviseure, nous permet de dégager le rôle de la directrice d'école. Le second, la supervision, nous amène à présenter plusieurs modèles de supervision pédagogique. Nous aborderons ces éléments sous leur aspect théorique.

2.1 Le rôle de la directrice d'école

La directrice d'école est responsable de la réalisation générale de l'ensemble des activités accomplies dans son école.

Elle identifie les besoins de son établissement. Elle choisit le matériel, prévoit et réquisitionne l'équipement. Elle sélectionne et recrute le personnel. Dans l'organisation de l'enseignement, elle planifie les horaires. Elle vérifie le classement des élèves et voit au développement des programmes. Elle entretient des relations avec la communauté par l'information qu'elle diffuse. Elle évalue le fonctionnement de son organisation. Selon Harris⁴, les champs d'activités d'une direction d'école sont multi-dimensionnels en ce sens, qu'ils se localisent autant au niveau des programmes qu'au niveau du personnel, des finances et de l'équipement scolaire ainsi qu'au plan de la communauté.

Axé sur la vie pédagogique de l'école, Eye et Netzer⁵ diront que le rôle de la directrice d'école demeure relativement limité au niveau des activités financières et au niveau des activités liées à l'équipement scolaire. Développer la maturité professionnelle, améliorer l'enseignement, consolider les relations entre l'école et la communauté et

⁴HARRIS, B.H.. Supervisory Behavior in Education, Englewood Cliffs, New Jersey, 2e éd., Prentice Hall, 1975.

⁵EYE, G.G. and A. NETZER LANORE. Supervision of Instruction, A phase of administration, University of Wisconsin, Harper and Row Publishers, New York, 1965.

déceler les attentes constituent pour eux les caractéristiques dominantes du rôle de la directrice d'école.

Wiles⁶ identifie la directrice d'école comme un leader de première importance dans la gestion d'une école moderne. Son rôle en est un de support, d'assistance et de partage plutôt que de direction. Ses interventions sont de nature à informer, motiver, stimuler et animer chaque membre de son équipe en vue d'une amélioration globale de la qualité de l'éducation dans l'école.

Harrison⁷ voit aussi le rôle de la directrice de l'école comme un leader dans son établissement. Essentiellement axé sur la vie et le développement pédagogique de l'école, ce rôle de leader réfère à des réalités telles que la motivation et la stimulation du personnel, l'animation des groupes de travail, l'information et le soutien fournis aux divers agents d'éducation en vue de les aider à améliorer l'enseignement.

Williams⁸ considère la directrice d'école comme un leader démocrate qui a la responsabilité d'aider et d'encourager le personnel vers l'amélioration de l'enseignement dispensé. Non directive, la directrice d'école organise et coordonne le travail des enseignantes, élabore des programmations d'activités, organise les classes, favorise l'utilisation de nouvelles techniques et méthodes d'enseignement, assiste la nouvelle enseignante, évalue les faiblesses, aide l'enseignante progressiste et intégrée depuis longtemps à l'école, encourage le changement et le motive.

⁶WILES, K. Supervision for Better Schools, Englewood Cliffs, New Jersey, 3e éd., Prentice Hall, 1967.

⁷HARRISON, R.H. Supervisory Leadership in Education, 1968.

⁸WILLIAMS, S.W. New Dimensions in Supervision, 1972

Williams, Wiles et Harrison développent une conception d'une directrice superviseure par la dimension support inhérente à son rôle. Dans ce rôle, ils attribuent à la directrice d'école une responsabilité générale de soutien aux agentes d'éducation dans son école en regard d'une amélioration de l'enseignement. Ils identifient la directrice d'école à un leader au sein de son organisation et la voient davantage dans un rôle d'une directrice superviseure avec les particularités reliées à ces deux appellations.

Wiles, dans son rôle de leader, affirme que la directrice d'école est prioritairement responsable du rendement de l'école et de son personnel. Selon lui, le succès de la directrice d'école, dans son rôle de superviseure, tient à sa compétence et à sa façon de travailler avec les différents intervenants de son école. Il attache une attention particulière à la communication, à la participation et au travail en équipe. Pour Wiles, la supervision a pour objectif l'aide en vue d'une amélioration. Elle consiste pour une large part à assurer une aide permanente au personnel dans l'accomplissement de ses tâches et ne peut se faire qu'en collaboration avec ce personnel.

Pour Harrison, la valeur d'une école est en relation directe avec la qualité de sa supervision. Le rôle de la directrice d'école est constamment teinté par le leadership qui la caractérise. La directrice d'école représente le facteur primordial du dynamisme dans l'école.

Avec Williams, la supervision de la directrice d'école n'est pas unilatérale mais conjointe avec le milieu environnant. Williams présente un modèle démocratique en coopération avec le personnel de l'école d'où l'appellation de leader démocrate. La directrice superviseure s'assure de la coopération de son personnel pour faire l'évaluation de son organisation. Selon Williams, la directrice superviseure devrait être un guide et un agent provocateur de changements non seulement organisationnels mais aussi éducatifs dans son milieu.

Dans sa version contemporaine, la directrice d'école devient la superviseure centrée prioritairement sur la vie pédagogique de son école. Son leadership contribue au renouvellement de son organisation. Ses préoccupations de superviseure sont orientées sur le développement de son organisation en collaboration avec les agents d'éducation qui en font partie.

2.2 Les conceptions de la supervision

L'identification de la directrice d'école dans son rôle de superviseure, centrée prioritairement sur la vie pédagogique de son école, nous amène à dégager le concept de supervision.

Certains auteurs présenteront leur définition de la supervision de l'enseignement. D'autres l'appelleront la supervision de la pratique pédagogique, la supervision pédagogique ou encore la supervision interactionnelle.

Selon Godin et Massé⁹, la supervision de l'enseignement est un processus par lequel un gestionnaire influence le rendement de son personnel de façon à promouvoir la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Il le fait à travers un ensemble de rôles qui amènent son personnel à analyser leurs pratiques d'enseignement de façon à lui permettre de jeter un regard critique et d'intervenir tout au long du processus pédagogique en vue de stimuler la performance des professeurs dans le maintien et le développement de leurs objectifs et de ceux de l'école.

⁹GODIN, A. et D. MASSÉ. La gestion de la supervision de l'enseignement, assises théoriques du modèle de supervision, Université de Sherbrooke, 1986-1987.

De Garie et Migneault¹⁰ considèrent la supervision pédagogique comme un ensemble d'activités structurées ou non, formelles ou informelles que mène quotidiennement une direction d'école dans le but ultime d'aider, d'influencer et de soutenir l'enseignante dans sa pédagogie.

Jomphe et Royer¹¹ soutiennent que la supervision pédagogique est un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants impliqués dans la pédagogie de l'école, à partir d'une analyse rigoureuse et comparative de la pédagogie véhiculée.

Claude Paquette¹² nous parle de supervision interactionnelle, processus basé sur la contribution des différents partenaires et visant à porter un regard critique conjoint sur les effets réels d'une opération ou sur un ensemble d'opérations dans un milieu donné et ce, dans la perspective d'une relation d'aide multidirectionnelle.

Nicole Tardif¹³, responsable du dossier de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation, présente la supervision pédagogique comme un processus axé sur

¹⁰ROBILLARD, R. R. DE GARIE, R. MIGNEAULT et M. TREMBLAY. Superviser le mouvement d'un enseignant: un acte d'une très grande exigence. Atelier présenté à la 10e session d'études de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, Hull, octobre 1987.

¹¹JOMPHE, G. et G. ROYER. La supervision scolaire: processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle. In administration scolaire, collectif sous la direction de Barnabé, C. et Gérard, H. Gaétan Morin, Chicoutimi, 1987.

¹²PAQUETTE, Claude. Vers une pratique de la supervision interactionnelle, Édition Interactions, 1986.

¹³Extrait de la conférence de clôture de madame Nicole Tardif au colloque de la Fédération Québécoise des Directeurs et Directrices d'école. Le 19 avril 1988.

l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage qui doit se dérouler dans un climat de confiance et d'échange avec l'aide nécessaire à sa réalisation.

La supervision est un processus qui vise l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage en apportant une relation d'aide et de soutien aux intervenantes en milieu scolaire.

Elle permet de saisir globalement la réalité pédagogique en assistant les enseignantes dans le développement des programmes d'études. Elle s'articule autour d'une relation d'aide en fournissant aux intervenantes la possibilité de jeter un regard critique sur leurs agirs.

La supervision scolaire touche l'organisation école. Elle s'adresse à toutes les situations ou aires d'activités qui impliquent les pratiques professionnelles; relation école milieu, ressources physiques, matérielles, technologiques, services aux étudiants, finance, marketing, curriculum apprentissage, personnel, développement recherche.

La supervision de la pratique pédagogique rejoint de façon plus spécifique le travail du personnel enseignant. Elle se limite davantage au cadre des programmes et projet éducatif, aux scénarios de cours (planification, organisation), aux interactions maître élèves, à la gestion de groupes ou de classes, aux relations enseignantes parents.

La démarche de supervision comporte plusieurs phases selon lesquelles doivent se dérouler les opérations d'assistance, de soutien et de développement à la pratique pédagogique pour le personnel enseignant. Plusieurs modèles ont été développés. Ils se différencient selon les étapes composant le processus de supervision.

2.3 Les modèles de supervision pédagogique

Dans leurs travaux, Wiles, Harrison et Williams ont développé une conception de la supervision. Young et Deming, Goldhammer, Luthans et Kreitner ont travaillé sur le processus de la supervision présentant davantage une démarche de supervision en plusieurs étapes. Laurin et Girard livrent un modèle de supervision par objectifs. Plus près d'une vision contemporaine de la supervision, nous retrouvons la démarche proposée par Jomphe et Royer, celle développée par Claude Paquette et celle envisagée par Nicole Tardif.

Young et Deming¹⁴ proposent le modèle de supervision clinique. Ils utilisent la conférence de supervision comme principal outil. Young et Deming observent l'enseignante dans l'action en utilisant la grille de Flanders. Avec les données recueillies, ils rencontrent l'enseignante en conférence de supervision avec la méthode de consultation de Rogers. Puis suivent la phase de rétroaction ou feedback et l'analyse des données qui permettent de dégager des cibles de travail pour l'enseignante.

La phase d'entraînement permet ensuite à l'enseignante, par la méthode du modeling, le micro-enseignement et le jeu de rôle, de travailler les comportements à modifier ressortis lors de la conférence de supervision.

Le modèle de Young et Deming est centré sur la modification de comportements. Bien qu'il travaille dans le même sens, Goldhammer¹⁵ cerne davantage les cinq étapes

¹⁴YOUNG, A.B. et B.S. DEMING. Using a system approach to developing supervisory conference strategies. Symposium American Educational Research Association, annual conference, avril 1972.

¹⁵GOLDHAMMER, R. Clinical Supervision, Special Methods for the Supervision of teachers, New York, Holt, Rinehart and Winston inc, 1969.

de la supervision clinique: la conférence de préobservation, la période d'observation, l'analyse des données, la conférence de supervision et l'analyse du comportement.

Pour Goldhammer, Young et Deming, la conférence de supervision est un outil d'acquisition d'habiletés techniques. Elle devient une source d'information pour évaluer l'enseignement et une occasion d'échanges productifs entre enseignante et superviseure.

Luthans et Kreitner¹⁶ élaborent un modèle de modification du comportement dans l'organisation qu'ils appellent la gestion du comportement contingent. Leur approche de supervision consiste à identifier un problème, à développer une stratégie d'intervention par le renforcement et le modeling. Leur modèle s'appuie sur la théorie de l'apprentissage opérant de Skinner.

Selon Laurin¹⁷ la supervision par objectifs vise la formation et le développement d'un individu. Ce modèle fait appel à la notion d'apprentissage et de changement du comportement qui débouche sur la mise sur pied d'un programme d'entraînement par objectifs. La superviseure définit les objectifs de l'organisation auxquels adhèrent les enseignantes. Il est ensuite possible d'analyser et d'évaluer les résultats obtenus à la lumière des résultats attendus. La supervision par objectifs devient en soi une source de satisfaction pour les intervenantes dans l'organisation et une source de motivation à poursuivre le processus.

¹⁶LUTHANS, F. et R. KREITNER. Organizational Behavior Modification, Genview, III., Scott, Foresman and Company, 1975.

¹⁷LAURIN, Paul, et al.. Supervision pédagogique, Direction générale des régions, M.E.Q., 1985.

Girard¹⁸ nous présente son modèle de supervision en quatre phases: le diagnostic, le plan d'action, le plan de perfectionnement et l'évaluation.

La première phase consiste à identifier un problème dans l'organisation. C'est au cours de cette étape que s'établit la communication et que se crée un climat de collaboration entre les différentes intervenantes. Pour la seconde phase, le plan d'action, le travail du superviseure consiste à assurer une intégration harmonieuse des objectifs de l'organisation et des objectifs individuels des intervenantes. La fixation des objectifs devrait être une occasion de motivation qui débouche sur la réalisation du plan de perfectionnement.

Le plan de perfectionnement s'établit à partir de la cueillette des besoins réels identifiés lors de la phase de diagnostic. Le modèle de Girard, tout comme celui de Laurin, utilise la technique du modeling et les principes du renforcement. Girard complète son processus de supervision par l'évaluation. Il compare les résultats obtenus avec les résultats fixés au plan de perfectionnement. La lecture qu'il obtient lui permet soit un retour sur le processus ou une relance vers un nouvel objectif. Dans le modèle de Girard, l'accent est mis sur la qualité humaine de la démarche.

Les modèles de supervision de Young et Deming, de Goldhammer, de Luthans et Kreitner, de Laurin et de Girard proposent une démarche de modification de comportement faisant appel à des techniques de modeling, de micro-enseignement et de jeu de rôle. Pour travailler avec une telle démarche, il faudrait développer une infrastructure technique et matérielle en précisant l'approche pédagogique, en créant une banque de modèles, en préparant des documents audio-visuels à renouveler continuellement selon l'évolution de l'enseignement et de la pédagogie dans les classes.

¹⁸GIRARD, L., D. DEMELO et P. LAURIN. Le rôle du directeur d'école: motiver les enseignants par une supervision efficace, 48e congrès de l'A.C.F.S., Université Laval, mai 1980.

Les modèles de Jomphe et Royer, de Claude Paquette et de Nicole Tardif présentent une démarche de supervision en plusieurs étapes mais ne requièrent pas l'utilisation de matériel technologique aussi complexe.

Jomphe et Royer¹⁹ présentent leur démarche de supervision au sens d'une opération d'assistance, de soutien et de développement envers la pratique pédagogique d'une ou de plusieurs enseignantes à la fois. Cette démarche comprend cinq phases.

La première phase consiste à délimiter le cadre de référence et le cadre fonctionnel à l'intérieur desquels se déroulera le processus de supervision. Cette étape précise les rôles respectifs des supervisées, les enseignantes, et du superviseure, la direction de l'école. C'est la phase délimitation.

Le cadre de référence permet de dégager les valeurs, les orientations, les buts et objectifs du milieu. Le projet éducatif de l'école et les programmes d'études reflètent assez fidèlement cette image.

Les politiques établies par la Commission scolaire et l'école déterminent l'organisation du milieu. Elles regroupent les ressources humaines, didactiques, matérielles et temporelles. Ces mêmes politiques dictent les critères, les normes et les standards de contrôle et d'évaluation tels que préconisés par les programmes d'études pour faciliter la diffusion des contenus de programmes, l'encadrement et l'appréciation des apprentissages.

La nature et la qualité des relations humaines, les attitudes et le comportement des différents intervenants (élèves, parents, pairs, direction de l'école), jouent un rôle

¹⁹JOMPHE, G. et G. ROYER, op. cit., page 15.

essentiel dans la réussite du processus de supervision. Établir dès le départ un climat de confiance favorise la libération des énergies disponibles pour la concertation d'un tel projet.

Le cadre fonctionnel consiste à déterminer les objectifs, les modalités et les procédures de la démarche de supervision. Les objectifs concernent, de façon générale, les résultats visés au terme de la démarche de supervision. Le plan de travail, établi avec le personnel enseignant, doit préciser l'horaire, le lieu, la durée et le type de rencontre. Les procédures déterminent "qui" fait "quoi", "quand" et "comment".

A cette étape, s'établissent la participation des personnes supervisées et la nature de l'aide du superviseure.

La seconde phase a pour objet de dresser le portrait des supervisées en termes de forces et de faiblesses en relation avec le cadre de référence établi. Elle se compose de deux étapes complémentaires: la collecte des données et l'analyse de ces données. C'est la phase de diagnostic.

La collecte des données permet de recueillir diverses informations sur la pratique pédagogique des supervisées. Ces dernières sont appelées à répondre à un ensemble de questions axées sur le cadre de référence privilégié.

L'analyse des données consiste à établir le profil des forces et des faiblesses sur le plan de la pratique pédagogique des supervisées. L'analyse des données se fait par la superviseure selon le critère de cohérence envers les éléments du cadre de référence. La superviseure doit valider son diagnostic à l'aide des instruments de support prévus à cet effet.

La troisième phase porte sur les renforcements ou les modifications à apporter. C'est la phase de changement.

Dans un premier temps, il importe d'exprimer aux supervisées le profil des forces et des faiblesses diagnostiquées à l'étape précédente pour ensuite départager l'option à envisager: renforcement ou changement à apporter sur le plan de la pratique pédagogique des personnes supervisées ou les deux à la fois.

La superviseure fait ensuite le repérage des solutions, des moyens et des ressources susceptibles de faciliter la pratique pédagogique des supervisées. Les solutions répertoriées pourraient prendre la forme de cours de formation, de cours de perfectionnement, de lectures personnelles, de stages. Des ressources humaines, matérielles, physiques, techniques et financières pourraient être identifiées.

A cette étape, ni la superviseure, ni les supervisées ne peuvent opter pour tous les éléments du diagnostic, ni pour toutes les solutions ou les ressources disponibles. Des cibles prioritaires en rapport avec les habiletés, les attitudes ou les connaissances des supervisées doivent être établies.

De plus, dans le choix des solutions et des ressources, la superviseure doit tenir compte de l'engagement des supervisées. Elle doit adopter le mode d'intervention selon le niveau de développement des supervisées en compatibilité avec la nature du renforcement ou du changement envisagé.

La quatrième phase est la phase programme. A partir des besoins identifiés en supervision dans les étapes précédentes, la superviseure établit les objectifs du programme d'actions avec les supervisées. Ces objectifs font ressortir les résultats souhaités en termes de capacités à acquérir.

Viennent ensuite l'agencement des ressources de toute nature et l'établissement des tâches et des rôles des personnes impliquées pour concrétiser les objectifs du programme. Pour cette étape, suivant le niveau de développement des supervisées, la superviseure s'implique davantage soit au niveau de la tâche: coordination et contrôle des activités prévues; soit au niveau socio-émotif: renforcement à la personne supervisée.

La cinquième phase a pour but de connaître l'influence exercée par le programme de supervision sur l'acte pédagogique des supervisées en vue d'apporter, s'il y a lieu, les corrections nécessaires. C'est la phase rétroaction. Elle se réalise durant et après l'application du programme prévu.

Elle consiste, pour la superviseure, à utiliser une démarche évaluative basée sur la nature des cibles prioritaires de même que sur les résultats privilégiés. Les personnes impliquées dans la démarche de supervision présentent la perception qu'elles ont de la situation pédagogique dans laquelle elles se trouvent. Les données de l'appréciation sont ensuite analysées et interprétées. Un jugement sur l'efficacité du programme, sur la pertinence de le poursuivre ou de l'arrêter est alors émis en tenant compte des précisions ou modifications apportées.

La supervision interactionnelle de Claude Paquette²⁰ est un processus plus général qui vise à porter un regard critique sur une opération ou un ensemble d'opérations. Paquette identifie une intervenante/superviseure et des commettantes, les supervisées. Ce modèle de supervision comprend quatre phases.

²⁰PAQUETTE, Claude. op. cit. page 15.

La première phase consiste à préparer l'intervention de supervision. C'est une phase de clarification et de choix. Elle permet de cerner la situation à superviser, de clarifier les intentions et les rôles des partenaires, de sélectionner les stratégies et les outils d'intervention. Elle se déroule en cinq étapes.

Au cours de la première étape, l'intervenante/superviseure et les commettantes se sont entendues sur la situation à superviser. Dans un court texte, elles ont formulé et articulé clairement les actions premières à mener tout en explicitant le contexte.

La seconde étape permet de clarifier les intentions des partenaires. Elle favorise la création d'un climat de confiance mutuelle. Elle développe la crédibilité entre l'intervenante/superviseure et les commettantes.

La troisième étape consiste à clarifier les rôles des partenaires. Le rôle de l'intervenante/superviseure doit être connu par les commettantes. Le style privilégié, son apport personnel au processus de supervision, ses intentions face à la situation de supervision retenue, le mandat reçu des supérieurs immédiats sont des points qui doivent être clairement présentés. A cette étape, l'intervenante/superviseure fait aussi des propositions de fonctionnement pour la mise en place du processus de supervision. Elle précise ses attentes par rapport à la contribution des commettantes dans la démarche de supervision retenue.

La quatrième étape, plus technique, décrit les actions qui sont menées pour arriver à porter un regard critique sur la situation de supervision retenue. Elle consiste à choisir les stratégies d'intervention.

La cinquième et dernière étape de cette première phase concerne le choix des outils juxtaposés aux stratégies d'intervention retenues. Multiples et variés, ces outils

peuvent être des grilles, des techniques, des instruments ou références qui permettent de colliger des données sur la situation à superviser.

La seconde phase, la collecte des données, est le pivot du processus de supervision. Elle permet de porter un regard critique à partir des faits, des événements vécus et observés au cours de la situation de supervision retenue.

La collecte des données doit se faire dans un temps relativement court pour que l'analyse soit pertinente et qu'elle ait de l'impact sur tout le cheminement.

Les données colligées sont brutes. Elles seront traitées, analysées et évaluées en phase trois. Elles demeurent confidentielles pour soutenir le climat de confiance développé dans la seconde étape de la première phase du processus.

L'intervenante/superviseure et les commettantes participent à la collecte des données selon les règles établies à la clarification des rôles de la troisième étape de la première phase. Il peut alors y avoir une accélération de la phase de collecte des données si plusieurs personnes y jouent un rôle important.

La troisième phase, l'analyse des données, est la phase déterminante du processus de supervision. L'intervenante/superviseure et les commettantes procèdent à une analyse conjointe des données colligées à la phase précédente. Cette analyse consiste à traiter, comprendre et évaluer les faits, les événements et les réactions. Elle débouche sur une prise de position par rapport à la situation supervisée.

Avant de procéder à l'analyse des données, deux opérations sont à faire. La première consiste à reprendre les données colligées et à les reformuler si nécessaire

pour éliminer tous les jugements de valeur. La deuxième opération consiste à élaborer des catégories pour classer les données brutes.

A partir de ce premier travail de déblayage, Claude Paquette propose, par son analyse discernante des données, une lecture verticale et une lecture horizontale des données recueillies. Cette analyse vise essentiellement à comprendre les données colligées.

Par la suite, l'analyse évaluative permet de faire des constatations générales sur la situation à superviser entre ce qui est et ce qui devrait être. L'analyse évaluative permet de jeter un regard critique qui s'exprime par un questionnement sur les écarts et les adéquations de la situation de supervision retenue.

La prise de position complète cette troisième phase. Il s'agit de mettre en ordre l'analyse évaluative qui vient d'être faite et de prendre position sur la situation retenue par rapport à l'opération de supervision en cours.

Dans cette prise de position l'intervenante/superviseure et les commettantes auront à réfléchir et à raisonner sur les phénomènes observés. Elles devront anticiper les prochaines actions à entreprendre tant au niveau du développement de l'opération de supervision retenue qu'au niveau du soutien qui devra être accordé aux commettantes pour poursuivre la démarche de supervision.

La quatrième phase, la prise de décision, permet de fermer la boucle du processus de supervision. C'est une phase qui doit se faire conjointement avec les commettantes. L'intervenante/superviseure devra mettre en place une démarche de travail qui sollicitera leur contribution à la prise de décision.

La prise de décision se déroule en trois étapes. L'intervenante/superviseure communique le rapport du processus de supervision aux commettantes à la suite de l'analyse évaluative et des propositions de développement dégagées à la troisième phase. Dans la prise de décision et la relation d'aide, Claude Paquette apporte un certain nombre de points de repère et de critères qui peuvent venir en aide à l'intervenante/superviseure et aux commettantes pour sélectionner, parmi les propositions de développement, celles qui sont les plus pertinentes pour les différents partenaires de la situation de supervision retenue et qui orienteront leur prochaine démarche de supervision.

Les décisions prises à cette phase entraînent soit la préparation d'une nouvelle opération de supervision ou l'articulation de nouvelles actions pour poursuivre l'opération en cours. Dans un cas comme dans l'autre, l'intervenante/superviseure entreprend une nouvelle préparation de l'intervention de supervision et le processus reprend.

Selon Nicole Tardif²¹, responsable du dossier de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation, l'implantation d'une démarche de supervision pédagogique comprend trois phases;

Une phase de préparation: c'est le diagnostic, l'observation, l'élaboration.

Une phase de réalisation: c'est l'action.

Une phase d'intégration: c'est la prise de conscience et le réinvestissement.

La phase de préparation comprend quatre activités. Elle concerne uniquement la directrice de l'école. C'est la première étape à réaliser avant de superviser.

²¹TARDIF, Nicole. L'organisation et l'implantation de la supervision pédagogique, conférence au colloque de la Fédération Québécoise des Directeurs et Directrices d'école, Montréal, 19 avril 1988.

Dans la première activité la directrice d'école trace son portrait de superviseure. Elle dégage ses croyances, ses convictions, son style de leadership, ses théories, ses attitudes, ses habiletés et ses connaissances de superviseure.

Au plan pédagogique, la directrice d'école s'interroge sur sa connaissance des programmes, sur les pratiques pédagogiques, sur les stratégies d'enseignement et sur le matériel didactique développé. Ses réflexions portent aussi sur sa connaissance de l'élève, son développement affectif et cognitif, sa démarche d'apprentissage et sur le climat à privilégier dans la classe.

La directrice d'école évalue aussi ses habiletés personnelles de planification de même que ses habiletés à communiquer, écouter, motiver et résoudre des problèmes au plan de l'animation.

La seconde activité permet à la directrice d'école de tracer le portrait de son école. Elle dégage et analyse au plan pédagogique les croyances, les convictions, les attitudes, les habiletés et les connaissances des enseignantes de l'école. Elle observe le climat des relations dans l'école, les besoins et les attentes de son équipe, la perception du personnel à son égard.

Dans la troisième activité, la directrice d'école détermine clairement les objectifs qu'elle entend poursuivre en supervision pédagogique. A partir des deux analyses précédentes, elle décide des actions à entreprendre, elle clarifie les objectifs à réaliser dans l'application d'une démarche de supervision pédagogique. C'est la quatrième activité.

La phase de réalisation comporte six activités. C'est l'application d'une démarche de supervision. Nicole Tardif rappelle l'importance du climat de confiance établi entre la

superviseure et les supervisées de même que la crédibilité de la directrice de l'école auprès de son personnel enseignant, conditions essentielles à la réussite d'une démarche de supervision.

La première activité précise le contexte de supervision. Elle permet de circonscrire la situation à observer, de clarifier le projet, le rôle du superviseure, le rôle des supervisées et d'effectuer le choix des stratégies et de l'instrumentation. La directrice de l'école fournit l'objectif, c'est-à-dire le résultat visé au terme de la supervision. Elle établit les modalités de supervision avec les supervisées; le lieu, l'horaire, la durée, les outils d'intervention et les stratégies. Elle dégage les étapes de la démarche de supervision.

Pour la seconde activité, la directrice de l'école recueille des informations au cours d'une situation de supervision par l'observation directe, l'entrevue, le questionnaire, le journal de bord, le plan de travail. Cette activité fournit des renseignements bruts.

La troisième activité amène la directrice d'école à comprendre, interpréter et analyser les informations recueillies. Superviseure et supervisées prennent conscience de l'état de la situation.

A la suite des résultats de la phase précédente, la directrice de l'école et les supervisées prennent conjointement une décision. Il peut s'agir de maintenir une situation si elle est jugée favorable ou de modifier une situation si elle est jugée défavorable. C'est la quatrième activité.

La cinquième activité consiste à établir les objectifs du programme de perfectionnement des supervisées, à examiner les propositions de perfectionnement

possibles et à faire l'inventaire des moyens envisagés pour rencontrer les modifications retenues ou les renforcements privilégiés.

La sixième activité a pour but de connaître l'impact exercé par le programme de perfectionnement sur la pratique professionnelle des supervisées en vue d'y apporter, si c'est nécessaire, les correctifs jugés appropriés. Cette activité permet à la directrice de l'école et aux supervisées d'émettre un jugement sur l'efficacité du programme et d'évaluer la démarche de supervision entreprise.

La phase d'intégration, après la supervision, amène la directrice d'école à prendre conscience de ses habiletés dans une démarche de supervision pédagogique. Elle compte deux activités.

Pour la première activité, la directrice de l'école objective sur la situation supervisée et la démarche utilisée. Elle réfléchit sur son fonctionnement, sur son degré de satisfaction et sur les améliorations qui peuvent être apportées.

La seconde activité permet à la directrice de l'école, après avoir complété son analyse, de réinvestir dans une autre situation de supervision.

Nicole Tardif, dans sa présentation d'une démarche de supervision pédagogique, se préoccupe du superviseure. Elle positionne la directrice d'école dans une démarche d'apprentissage face à la supervision pédagogique et l'encourage à persister dans cette voie. Elle considère que c'est à travers une multitude d'expériences vécues et significatives en supervision pédagogique que la directrice de l'école deviendra une superviseure expérimentée.

La supervision pédagogique présentée selon plusieurs modèles laisse aux enseignantes la possibilité d'exprimer les difficultés qu'elles rencontrent dans leur pratique éducative. Parce qu'elle est une relation d'aide et de soutien, la démarche de supervision pédagogique permet au superviseure, en collaboration avec les supervisées, de répondre à des besoins réels tels que formulés par les enseignantes et favorise la recherche conjointe de solutions.

La prochaine partie de notre recherche adopte un modèle de supervision pédagogique. Les différentes étapes de ce modèle nous permettront d'entreprendre une démarche de supervision à partir de besoins réels exprimés par les enseignantes.

PARTIE II

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans une démarche de supervision de la pédagogie.

Notre préoccupation est de recueillir les besoins réels des enseignantes face aux difficultés rencontrées dans leur pratique éducative pour mettre en place une démarche de supervision pédagogique appropriée.

Le chapitre trois présente le modèle de supervision pédagogique privilégié. Il établit un parallèle entre le modèle retenu et le déroulement des étapes dans les milieux concernés. Il fixe les limites de la recherche.

Le quatrième chapitre précise l'aspect inventaire de notre travail qui nous a permis de réaliser la cueillette des données, soient les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative. Il comprend aussi l'aspect analyse des données, réalisé à l'aide d'un questionnaire qui nous a permis de dégager les besoins réels des enseignantes pour une démarche de supervision pédagogique appropriée.

La troisième partie de notre recherche, à la lumière des informations recueillies, fera ressortir les résultats qui conduiront à une démarche de supervision pédagogique adaptée aux besoins réels des enseignantes de chacun des milieux concernés.

CHAPITRE 3 LE MODELE DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE RETENU

Notre recherche consiste à recueillir les données quant aux besoins réels des enseignantes dans leur pratique éducative, à analyser ces besoins pour fournir aux directrices d'école concernées, l'information pertinente à l'élaboration d'un plan d'action dans une relation d'aide et de soutien qui rencontre les attentes de leurs enseignantes.

Nous aborderons les difficultés identifiées dans la pratique éducative des enseignantes sous l'angle de la supervision, avec un modèle de supervision pédagogique en cinq phases, celui de Jomphe et Royer. Nous prendrons appui sur ce modèle dans la réalisation de notre travail.

3.1 La démarche de supervision de Jomphe et Royer.

Les phases pour réaliser la démarche de la supervision de la pédagogie telles que présentées dans le modèle de Jomphe et Royer nous permettent d'orienter les étapes de notre recherche selon la progression proposée.

Nous développerons ce modèle en tenant compte du travail réalisé dans les milieux concernés.

Les quatre écoles où se déroule notre recherche ont déjà rempli les conditions de la première phase du processus de supervision du modèle de Jomphe et Royer, la phase délimitation qui comporte deux étapes: l'établissement du cadre de référence et la présentation du cadre fonctionnel.

Selon les exigences du cadre de référence, les quatre écoles ont dégagé le projet éducatif, les orientations, les valeurs, les buts et les objectifs de leur milieu respectif.

Les principales orientations contenues dans le plan d'action de la Commission scolaire, de même que les politiques et les structures organisationnelles sont connues du personnel enseignant de chaque milieu.

Les programmes d'études et leur contenu, l'encadrement et l'évaluation des apprentissages connaissent une évolution constante dans ces écoles. Le personnel enseignant se soucie de la qualité de la pratique pédagogique et apprécie le soutien de la direction de l'école dans cette entreprise.

Un climat de confiance, assuré par une communication soutenue et par une démarche consultative, est établi dans les quatre écoles, condition essentielle à la mise en place d'un programme de supervision.

Ce premier exercice complété nous permet de passer de la première à la seconde étape de cette phase du processus de supervision en établissant des rencontres formelles avec les supervisées pour répondre à certaines modalités et procédures du cadre fonctionnel.

Les étapes de la seconde phase du modèle de Jomphe et Royer, la phase diagnostic, seront également respectées. Elle se réduit à la cueillette des données et à l'analyse de ces données.

Les enseignantes, par la technique du groupe nominal, sont appelées dans un premier temps, à identifier les difficultés rencontrées dans leur pratique éducative. Dans un second temps, les difficultés inventoriées font l'objet d'un questionnaire auquel le personnel enseignant doit répondre en identifiant son degré de difficulté pour chacune des difficultés énoncées.

Ce questionnaire, une fois analysé, permet de faire ressortir les forces et les faiblesses chez le personnel enseignant pour chacun des milieux concernés. Il permet également d'entrevoir certaines pistes de solutions proposées par les enseignantes puisque la seconde partie du questionnaire leur demande de sélectionner, parmi un certain nombre de solutions inventoriées, celle qui conviendrait le mieux pour résoudre chacune des difficultés énoncées.

Toutes les données recueillies et analysées au cours de la seconde phase nous permettront d'identifier les forces et les faiblesses pour déterminer avec le personnel enseignant, les renforcements ou changements à apporter sur le plan de la pratique pédagogique. C'est la phase de changement du modèle de Jomphe et Royer.

Le travail effectué en seconde phase, en réponse à la deuxième partie du questionnaire, permet aussi de répertorier les solutions proposées par les enseignantes. Les informations ainsi recueillies permettent d'élaborer le contenu de la phase programme soit la quatrième phase du modèle de Jomphe et Royer.

Notre recherche, à l'aide de toutes les informations traitées, peut suggérer aux directions d'école des orientations pour mettre en place un plan d'action dans leur milieu. Notre intervention se limite cependant à cette étape puisque la phase de changement et la phase programme ne peuvent être réalisées qu'entre superviseure et supervisées.

Notre recherche s'arrête à la deuxième phase du modèle de Jomphe et Royer puisqu'il n'est pas de notre responsabilité d'assurer le suivi de la démarche de supervision dans les quatre milieux consultés.

A la lumière des informations transmises, les directrices d'école, qui ont la responsabilité de compléter la démarche de supervision proposée par le modèle de

Jomphe et Royer, pourront travailler avec leur personnel enseignant la phase de changement et la phase programme.

La phase rétroaction ou cinquième phase du modèle de supervision proposé par Jomphe et Royer permettra aux directrices d'école de procéder à une démarche évaluative de tout le processus de supervision réalisé.

Nous avons retenu un modèle précis de supervision pédagogique en cinq phases, celui de Jomphe et Royer. Nous avons établi un parallèle entre ce modèle de supervision et le travail de recherche que nous conduisons. Notre recherche ne nous permet pas de réaliser tout le processus de la démarche de supervision retenue. Les informations recueillies permettront cependant aux directions d'école de poursuivre ce processus.

3.2 Les limites de la recherche

Quarante-neuf enseignantes de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, réparties dans quatre milieux écoles différents, ont accepté de participer à l'élaboration d'une démarche de supervision pédagogique qui tienne compte de leurs besoins réels à partir des difficultés qu'elles rencontrent dans leur pratique éducative.

Le projet éducatif présent dans les quatre écoles et le plan d'action de la Commission scolaire fournissent les données essentielles à l'établissement du cadre de référence de la première phase du modèle de Jomphe et Royer. Les données obtenues par la technique du groupe nominal et l'utilisation d'un questionnaire présentent les informations nécessaires à la réalisation de la seconde phase de ce modèle. Notre

recherche se limite à l'analyse et à l'interprétation de ces données à l'intention des directions d'écoles concernées.

Les forces et les faiblesses ainsi mises en évidence, leur permettront de déterminer, avec leur personnel enseignant, les changements à apporter au plan de la pratique pédagogique dans leurs écoles respectives, en fonction de leur cadre de référence.

Cette recherche nous aura permis de nous familiariser avec une démarche de supervision pédagogique qui relève d'abord les besoins exprimés par les enseignantes et dégage ensuite les interventions propres à chacun des milieux à la lumière de ces besoins.

CHAPITRE 4 LA CUEILLETTE ET L'ANALYSE DE L'INFORMATION PERTINENTE

Notre recherche se veut une lecture de la situation actuelle des difficultés exprimées par les enseignantes dans leur pratique éducative dans le but de favoriser la mise en oeuvre d'un soutien approprié aux besoins réels des équipes écoles.

Notre recherche se déroule dans quatre écoles de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Les écoles Notre-Dame et Saint-Bernard forment l'école institutionnelle d'Évain. Les écoles Immaculée-Conception et Jean XXIII représentent une école institutionnelle à Rouyn-Noranda. Chacune de ces deux grandes entités écoles accueillent plus de cinq cent (500) élèves. Ces quatre bâtisses regroupées en deux écoles institutionnelles ont chacune leur direction d'école. Une équipe de plus de 20 généralistes travaillent dans chaque école institutionnelle qui compte au moins trois classes par degré.

Les techniques et les moyens utilisés pour notre travail nous permettront de recueillir et d'organiser les informations nécessaires afin d'établir un portrait des besoins et des attentes réelles des enseignantes de ces milieux écoles, de dégager des pistes possibles de solutions pour l'élaboration d'une démarche de supervision qui tienne compte des difficultés exprimées.

Notre recherche porte sur la seconde phase du modèle de supervision pédagogique retenu, la phase de diagnostic. Elle comprend deux étapes: la cueillette des données et l'analyse de ces données.

4.1 L'identification des difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative.

Afin d'établir un portrait réel des difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative, nous avons procédé à la cueillette des données.

Pour cette partie de notre travail, nous avons utilisé la technique du groupe nominal. Cette technique permet de recueillir efficacement un certain nombre d'informations dans un temps relativement court avec des résultats qui font l'objet d'un consensus de groupe.

Selon les étapes amenées par la technique du groupe nominal, une question de base avait été formulée pour les enseignantes à rencontrer.

"Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre pratique éducative?"

Sous la direction d'une animatrice, quarante-neuf enseignantes se sont prononcées. Quatre rencontres pour les quatre milieux écoles ont été tenues. Dix, onze, treize et quinze enseignantes ont répondu à la question formulée. Le temps des rencontres variait de 45 à 75 minutes selon les groupes.

Dans un premier temps, chaque enseignante était invitée à réfléchir sur la question qui lui était soumise puis chacune d'elles, à tour de rôle, se prononçait sur cette question.

L'animatrice devait considérer chacune des idées émises et l'enregistrer pour le bénéfice du groupe.

A cette étape de la technique du groupe nominal, aucune consultation n'est autorisée entre les participantes, aucune discussion sur la valeur d'une idée émise n'est acceptée. L'animatrice chargée de limiter les interventions doit cependant s'abstenir de brimer ou frustrer le groupe.

L'animatrice, en collaboration avec les enseignantes, regroupait ensuite les difficultés qui présentaient une certaine similitude dans leur formulation. Les participantes

votaient alors sur les items recensés afin de ressortir les principales difficultés retenues par chacun des milieux écoles.

Selon les votes obtenus, un total de 78 difficultés ont été dégagées pour l'ensemble des quatre milieux écoles rencontrés. Afin de valider les données recueillies, ces difficultés ont fait l'objet d'un questionnaire utilisé dans la seconde phase de la démarche de supervision privilégiée, l'analyse des données.

La technique du groupe nominal parce qu'elle n'autorise pas les commentaires et les discussions entre participantes, permet de recueillir rapidement les informations pertinentes à cette première partie de notre recherche. Établie sur des bases rationnelles, cette démarche, par un travail collectif, dégage un consensus à la satisfaction des participantes tout en favorisant l'apport individuel de chacune.

4.2 Analyse des données et procédure

Afin de valider les données recueillies, nous avons repris sous forme de questionnaire les difficultés exprimées par les enseignantes suite aux rencontres en petits groupes réalisées à partir de la technique du groupe nominal.

Pour les 78 difficultés soulevées, réparties selon les quatre milieux écoles rencontrés, chaque enseignante devait voter pour indiquer les cinq ou les huit difficultés prioritaires pour elle. Un tableau de compilation de votes par milieu se retrouve à l'annexe I, à la suite de la présentation de l'ensemble des difficultés retenues pour chacun des groupes de travail.

Après compilation des éléments prioritaires, 40 énoncés ont été formulés à partir des difficultés exprimées. Ce sont ceux qui ont obtenus la cote la plus élevée lors du vote de même que tous les énoncés relevés par les spécialistes en musique, en éducation physique et en anglais et ceux des éducatrices du préscolaire. Ces énoncés ont été regroupés selon sept catégories pour l'élaboration de la seconde partie du questionnaire. Ils sont présentés à l'annexe II, dans leur ordre numérique d'apparition au questionnaire, les sept premiers numéros étant réservés à la section des renseignements généraux de la première partie du questionnaire.

La répartition des énoncés se présente ainsi:

Organisation des contenus	7 items
Organisation matérielle	5 items
Organisation du temps	6 items
Organisation extra-scolaire	8 items
Encadrement de l'élève	5 items
Les spécialistes	6 items
Les éducatrices au préscolaire	3 items

La troisième partie du questionnaire présente un éventail de solutions qui pourraient aider les répondantes à résoudre les difficultés rencontrées dans leur pratique éducative. Douze solutions sont amenées.

Dans un premier temps, après avoir complété la partie renseignements généraux, les répondantes au questionnaire étaient appelées à situer, sur une échelle graduée de 1 à 5, le degré de difficulté que leur inspirait chacun des 40 énoncés retenus. Dans un second temps, les répondantes étaient invitées à se prononcer sur la nature de l'intervention pouvant réduire les difficultés retenues. Elles devaient effectuer un seul

choix par énoncé à partir d'une liste de 12 solutions. Ces solutions sont présentées à l'annexe II, à la suite des 40 énoncés.

Les questionnaires ont été livrés aux enseignantes lors d'une seconde rencontre tenue dans chacun des milieux écoles. Des explications ont alors été fournies sur la façon de remplir le questionnaire.

Les questionnaires, une fois complétés et placés sous enveloppe scellée, devaient nous parvenir par l'intermédiaire de la directrice de chacune des deux écoles institutionnelles.

A cette étape, nous avons insisté sur le caractère de confidentialité quant à l'identification des répondantes au questionnaire. Des numéros, notés sur l'enveloppe de retour, avaient été accordés pour chacune des écoles afin de distinguer, pour l'interprétation des résultats, les répondantes en provenance des quatre milieux.

Tous les questionnaires ont été distribués au début du mois de mai 1989, suite aux rencontres du mois de février pour la technique du groupe nominal. Ils devaient nous être retournés à la fin du mois de juin de la même année.

Des 49 questionnaires distribués, 31 furent retournés soit un taux de réponse de 64 %. Aucun questionnaire ne fut rejeté. Le tableau suivant présente la répartition des répondantes par école.

Répartition des répondantes par école

	Jean XXIII	Immaculée conception	Notre-Dame Évain	St-Bernard Évain	Total
Nombre d'enseignantes	10	15	11	13	49
Nombre de répondantes	8	13	7	3	31
Représentativité	80 %	87 %	64 %	23 %	64 %

Certains facteurs ont pu influencer le non retour des questionnaires. Le travail généré auprès des enseignantes par la passation des examens de juin, l'ampleur de la tâche et la non rentabilité immédiate de ce questionnaire pour les enseignantes ont pu inciter certaines d'entre elles à ne pas le remettre.

L'utilisation de l'informatique nous a permis de compiler les informations recueillies en réponse aux questionnaires. Les différents tableaux obtenus présentent toutes les données qui serviront à l'interprétation des résultats.

Les réponses aux questionnaires ont été compilées sur des tableaux à double entrée. Nous y retrouvons les quarante énoncés répartis selon les sept catégories retenues de même que les cinq degrés d'appréciation des difficultés. Deux tableaux présentent ces données.

Le premier tableau indique les résultats bruts de la cueillette des données, avec la répartition des choix des répondantes dans les sept catégories selon les cinq degrés d'appréciation des difficultés pour chaque énoncé.

Le second tableau présente les mêmes données, converties selon une échelle de pointage de 1 à 5 attribuée à chacun des cinq degrés d'appréciation de difficultés. Ces

données converties, après calcul, attribuent un ordre de grandeur aux énoncés de chacune des catégories, d'après la répartition des réponses et le nombre de répondantes. Cet ordre de grandeur apparaît au bas de chacun des tableaux convertis.

L'indice de difficulté 0, aucune réponse, recueille le nombre de personnes qui n'ont pas répondu aux énoncés. L'indice de difficulté 6, ne s'applique pas, reçoit le nombre de personnes pour lesquelles les énoncés présentés ne constituent pas une difficulté. Ces deux degrés d'appréciation n'entrent pas dans les calculs qui attribuent un ordre de grandeur à chacun des énoncés parce qu'ils représentent des réponses neutres.

L'interprétation des résultats se fera à partir des deux tableaux. La lecture des données nous aidera à dégager les difficultés les plus importantes pour les répondantes dans les différentes catégories. Tous les tableaux se retrouvent à la suite de la table des matières du présent travail.

Les résultats obtenus à partir de cette première lecture mettront en évidence les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative.

Trente-et-une répondantes sur une possibilité de 49 ont retourné leurs questionnaires. Sept représentent l'école Notre-Dame d'Évain sur une possibilité de 11. Treize sur 15 se sont prononcées à l'école Immaculée-Conception de Rouyn-Noranda. Huit répondantes sur une possibilité de dix ont rempli les questionnaires pour l'école Jean XXIII de Rouyn-Noranda.

A l'école Saint-Bernard d'Évain, seulement trois répondantes sur une possibilité de 16 nous ont retourné leurs questionnaires complétés. Nous avons choisi de retirer ces questionnaires, puisque ce nombre n'apparaît pas représentatif pour cette école. Le

faible taux de participation est probablement attribuable au climat difficile qui prévalait à l'école au moment de la passation du questionnaire.

Les tableaux 1.1 et 1.2 présentent les résultats de l'ensemble des répondantes pour les quatre milieux écoles. Les tableaux 2.1 et 2.2, 3.1 et 3.2, 4.1 et 4.2 présentent respectivement les résultats des répondantes pour les écoles Notre-Dame d'Évain, Immaculée-Conception de Rouyn-Noranda et Jean XXIII de Rouyn-Noranda.

Après avoir identifié les difficultés rencontrées dans leur pratique éducative, les enseignantes, pour la troisième partie du questionnaire, avaient à choisir parmi 12 solutions suggérées, celle qui correspondait le mieux à chacune des difficultés énoncées.

Le rapport de recherche de Jeanne Maheux²² sur les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, nous a permis de dégager plusieurs de ces solutions. Sur la base de notre expérience personnelle, nous avons complété cette nomenclature en anticipant les réponses possibles des enseignantes.

Les tableaux 5, 6, 7 et 8 révèlent les solutions proposées respectivement par les enseignantes de l'ensemble des écoles, de l'école Notre-Dame d'Évain, de l'école Immaculée-Conception et de l'école Jean XXIII de Rouyn-Noranda.

Les tableaux 1.1 et 1.2 et le tableau 5 présentés pour l'ensemble des écoles, nous permettent d'interpréter les résultats obtenus par la catégorie des spécialistes en musique, en éducation physique et en anglais et par la catégorie des éducatrices au préscolaire.

²²MAHEUX, Jeanne. Difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, études et documents, Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec, 1981.

A cause du nombre limité des répondantes dispersées dans les écoles pour ces deux catégories, nous avons choisi d'utiliser le tableau global pour l'interprétation des résultats des difficultés exprimées et des solutions proposées.

Par la technique du groupe nominal et le questionnaire, nous avons recueilli les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative et soumis à l'appréciation des répondantes les pistes privilégiées de solutions en regard de ces difficultés. Les prochains chapitres présentent les résultats obtenus.

PARTIE III

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La cueillette et l'analyse des données correspondent à la seconde phase du modèle de supervision de la pédagogie de Jomphe et Royer, la phase diagnostic. Le chapitre cinq présente ces données. Il dégage les informations recueillies à l'aide du questionnaire complété par les enseignantes des trois écoles. Il met en évidence les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur milieu respectif, de même que les solutions proposées pour résoudre ces difficultés. Il précise les difficultés qui peuvent être abordées sous l'angle de la supervision pédagogique.

Le chapitre six présente l'interprétation de ces données. Il établit le cadre de référence des milieux. Il relève les difficultés rencontrées par les enseignantes en relation avec ce cadre de référence. Il dégage les priorités de travail et trace le profil d'une démarche de supervision pédagogique pour chacune des écoles.

CHAPITRE 5 L'INVENTAIRE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTES

Cette partie de notre recherche présente les informations recueillies. Il s'agit des réponses des enseignantes au questionnaire et des solutions qu'elles proposent aux difficultés énoncées. La lecture des données pour chacun des milieux nous permettra de dégager les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative et de connaître les solutions qu'elles avancent. Cette partie de notre recherche présente également les difficultés qui peuvent être abordées sous l'angle de la supervision pédagogique en fonction du rôle de superviseure de la directrice de l'école.

5.1 Le relevé des difficultés et les solutions proposées

La présentation des données nous permet de faire ressortir, pour chacune des sept catégories retenues, les principales difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative de même que les solutions proposées. Cette présentation se fera par milieu école. Pour la catégorie des spécialistes et des éducatrices aux préscolaire, nous considérons les difficultés et les solutions présentées pour l'ensemble des trois milieux écoles.

L'école Notre-Dame d'Évain

L'organisation des contenus (nos 8 à 14)

Les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain retiennent l'énoncé 11 comme principale difficulté (cote 2.57). Elles considèrent qu'il est difficile de respecter le rythme d'apprentissage des enfants parce qu'il y a trop d'objectifs à voir. Les énoncés 9 et 10 retenus en deuxième et troisième place viennent renforcer cette opinion (Cotes 2.43 et 2.14). Les programmes sont trop chargés, il est alors difficile de couvrir tout le contenu dans chacune des matières (énoncé 9). Elles constatent qu'il y a trop de matières ou

disciplines à enseigner pour qu'un travail en profondeur puisse être fait avec les enfants (énoncé 10). Trois d'entre elles trouvent difficile de faire la synthèse et l'intégration des matières (énoncé 14).

Trois enseignantes trouvent cependant peu difficile d'adapter leur enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes (énoncé 8). Ce même énoncé ne s'applique pas pour trois autres.

Deux enseignantes sur une possibilité de sept considèrent qu'il est difficile d'enseigner parce qu'il y a trop de temps consacré à l'évaluation et trop de bulletins à préparer (énoncés 12 et 13).

Les solutions proposées

Aux énoncés 9, 10 et 11, quatre enseignantes pensent majoritairement qu'une sélection des contenus devrait être faite. Deux prétendent qu'il n'y a rien à faire. Une enseignante soulève la nécessité de modifier les politiques et les règlements pour chacun des énoncés 9 et 11. Une dernière croit que la difficulté de l'énoncé 10 est reliée à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail.

Le travail d'équipe, la sélection des contenus, l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail sont les principales solutions avancées pour arriver à faire la synthèse et l'intégration des matières (énoncé 14). Une enseignante s'abstient de répondre.

A l'énoncé 8 qui ne présentait pas vraiment une difficulté, deux enseignantes croient qu'adapter son enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes est une habitude à acquérir par l'expérience, tandis que

deux autres croient que c'est une habilité à développer par le travail d'équipe. Une s'abstient de répondre.

Aux énoncés 12 et 13 sur l'évaluation et le nombre de bulletins à préparer, plusieurs solutions sont proposées. Une habitude à acquérir par l'expérience, une difficulté reliée au facteur temps, à l'organisation de la classe, de l'horaire, de son travail, une modification des politiques et des règlements, l'addition d'un personnel et une sélection des contenus sont des propositions avancées par les enseignantes.

Pour tous les énoncés présentés dans la catégorie organisation des contenus, deux enseignantes sur sept prétendent qu'il n'y a rien à faire.

L'organisation matérielle (nos 15 à 19)

Pour cette catégorie, l'énoncé 19 a été retenu majoritairement (cote 2.43). Deux enseignantes trouvent difficile d'organiser leurs classes parce qu'elles manquent d'espace (locaux inadéquats). Une trouve cette situation assez difficile et une dernière très difficile. Pour une enseignante, cette situation ne s'applique pas alors que deux autres la trouvent très peu difficile.

Les énoncés 16, 17 et 18 ne semblent pas être des difficultés pour les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain (cotes 0.86 et 1.0). Pour deux d'entre elles, préparer sa classe avec du matériel de base et du matériel complémentaire s'avère peu difficile et très peu difficile. Mettre beaucoup de temps à bâtir du matériel ne représente pas vraiment une difficulté pour elles (cote 0.29). Ces trois énoncés ne s'appliquent pas pour quatre enseignantes. Une seule enseignante pour chacun des énoncés trouve cette situation difficile et assez difficile.

La disponibilité des manuels de base pour l'application des programmes (énoncé 15) ne représente pas une difficulté puisque cet énoncé ne s'applique pas pour les enseignantes. Une seule d'entre elles trouve cette situation peu difficile.

Les solutions proposées

Bien que l'énoncé 19 soit la difficulté majeure, deux enseignantes s'abstiennent de répondre, une prétend qu'il n'y a rien à faire tandis qu'une autre ne sait ce qui pourrait être fait. Une enseignante soutient que cette situation est reliée à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail. L'achat de matériel et l'ajout d'un personnel sembleraient deux solutions retenues par deux enseignantes.

Les manuels de base pour l'application des programmes (énoncé 15), le matériel de base (énoncé 16) et le matériel complémentaire (énoncé 17) pour préparer la classe ne présentaient pas de réelles difficultés pour les enseignantes de l'école Notre-Dame. Les solutions proposées pour résoudre ces difficultés vont de l'achat de matériel au travail d'équipe et à l'habitude à acquérir par l'expérience. Certaines enseignantes s'abstiennent de répondre tandis que d'autres affirment qu'il n'y a rien à faire. Les solutions sont partagées pour ces énoncés, comme elles le sont pour l'énoncé 18. L'organisation de la classe, de l'horaire, de son travail, l'achat de matériel et l'ajout d'un personnel agiraient sur le temps à mettre pour bâtir du matériel.

L'organisation du temps (nos 20 à 25)

Dans cette catégorie, plusieurs énoncés présentent des difficultés importantes.

Quatre enseignantes trouvent plus que difficile d'avoir du temps pour échanger sur leur vécu à l'école (énoncé 25). Cinq manquent de temps pour élaborer du matériel

nécessaire à leur préparation de cours et au montage de certains projets (énoncé 22) et quatre n'ont pas suffisamment de temps pour lire, approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques (énoncé 21). Deux enseignantes trouvent difficile et assez difficile de travailler avec les programmes parce qu'elles manquent de temps pour les consulter (énoncé 20). Cinq autres trouvent cela peu difficile et très peu difficile. Les opinions sont partagées pour l'énoncé 23: trouver du temps pour couvrir tous les objectifs des programmes. Deux enseignantes n'éprouvent cependant pas cette difficulté. L'énoncé 24 représente une difficulté moins grande. Les enseignantes d'un même degré ou d'un même cycle trouvent assez facilement un temps de rencontre. Deux des sept enseignantes trouvent cette situation plus difficile.

Les solutions proposées

A l'énoncé 25, deux enseignantes s'abstiennent et deux autres ne savent ce qui pourrait être fait. La solution est reliée au facteur temps, à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail. Une enseignante propose l'ajout d'un personnel comme solution pour gagner du temps afin d'échanger sur le vécu de chacune à l'école.

Une sélection des contenus, une habitude à acquérir par l'expérience sont les solutions proposées pour avoir suffisamment de temps pour couvrir tous les objectifs des programmes (énoncé 23). Une enseignante compte sur le travail d'équipe et deux prétendent qu'il n'y a rien à faire.

Trois et quatre enseignantes comptent sur le travail d'équipe pour solutionner les énoncés 20 et 21. A l'énoncé 20, deux attribuent au manque de temps le fait qu'elles ne puissent s'approprier les programmes tandis qu'une autre croit que cette difficulté est reliée au manque d'expérience. Une dernière s'abstient.

A l'énoncé 21, une enseignante relie cette difficulté au facteur temps tandis qu'une autre suggère l'addition d'un personnel pour approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques. Une dernière enseignante ne répond pas.

Le temps, le travail d'équipe et l'achat de matériel sont les solutions proposées par six enseignantes pour arriver à préparer leur cours et à monter des projets (énoncé 22). La septième n'a pas répondu.

Plusieurs solutions sont proposées à l'énoncé 24. Une modification des politiques et des règlements, des rencontres ponctuelles, le facteur temps, l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail contribueraient à trouver le temps nécessaire pour des rencontres d'enseignantes de même degré ou de même cycle. Deux enseignantes ne répondent pas et une croit qu'il n'y a rien à faire pour solutionner cette difficulté.

L'organisation extra-scolaire (nos 26 à 33)

Six des sept enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain soutiennent qu'il est difficile d'avoir des temps de rencontre avec les autres enseignantes à l'occasion des journées de planification et d'évaluation (énoncé 31). Une trouve cette situation très peu difficile.

A l'énoncé 32, cinq enseignantes constatent qu'il est difficile, lors des réunions, de trouver du temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école. Deux autres trouvent cela peu difficile et très peu difficile.

Cinq enseignantes trouvent difficile de participer à des réunions qui n'entrent pas dans leur temps de travail. Cela s'avère peu difficile et très peu difficile pour deux autres (énoncé 26).

Les énoncés 28 et 33 présentent les mêmes résultats. Plus de la moitié des enseignantes trouvent difficile de participer aux différents concours qui entrent dans les écoles et ne se sentent pas valorisées dans leur profession d'enseignante, à cause des pressions négatives de l'extérieur. Deux trouvent cela moins difficile tandis qu'une s'abstient.

Au moins quatre enseignantes trouvent difficile de fonctionner avec une secrétaire à mi-temps (énoncé 30). Trois enseignantes trouvent difficile d'assumer la surveillance extérieure (énoncé 27). Deux ne se sentent pas concernées par cet énoncé et les deux dernières trouvent cela peu difficile.

L'énoncé 29 ne présente pas vraiment une difficulté puisque six enseignantes trouvent peu difficile, très peu même de recevoir des intervenants extérieurs dans la classe. Une enseignante ne considère pas cette difficulté comme un problème.

Les solutions proposées

Le facteur temps, une modification des politiques et des règlements sont les solutions proposées pour permettre aux enseignantes de se rencontrer à l'occasion des journées de planification et d'évaluation (énoncé 31). Deux s'abstiennent cependant de répondre et deux ne savent ce qui pourrait être fait.

A l'énoncé 30, quatre enseignantes suggéraient l'addition d'un personnel, une secrétaire à temps plein sans doute. Une propose une modification des politiques et des règlements et deux s'abstiennent de répondre.

La majorité des répondantes ne soumettent aucune solution pour se sentir valorisées dans leur profession (énoncé 33). Trois ne savent ce qui pourrait être fait, une affirme qu'il n'y a rien à faire et une autre ne répond pas.

Quatre enseignantes ne présentent aucune solution concernant la surveillance extérieure (énoncé 27). Deux proposent une modification des politiques et des règlements et une demande l'addition d'un personnel.

L'organisation de la classe, de l'horaire, de son travail et le facteur temps sont des solutions qui contribueraient à résoudre les difficultés que présentent les réunions qui n'entrent pas dans le temps de travail (énoncé 26). Deux enseignantes ne présentent aucune solution et la dernière demande l'addition d'un personnel.

Pour la participation à différents concours (énoncé 28), deux enseignantes suggèrent une modification des politiques et des règlements, deux relient la solution au facteur temps et trois n'apportent aucune solution.

L'organisation de la classe, de l'horaire, de son travail et le facteur temps agissent sur la difficulté de recevoir des intervenants extérieurs dans la classe (énoncé 29). Deux enseignantes n'ont pas répondu et une demande l'ajout d'un personnel.

Trois enseignantes n'ont pas répondu à l'énoncé 32. L'organisation de la classe, de l'horaire, du travail, le facteur temps et une modification des politiques et des règlements sont des solutions qui permettraient de trouver du temps pour échanger sur le vécu de chacune lors des réunions.

L'encadrement de l'élève (nos 34 à 38)

Le trop grand nombre d'élèves par classe, fonctionner avec des élèves qui présentent des troubles de comportement sont les difficultés majeures soulevées dans cette catégorie. Sept enseignantes sur sept accordent la cote difficile à très difficile à ces deux énoncés (34 et 36, cote 4.29).

Travailler en classe avec des élèves en grandes difficultés scolaires représente aussi une difficulté importante (énoncé 35). Six enseignantes qualifient cet énoncé de difficile à très difficile. Une seule trouve cette situation peu difficile.

A l'énoncé 37, cinq enseignantes trouvent difficile d'enseigner suivant la philosophie des programmes à cause du nombre d'élèves trop élevé dans les classes. Deux qualifient le même énoncé de peu et très peu difficile.

Une seule enseignante souligne la difficulté d'obtenir l'appui de la direction dans ses interventions auprès des parents (énoncé 38). Les six autres trouvent cela peu et très peu difficile.

Les solutions proposées

Les enseignantes proposent majoritairement deux solutions pour résoudre les difficultés présentées aux énoncés 34, 35, 36 et 37.

Modifier les politiques et les règlements et ajouter du personnel rendraient plus facile le fonctionnement en classe avec des élèves en grandes difficultés scolaires ou présentant des troubles de comportement. Diminuer le nombre d'élèves par classe

permettrait de répondre aux besoins de chaque enfant et d'enseigner selon la philosophie des programmes.

Une enseignante, pour les énoncés 34 et 35, relie ces difficultés à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail. Une autre s'abstient de répondre à l'énoncé 37.

Les solutions sont partagées pour l'énoncé 38. Prévoir des rencontres ponctuelles dans le temps en tenant compte de l'organisation de la classe, de l'horaire et du travail de l'enseignante sont des pistes de solution. Deux enseignantes n'ont rien à proposer et une deuxième suggère l'ajout d'un personnel.

L'école Immaculée-Conception de Rouyn-Noranda

L'organisation des contenus (nos 8 à 14)

La majorité des enseignantes de l'école Immaculée-Conception retiennent les énoncés 9 et 10 comme difficultés importantes (cotes 3.46 et 3.62). A l'énoncé 10, onze soutiennent qu'il est difficile de faire un travail en profondeur avec les enfants parce qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner. Une autre enseignante trouve cela peu difficile et une dernière ne se sent pas concernée par cette difficulté. A l'énoncé 9, huit enseignantes considèrent les programmes trop chargés pour couvrir tout le contenu dans chacune des matières. Quatre trouvent cela peu difficile et une n'est pas touchée par cette difficulté.

Pour neuf enseignantes sur 13, l'énoncé 11 représente une difficulté. Deux autres enseignantes trouvent peu difficile de respecter le rythme des enfants parce qu'il y a trop d'objectifs à voir et cet énoncé ne s'applique pas pour les deux dernières.

Les énoncés 13 et 14 obtiennent une même évaluation. Huit enseignantes considèrent qu'il est difficile de faire la synthèse et l'intégration des matières et trouvent difficile d'enseigner parce qu'il y a trop de bulletins à préparer. Trois trouvent cela peu difficile et deux ne se sentent pas concernées par ces difficultés. L'énoncé 12, concernant le temps consacré à l'évaluation, ne représente pas une véritable difficulté pour les enseignantes de l'école Immaculée-Conception. Quatre soulèvent cette difficulté et six trouvent cela peu difficile. Ce même énoncé ne s'applique pas pour trois autres.

Les opinions sont partagées pour l'énoncé 8. Six enseignantes trouvent difficile d'adapter leur enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes. Cinq autres considèrent cela peu difficile, une très peu difficile et l'énoncé ne s'applique pas pour la dernière.

Les solutions proposées

Il semble y avoir un consensus pour l'énoncé 9. Neuf enseignantes sur 13 croient qu'une sélection des contenus contribuerait à réduire les programmes trop chargés. Deux rattachent cette difficulté au facteur temps et une la relie à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail. Une ne sait ce qui pourrait être fait.

A l'énoncé 13, huit enseignantes recommandent une modification des politiques et des règlements parce qu'il y a trop de bulletins à préparer. Une suggère une sélection des contenus. Deux croient respectivement que cette situation est reliée au facteur

temps, à l'organisation de la classe, de l'horaire et du travail. Une s'abstient de répondre et une dernière ne sait ce qui pourrait être fait.

A l'énoncé 12, sept enseignantes modifieraient les politiques et les règlements parce qu'il y a trop de temps consacré à l'évaluation. Deux relient cette difficulté aux facteurs temps, une à l'organisation de la classe, de l'horaire, de son travail et une autre la rattache à l'expérience à acquérir. Deux s'abstiennent de répondre.

Les solutions proposées sont très diversifiées pour l'énoncé 10 retenu comme difficulté majeure. Des solutions reliées au facteur temps, à une modification des politiques et des règlements et à une sélection des contenus sont respectivement retenues par trois enseignantes. Une compte sur le travail d'équipe pour régler cette difficulté, une autre sur l'ajout d'un personnel et deux ne savent ce qui pourrait être fait parce qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner. Les solutions retenues sont aussi variées pour l'énoncé 11. Le travail d'équipe, une sélection des contenus, une modification des politiques et des règlements, l'expérience, le facteur temps, l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail sont des propositions avancées par huit enseignantes. Quatre réclament l'ajout de personnel et une ne sait ce qui pourrait être fait parce qu'il y a trop d'objectifs à voir.

A l'énoncé 14, trois enseignantes proposent respectivement le travail d'équipe et une sélection des contenus. Trois autres considèrent que faire la synthèse et l'intégration des matières est une habitude à acquérir par l'expérience. Une demande du perfectionnement, une autre l'achat de matériel. Une relie la difficulté au facteur temps et une dernière considère qu'elle est rattachée à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail.

À l'énoncé 8 où la difficulté était partagée, quatre enseignantes demandent du perfectionnement pour adapter leur enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes. Quatre rattachent cette difficulté au facteur temps et deux à l'expérience. Deux pensent à une sélection des contenus et une envisage le travail d'équipe.

L'organisation matérielle (nos 15 à 19)

L'énoncé 19 représente la plus grande difficulté pour les enseignantes dans cette catégorie (cote 2.85). Huit la relèvent et deux considèrent cet énoncé peu difficile et très peu difficile. Le manque d'espace pour l'organisation de la classe ne s'applique pas pour les trois dernières.

Les énoncés 16 et 17 présentent sensiblement les mêmes résultats. Trois enseignantes ne les retiennent pas comme difficulté. Les dix autres se partagent en deux groupes. La moitié des enseignantes soulignent le manque de matériel de base et complémentaire pour préparer leur classe. L'autre moitié considère cette situation peu difficile.

À l'énoncé 18, huit enseignantes affirment qu'il est difficile de préparer leur classe parce qu'elles doivent mettre beaucoup de temps à bâtir du matériel. Deux ne retiennent pas cette difficulté et trois considèrent cette situation peu difficile.

À l'énoncé 15, près de la moitié des enseignantes trouvent difficile d'appliquer les programmes parce que les manuels de base ne sont pas disponibles. Deux enseignantes s'abstiennent de répondre et trois ne retiennent pas cette difficulté. Les deux dernières trouvent cette situation très peu difficile.

Les solutions proposées

À l'énoncé 17, onze enseignantes suggèrent l'achat de matériel pour suppléer au manque de matériel complémentaire. Une demande une sélection des contenus et une autre ne répond pas.

À l'énoncé 16, huit enseignantes demandent d'acheter du matériel parce que le matériel de base est insuffisant pour préparer leur classe. Une rattache cette difficulté à l'expérience. Une autre propose le travail d'équipe. Une enseignante suggère une modification des politiques et des règlements. Une s'abstient et la dernière ne sait ce qui pourrait être fait.

À l'énoncé 15, sept enseignantes réclament l'achat de manuels de base pour l'application des programmes. Trois mentionnent une modification des politiques et des règlements. Une relie cette difficulté à l'expérience tandis qu'une autre croit qu'il pourrait y avoir une sélection des contenus. Une ne répond pas.

À l'énoncé 18, cinq enseignantes relient la difficulté soulevée au facteur temps. Quatre suggèrent l'achat de matériel et une l'ajout d'un personnel. Une enseignante ne répond pas et deux rattachent à l'organisation de la classe, de l'horaire et de leur travail, le fait de mettre beaucoup de temps à bâtir du matériel.

À l'énoncé 19, sept enseignantes n'apportent pas de solution, deux ne répondent pas, deux relient la difficulté à l'organisation de la classe, de l'horaire, de leur travail et deux recommandent l'achat de matériel pour pallier au manque d'espace pour l'organisation de la classe.

L'organisation du temps (nos 20 à 25)

Tous les énoncés de cette catégorie représentent des difficultés pour les enseignantes de l'école Immaculée-Conception.

À l'énoncé 25, la totalité des enseignantes de l'école Immaculée-Conception demandent d'avoir du temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école. À l'énoncé 24, onze aimeraient trouver du temps de rencontre avec les enseignantes de même degré ou de même cycle. Bien que les deux dernières aient souligné cette difficulté, elles trouvent cette situation peu difficile.

Onze enseignantes soulignent qu'elles manquent de temps pour couvrir tous les objectifs (énoncé 23). Une trouve cela peu difficile et la situation ne s'applique pas pour la dernière.

Dix enseignantes ont respectivement relevé les difficultés des énoncés 20, 21 et 22. Les enseignantes de l'école Immaculée-Conception manquent de temps pour approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques. Elles manquent de temps pour s'approprier les programmes et trouvent difficile de préparer leurs cours et monter des projets parce qu'elles n'ont pas de temps pour élaborer le matériel requis. Les trois dernières trouvent ces trois situations peu difficile ou n'éprouvent pas ces difficultés.

Les solutions proposées

À l'énoncé 20, une enseignante demande du perfectionnement, une autre le travail d'équipe et une croit que l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail lui permettra de trouver du temps pour consulter et s'approprier les programmes. Dix enseignantes rattachent cette difficulté au facteur temps.

À l'énoncé 21, douze enseignantes comptent avoir du temps pour approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques. Une entrevoit la solution dans le travail d'équipe.

À l'énoncé 22, onze enseignantes demandent du temps pour élaborer le matériel requis à la préparation de leurs cours et au montage de leurs projets. Deux croient qu'ajouter du personnel pourrait être la solution.

Le travail d'équipe et une sélection des contenus sont des solutions proposées par une enseignante pour arriver à couvrir tous les objectifs des programmes (énoncé 23). Dix enseignantes comptent sur le temps pour régler cette difficulté et une dernière croit que l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail pourrait être la solution.

Trois solutions ont été proposées à l'énoncé 24. Huit enseignantes demandent des rencontres ponctuelles avec les enseignantes de même degré ou de même cycle. Quatre réclament du temps pour le faire et une regarde du côté de l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail pour solutionner cette difficulté.

À l'énoncé 25, soulevé comme difficulté majeure par les 13 enseignantes, sept demandent des rencontres ponctuelles, une suggère une modification des politiques et des règlements et cinq réclament du temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école.

L'organisation extra-scolaire (nos 27 à 33)

L'énoncé 32 représente la difficulté majeure dans cette catégorie (cote 4.77). Les 13 enseignantes trouvent difficile d'avoir du temps pour échanger sur le vécu de chacune lors des réunions.

À l'énoncé 31, onze enseignantes réclament des temps de rencontre avec les autres enseignantes à l'occasion des journées de planification et d'évaluation. Une trouve cette situation peu difficile. Cet énoncé ne s'applique pas pour une dernière.

À l'énoncé 27, onze enseignantes trouvent difficile d'assumer la surveillance extérieure. Deux trouvent cette situation très peu difficile.

À l'énoncé 26, il est difficile pour huit enseignantes de participer à des réunions qui n'entrent pas dans leur temps de travail. Les cinq autres trouvent cette situation peu difficile.

À l'énoncé 28, dix enseignantes constatent qu'il est difficile de participer aux différents concours qui entrent dans les écoles. Deux trouvent cette situation peu difficile et une dernière ne se sent pas concernée par cette difficulté.

L'énoncé 29 ne représente pas vraiment une difficulté pour les enseignantes de l'école Immaculée-Conception. Une seule trouve cette situation difficile, quatre affirment qu'il est peu difficile de recevoir des intervenants extérieurs dans leur classe et deux trouvent cela très peu difficile. Six ne sont pas concernées par cette difficulté.

L'énoncé 30 ne s'applique pas vraiment à l'école Immaculée-Conception. Dix enseignantes ne se sentent pas concernées par cette situation. Deux enseignantes fonctionneraient difficilement avec une secrétaire à mi-temps et une dernière trouverait cette situation très peu difficile.

À l'énoncé 33, 11 enseignantes ne se sentent pas valorisées dans la profession. Pour deux autres, cette situation est peu et très peu difficile.

Les solutions proposées

À l'énoncé 30 qui n'était pas vraiment une difficulté pour les enseignantes de l'école Immaculée-Conception, six ne se prononcent pas sur une solution possible. Six proposent l'addition d'un personnel et une supplée à cette situation par l'expérience.

À l'énoncé 33, dix enseignantes ne savent ce qui pourrait être fait pour valoriser la profession. Deux s'abstiennent de répondre et une propose des rencontres ponctuelles.

À l'énoncé 26, sept enseignantes croient que participer à des réunions qui n'entrent pas dans leur temps de travail est une difficulté reliée au facteur temps, deux souhaitent des rencontres ponctuelles et une demande une sélection des contenus. Deux enseignantes prétendent qu'il n'y a rien à faire et une ne sait que proposer.

Une modification des politiques et des règlements et l'addition d'un personnel sont les solutions avancées par six enseignantes concernant la surveillance extérieure (énoncé 27). Deux affirment qu'il n'y a rien à faire et trois ne savent ce qui pourrait être fait. Deux croient que cette situation est reliée au facteur temps, à l'organisation de la classe, de l'horaire et du travail.

Participer aux différents concours qui entrent dans les écoles (énoncé 28) est une difficulté reliée au facteur temps pour six enseignantes et une difficulté relative à l'organisation de la classe, de l'horaire et du travail pour trois autres. Une enseignante croit que la difficulté est reliée à l'expérience. Une autre suggère une modification des politiques et des règlements. Une souligne qu'il pourrait y avoir une sélection des contenus et une dernière prétend qu'il n'y a rien à faire.

Recevoir des intervenants extérieurs dans la classe est une difficulté reliée au facteur temps et à l'organisation de la classe, de l'horaire et du travail pour sept enseignantes (énoncé 29). Une demande une modification des politiques et des règlements et cinq n'ont pas de solution à proposer.

À l'énoncé 31, neuf enseignantes réclament des rencontres ponctuelles à placer dans le temps avec les autres enseignantes à l'occasion des journées de planification et d'évaluation. Deux demandent une modification des politiques et des règlements et une entrevoit la solution dans une sélection des contenus. Une dernière prétend qu'il n'y à rien à faire.

Dix enseignantes suggèrent des rencontres ponctuelles placées dans le temps pour pouvoir échanger sur le vécu de chacune lors des réunions (énoncé 32). Une demande une modification des politiques et des règlements et deux ne savent ce qui pourrait être fait.

L'encadrement de l'élève (nos 34 à 38)

Le trop grand nombre d'élèves par classe représente une difficulté majeure pour douze enseignantes de l'école Immaculée-Conception (énoncé 36, cote 4.46). Une seule ne se sent pas concernée par cette situation.

À l'énoncé 37, 12 enseignantes trouvent difficile d'enseigner suivant la philosophie des programmes à cause du nombre d'élèves trop élevé dans les classes. Cette situation ne s'applique pas pour une seule enseignante.

À l'énoncé 34, 12 enseignantes soulèvent la difficulté de fonctionner en classe avec des élèves qui présentent des troubles de comportement. Une enseignante n'est pas touchée par cette situation.

Les élèves en grandes difficultés scolaires représentent une situation problématique pour dix enseignantes (énoncé 35). Une seule considère cette situation très peu difficile et deux ne se sentent pas concernées par cette difficulté.

Huit enseignantes trouvent peu et très peu difficile d'obtenir l'appui de la direction dans leurs interventions auprès des parents (énoncé 38). Les cinq autres ne sont pas touchées par cette difficulté.

Les solutions proposées

À l'énoncé 35, 11 enseignantes demandent l'addition d'un personnel pour travailler en classe avec des élèves en grandes difficultés scolaires. Une enseignante relie cette difficulté à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail. Une dernière ne répond pas.

À l'énoncé 34, l'addition d'un personnel permettrait aux dix enseignantes qui le demandent de fonctionner en classe avec des élèves qui présentent des troubles de comportement. Une enseignante croit que l'expérience pourrait solutionner cette difficulté. Deux autres demandent une modification des politiques et des règlements.

Dix enseignantes suggèrent une modification des politiques et des règlements et l'addition d'un personnel pour répondre de façon satisfaisante aux besoins de chaque enfant malgré un grand nombre d'élèves par classe (énoncé 36). Deux enseignantes ne

présentent pas de solution et une dernière croit que cette difficulté est reliée à l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail.

Une modification des politiques et des règlements et l'ajout d'un personnel sont deux solutions avancées par neuf enseignantes pour arriver à enseigner suivant la philosophie des programmes (énoncé 37). Une enseignante croit que cette difficulté pourrait être résolue par l'expérience et trois ne proposent aucune solution.

À l'énoncé 38 qui n'était pas vraiment une difficulté soulevée par les enseignantes de l'école Immaculée-Conception, sept enseignantes ne proposent aucune solution. Des rencontres ponctuelles amenées par trois enseignantes et l'addition d'un personnel demandée par deux autres sont les solutions apportées. Une dernière enseignante demande de considérer le facteur temps.

L'école Jean XXIII de Rouyn-Noranda

L'organisation des contenus (nos 8 à 14).

Les énoncés 9, 10 et 11 ont été retenus comme difficultés importantes par les enseignantes de l'école Jean XXIII. Cinq enseignantes trouvent difficile de respecter le rythme des enfants et de faire un travail en profondeur avec eux parce qu'il y a trop d'objectifs à voir, trop de matières ou de disciplines à enseigner et parce que les programmes sont trop chargés. Une enseignante trouve cette situation peu difficile et les difficultés retenues ne s'appliquent pas pour deux autres enseignantes.

Aux énoncées 12 et 13, quatre enseignantes prétendent qu'il est difficile d'enseigner parce qu'il y a trop de temps consacré à l'évaluation et trop de bulletins à

préparer. Trois enseignantes considèrent cette situation peu difficile et la difficulté ne s'applique pas pour la dernière.

À l'énoncé 14, quatre enseignantes trouvent difficile de faire la synthèse et l'intégration des matières. Deux considèrent cela peu difficile et une très peu difficile. Cette situation ne s'applique pas pour la dernière.

Moins de la moitié des enseignantes ont retenu l'énoncé 8 comme difficulté. Trois enseignantes affirment qu'il est difficile d'adapter son enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes. Quatre trouvent cette situation peu et très peu difficile et la difficulté ne s'applique pas pour la dernière.

Les solutions proposées

Aux énoncés 9, 10 et 11, presque d'un commun accord, au moins six enseignantes croient qu'une sélection des contenus, l'habitude à acquérir par l'expérience et le facteur temps représenteraient des pistes de solutions aux difficultés soulevées. Une seule enseignante prétend qu'il n'y a rien à faire aux énoncés 10 et 11. Une dernière enseignante s'abstient de répondre aux trois énoncés.

Aux énoncés 12 et 13, dix enseignantes croient que le facteur temps, une modification des politiques et des règlements contribueraient à résoudre les difficultés liées au temps consacré à l'évaluation et au nombre de bulletins à préparer. Une enseignante ne répond pas. Deux autres n'ont pas de solution à proposer.

Cinq enseignantes avancent que faire la synthèse et l'intégration des matières est une difficulté liée à l'expérience (énoncé 14). Une demande des rencontres ponctuelles et une autre envisage le travail d'équipe avec des enseignantes d'un même degré de son

école ou d'une autre école ou avec les conseillères pédagogiques. Une enseignante ne répond pas.

Le perfectionnement, une modification des politiques et des règlements et une habitude à acquérir par l'expérience sont les solutions avancées par les enseignantes pour arriver à adapter leur enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes (énoncé 8). Une seule enseignante s'abstient de répondre.

L'organisation matérielle (nos 15 à 19)

Six enseignantes de l'école Jean XXIII trouvent difficile de préparer leurs classes parce qu'elles doivent mettre beaucoup de temps à bâtir du matériel et parce qu'il y a un manque de matériel complémentaire (énoncés 17 et 18). Deux autres trouvent cette situation peu et très peu difficile. Une dernière ne se sent pas concernée par ces difficultés.

À l'énoncé 15, cinq enseignantes trouvent difficile d'appliquer les programmes parce que les manuels de base ne sont pas disponibles. Une enseignante trouve cette situation peu difficile et deux autres ne se sentent pas concernées par cette situation. Les opinions sont partagées pour les énoncés 16 et 19. Un peu plus de la moitié des enseignantes considèrent le matériel de base suffisant et les locaux adéquats pour préparer leur classe alors que trois enseignantes affirment le contraire. Les deux difficultés ne s'appliquent pas à une dernière enseignante.

Les solutions proposées

À l'énoncé 17, six enseignantes proposent l'achat de matériel complémentaire. Deux s'abstiennent de répondre.

À l'énoncé 15, six enseignantes suggèrent l'achat de manuels de base, une envisage le travail d'équipe et une dernière ne répond pas.

À l'énoncé 16, cinq enseignantes demandent l'achat de matériel de base. Une enseignante demande du perfectionnement et une autre soulève la possibilité de travailler en équipe. Une dernière ne répond pas.

Acheter du matériel, ajouter du personnel et avoir du temps sont les solutions avancées pour arriver à bâtir du matériel pour préparer la classe (énoncé 18). Sept enseignantes présentent ces solutions. Une ne répond pas.

À l'énoncé 19, six enseignantes n'ont rien à proposer pour pallier au manque d'espace pour organiser leur classe. Une modification des politiques et des règlements et une habitude à acquérir par l'expérience sont des solutions avancées par deux enseignantes.

L'organisation du temps (nos 20 à 25)

L'énoncé 25 représente la difficulté la plus importante pour cette catégorie (cote 3.50). Six enseignantes considèrent qu'il est difficile d'avoir du temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école. Deux trouvent cette situation peu difficile.

Six enseignantes trouvent qu'elles manquent de temps pour élaborer du matériel pour la préparation de leur cours et le montage de certains projets (énoncé 22). Elles manquent de temps pour lire et approfondir les guides pédagogiques et s'appropriier les programmes (énoncés 20 et 21). Une enseignante trouve ces situations très peu difficile et une ne se sent pas concernée par les difficultés soulevées.

À l'énoncé 24, cinq enseignantes réclament un temps de rencontre avec les enseignantes d'un même degré ou de même cycle. Deux enseignantes trouvent cette situation peu difficile et elle ne s'applique pas pour la dernière.

À l'énoncé 23, cinq enseignantes manquent de temps pour couvrir tous les objectifs. Deux enseignantes considèrent cette situation peu et très peu difficile. Une dernière ne se sent pas concernée.

Les solutions proposées

Aux énoncés 20 et 21, au moins six enseignantes demandent du temps pour lire, approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques et s'appropriier les programmes. Une enseignante relie cette difficulté à l'expérience et une dernière ne répond pas.

Du temps, une sélection des contenus et l'addition d'un personnel sont les solutions proposées par les enseignantes pour arriver à couvrir tous les objectifs (énoncé 23). Deux ne répondent pas.

Pour préparer leur cours et monter des projets, les enseignantes de l'école Jean XXIII demandent du temps, l'addition d'un personnel, l'achat de matériel et des rencontres ponctuelles (énoncé 22). Une enseignante ne propose rien.

À l'énoncé 24, les enseignantes demandent une modification des politiques et des règlements pour obtenir des rencontres ponctuelles placées dans le temps avec les enseignantes d'un même degré ou de même cycle. Une enseignante fait appel au travail d'équipe et une ne répond pas.

À l'énoncé 25, quatre enseignantes demandent du temps, deux des rencontres ponctuelles, une pense au travail d'équipe et une dernière à une modification des politiques et des règlements pour pouvoir échanger sur le vécu de chacune à l'école.

L'organisation extra-scolaire (énoncé 26 à 33)

Pour cette catégorie, l'énoncé 33 s'avère le plus difficile (cote 3.63). Six enseignantes ne se sentent pas valorisées dans leur profession. Une trouve cette situation peu difficile et une ne se sent pas concernée.

Pour cinq enseignantes de l'école Jean XXIII, fonctionner avec une secrétaire à mi-temps (énoncé 30) représente une situation difficile. Trois enseignantes trouvent cela peu difficile.

À l'énoncé 26, quatre enseignantes trouvent difficile de participer à des réunions qui n'entrent pas dans leur temps de travail. Trois enseignantes considèrent cette situation peu difficile et une très peu difficile.

L'énoncé 27 ne représente pas vraiment une difficulté pour les enseignantes de l'école Jean XXIII. Trois enseignantes jugent cette situation difficile, deux enseignantes considèrent peu difficile d'assumer la surveillance extérieure et trois ne se sentent pas concernées par cette situation.

Recevoir des intervenants extérieurs dans la classe (énoncé 29) ne s'avère pas non plus une difficulté. Une seule enseignante trouve cette situation difficile, trois la considèrent peu difficile, une très peu difficile et elle ne s'applique pas pour une dernière.

À l'énoncé 28, trois enseignantes trouvent difficile de participer aux différents concours qui entrent dans les écoles. Trois jugent cette situation peu difficile et une très peu difficile. Cette difficulté ne s'applique pas pour une dernière enseignante.

Au moins quatre enseignantes réclament du temps de rencontre pour échanger avec les autres enseignantes, à l'occasion des journées de planification et d'évaluation ou lors des réunions, sur le vécu de chacune à l'école (énoncés 31 et 32). Trois enseignantes estiment cette situation peu difficile et elle ne s'applique pas pour une autre.

Les solutions proposées

À l'énoncé 30, sept enseignantes demandent l'addition d'un personnel et une propose une modification des politiques et des règlements concernant le poste de secrétaire à mi-temps.

Pour sept enseignantes, participer à des réunions qui n'entrent pas dans leur temps de travail (énoncé 26) est une difficulté liée au facteur temps. Une seule enseignante croit que c'est une habitude à acquérir par l'expérience.

Pour assumer la surveillance extérieure (énoncé 27), trois enseignantes proposent une modification des politiques et des règlements et cinq n'ont pas de solution à apporter.

Concernant les différents concours qui entrent dans les écoles (énoncé 28) , une enseignante suggère une sélection des contenus et quatre enseignantes relient cette difficulté au facteur temps. Trois n'apportent pas de solution.

Une sélection des contenus, le facteur temps, l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail sont des solutions avancées pour résoudre la difficulté de recevoir des intervenants extérieurs dans la classe (énoncé 29). Quatre enseignantes n'ont rien à proposer.

À l'énoncé 32, au moins trois enseignantes suggèrent des rencontres ponctuelles fixées dans le temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école, lors des réunions. Une enseignante ne répond pas.

À l'énoncé 31, deux enseignantes demandent des rencontres ponctuelles placées dans le temps pour avoir des temps de rencontre avec les autres enseignantes à l'occasion des journées de planification et d'évaluation. Une enseignante suggère le perfectionnement et trois enseignantes ne répondent pas.

À l'énoncé 33 où la difficulté soulevée se révélait importante, le temps et une modification des politiques et des règlements sont des solutions avancées par deux enseignantes. Les six autres n'ont pas de solution à proposer.

L'encadrement de l'élève (nos 34 à 38)

Le trop grand nombre d'élèves par classe représente la difficulté majeure dans cette catégorie (énoncé 36, cote 3.88). Huit enseignantes retiennent cet énoncé comme difficile.

Six enseignantes estiment qu'il est difficile de fonctionner en classe avec des élèves qui présentent des troubles de comportement (énoncé 34). Une enseignante trouve cela peu difficile et la situation ne s'applique pas pour une autre.

Travailler sans aide en classe avec des élèves en grandes difficultés scolaires (énoncé 35) s'avère une situation difficile pour cinq enseignantes. Une enseignante trouve cette situation peu difficile et elle ne s'applique pas pour deux autres.

À l'énoncé 37, cinq enseignantes trouvent difficile d'enseigner suivant la philosophie des programmes à cause du nombre d'élèves trop élevé dans les classes. Deux enseignantes jugent cette situation peu difficile et elle ne s'applique pas pour une dernière.

L'énoncé 38 ne s'avère pas une difficulté pour les enseignantes de l'école Jean XXIII. Six enseignantes considèrent peu difficile et très peu difficile d'obtenir l'appui de la direction dans leurs interventions auprès des parents. La difficulté ne s'applique pas pour deux autres.

Les solutions proposées

Une modification des politiques et des règlements et l'addition d'un personnel sont les solutions proposées par les enseignantes de l'école Jean XXIII au trop grand nombre d'élèves par classe (énoncé 36). Une enseignante s'abstient de répondre.

À l'énoncé 35, cinq enseignantes proposent l'addition d'un personnel et deux demandent une modification des politiques et des règlements comme solutions pour travailler en classe avec des élèves en grandes difficultés scolaires. Une enseignante ne répond pas.

L'expérience, modifier les politiques et les règlements et ajouter du personnel sont les solutions avancées par les enseignantes pour arriver à fonctionner en classe avec des élèves qui présentent des troubles de comportement (énoncé 34). Deux enseignantes n'apportent pas de solution.

À l'énoncé 37, une modification des politiques et des règlements et l'addition d'un personnel représentent les solutions avancées par six enseignantes. Deux enseignantes ne savent que proposer à la difficulté d'enseigner suivant la philosophie des programmes à cause du nombre d'élèves trop élevé dans les classes.

À l'énoncé 38, qui ne représentait pas une difficulté pour les enseignantes de l'école Jean XXIII, les huit enseignantes n'ont proposé aucune solution. Obtenir l'appui de la direction dans leurs interventions auprès des parents n'est pas un problème pour elles.

Les spécialistes (nos 39 à 44)

Dans cette catégorie, nous retrouvons les enseignantes en musique, en éducation physique et en anglais. Quatre personnes ont répondu aux questionnaires. Étant donné leur nombre réduit dans une école et le fait qu'elles doivent enseigner dans plus d'une école, toute proportion gardée, les répondantes aux questionnaires sont représentatives de leur catégorie dans les milieux écoles concernés.

Les difficultés majeures pour cette catégorie de personnel avaient été ressorties lors des rencontres de groupes avec la technique d'animation du groupe nominal. Les plus évidentes apparaissent maintenant sur les tableaux de cueillette des données.

La présentation de ces données se fera globalement. Il en sera de même pour les solutions proposées.

Les énoncés 41, 42 et 43 ont été retenus comme difficultés par trois spécialistes. Ces difficultés ne s'appliquaient pas pour la dernière.

Enseigner certaines matières dans des locaux inadéquats, connaître les nombreux élèves auxquels on enseigne et réparer le matériel usé lorsque l'enseignement doit se dispenser dans plus d'une école résumant les difficultés soulevées par les spécialistes.

À l'énoncé 39, deux spécialistes trouvent difficile de couvrir tous les programmes parce que le temps d'enseignement alloué est insuffisant au deuxième cycle. Les deux autres spécialistes s'abstiennent de répondre.

Les énoncés 40 et 41 ont été soulevés par une seule spécialiste. Les autres ne se sentent pas concernées par la difficulté d'enseigner dans des classes à degrés multiples (énoncé 44) et par le fait de transporter son matériel de classe d'un local à l'autre (énoncé 40).

Les solutions proposées

Le facteur temps, l'expérience et l'addition d'un personnel sont les solutions proposées pour arriver à couvrir tous les programmes du deuxième cycle (énoncé 39).

Le temps, l'addition d'un personnel et l'achat de matériel pourraient être des solutions pour régler le problème du transport de matériel d'un local de classe à un autre (énoncé 40).

À l'énoncé 41, deux spécialistes proposent de modifier les politiques et les règlements et d'acheter du matériel pour résoudre la difficulté des locaux inadéquats.

Le temps, l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail sont les solutions proposées par les spécialistes pour arriver à connaître leurs nombreux élèves (énoncé 42).

Avoir du temps pour réparer le matériel usé ou ajouter du personnel permettrait aux spécialistes de résoudre l'énoncé 43.

L'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail sont des solutions qui aideraient les spécialistes à enseigner dans les classes à degrés multiples et acheter du matériel serait aussi une solution (énoncé 44).

L'organisation dans le temps, les locaux inadéquats et les groupes nombreux semblent être les principales difficultés rencontrées par les spécialistes. Un aménagement dans le temps, l'addition de personnel et une modification des politiques et des règlements sont des solutions que les enseignantes demandent de regarder.

Les éducatrices du préscolaire (nos 45 à 47)

Cinq éducatrices sur cinq ont répondu aux questionnaires.

Trois énoncés représentent cette catégorie.

Cinq éducatrices trouvent difficile d'assumer l'isolement qui découle d'un horaire de travail différent de l'ensemble du personnel de l'école (énoncé 45). C'est la principale difficulté retenue dans cette catégorie (cote 0.77).

À l'énoncé 46, quatre éducatrices acceptent difficilement que les classes de maternelle soient perçues comme peu importantes par les parents et les autres enseignantes de l'école. Une seule trouve cette situation peu difficile.

À l'énoncé 47, quatre éducatrices trouvent difficile de participer à la vie de l'école parce que les informations arrivent souvent en retard. Une éducatrice trouve cette situation peu difficile.

Les solutions proposées

L'achat de matériel, une modification des politiques et des règlements, l'organisation de la classe, de l'horaire et de son travail sont les solutions avancées par les éducatrices du préscolaire pour combler l'isolement qui découle d'un horaire de travail différent (énoncé 45).

Une sélection des contenus et des rencontres ponctuelles permettraient que les classes de maternelle soient mieux perçues par les parents et les autres enseignantes de l'école (énoncé 46). Deux éducatrices n'ont pas de solution à proposer.

L'expérience et les rencontres ponctuelles sont les solutions apportées par les éducatrices du préscolaire pour leur permettre de participer à la vie de l'école parce que les informations arrivent en retard (énoncé 47). Deux éducatrices ne savent ce qui pourrait être fait.

L'organisation de la classe, de l'horaire, de leur travail, le facteur temps, une modification des politiques et des règlements et des rencontres ponctuelles semblent être des pistes de solutions à explorer pour résoudre les difficultés rencontrées par les éducatrices du préscolaire.

Plusieurs énoncés ont été retenus par les enseignantes selon les difficultés rencontrées dans leur pratique éducative et plusieurs solutions ont été suggérées. Les informations obtenues permettront d'élaborer une démarche de supervision pédagogique qui tienne compte de l'expression de leurs besoins.

5.2 Les éléments de supervision pédagogique.

D'après les difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative, 40 énoncés ont été dégagés. Traités sous l'angle de la supervision pédagogique, ces énoncés peuvent être regroupés selon diverses catégories.

La majorité d'entre eux concernent le développement et l'application des programmes et des méthodes d'enseignement. Ils représentent des éléments prioritaires en supervision pédagogique et se retrouvent dans une seule catégorie. Quelques autres énoncés, bien qu'ils ne représentent pas des éléments de supervision pédagogique, s'avèrent nécessaires à la création d'un climat de confiance pour l'établissement de la supervision pédagogique dans un milieu. Ils regroupent les demandes de rencontres et d'échanges soulevées par les enseignantes et font partie d'une seconde catégorie. Les éléments de la troisième catégorie n'entrent pas dans une démarche de supervision pédagogique. Ils peuvent cependant être gérés selon les orientations prises à l'intérieur de la démarche de supervision. Ce sont des éléments relatifs à l'organisation matérielle des écoles.

Bien des énoncés touchent les politiques et les règlements élaborés par le ministère de l'Éducation et la Commission scolaire. D'autres portent sur des ententes syndicales. Ce sont des contraintes avec lesquelles superviseure et supervisées doivent

composer. Ces éléments ne font pas partie d'une démarche de supervision pédagogique, tout comme certains énoncés qui relèvent de la régie interne de l'école.

Dans son rôle de superviseure, les préoccupations de la directrice de l'école sont centrées prioritairement sur la vie pédagogique de son école et orientées sur le développement de son organisation en collaboration avec les agents d'éducation qui en font partie.

S'approprier les programmes (énoncé 20), approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques (énoncé 21) et couvrir tous les objectifs (énoncé 23) sont des actions reliées au développement et à l'application des programmes. Éprouver de la difficulté à couvrir le contenu dans chacune des matières parce qu'il y en a trop (énoncé 10), que les programmes sont trop chargés (énoncé 9) et respecter difficilement le rythme des enfants parce qu'il y a trop d'objectifs à voir (énoncé 11) sont des difficultés rattachées à l'organisation de l'enseignement. Faire la synthèse et l'intégration des matières (énoncé 14), enseigner dans des classes à degrés multiples avec un matériel de base spécifique à un degré (énoncé 44), adapter son enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes (énoncé 8), préparer les cours et monter des projets (énoncé 22) sont des activités relatives à l'enseignement, au développement et à l'application des programmes et des méthodes d'enseignement.

Dans son rôle de superviseure, il incombe à la directrice de l'école d'informer, de motiver, de soutenir, d'animer et de stimuler le personnel enseignant pour l'application et le développement des programmes. Considérant ce rôle, les énoncés relevés pour cette première catégorie peuvent être abordés sous l'angle de la supervision pédagogique dans une démarche élaborée en collaboration avec la directrice de l'école et le personnel enseignant.

Dans son rôle, la directrice d'école est responsable du rendement de l'école et de son personnel. Établir un climat de confiance, favoriser la communication, la participation et le travail d'équipe sont des conditions essentielles pour mener une démarche de supervision pédagogique dans un milieu. Le travail de supervision sur le développement et l'application des programmes et des méthodes d'enseignement ne peut être réalisé sans que des dispositions n'aient été prises pour que ces conditions soient respectées.

Obtenir l'appui de la directrice de l'école (énoncé 38), prévoir un temps de rencontre avec les enseignantes de même degré ou d'un même cycle (énoncé 24) pour échanger sur le vécu de chacune à l'école (énoncé 25) lors des réunions (énoncé 32) ou à l'occasion des journées de planification et d'évaluation (énoncé 31), sont des demandes légitimes d'enseignantes pour la mise en place de conditions favorables à la supervision pédagogique et à l'établissement d'un climat de confiance. Ce peut être une façon de contribuer à valoriser la profession d'enseignante (énoncé 33). Ces énoncés constituent la seconde catégorie de notre démarche de supervision pédagogique.

Dans son rôle, la directrice de l'école est responsable de la réalisation générale de l'ensemble des activités accomplies dans son école. Elle identifie les besoins de son établissement. Elle choisit le matériel, prévoit et réquisitionne l'équipement. Ces activités d'ordre plus général, bien qu'essentielles au bon fonctionnement de l'organisation, n'entrent pas dans une démarche de supervision pédagogique. Cependant, elles peuvent être gérées selon les orientations prises à l'intérieur de la démarche de supervision. Elles représentent notre troisième catégorie.

Les manuels de base (énoncé 15), le matériel de base (énoncé 16) et le matériel complémentaire (énoncé 17), font partie de cette catégorie et sont soumis à des règles de régie interne financières et administratives sur lesquelles la directrice de l'école a un

pouvoir décisionnel limité. Ceci explique pourquoi l'enseignante doit parfois bâtir son propre matériel (énoncé 18).

Au-delà du rôle de la directrice de l'école, il existe des politiques et des règlements élaborés par le ministère de l'Éducation et la Commission scolaire. L'administration scolaire doit suivre les normes gouvernementales établies et respecter les règles de distribution budgétaire.

Le trop grand nombre d'élèves par classe (énoncés 36 et 37), le manque d'espace dû aux locaux de classes inadéquats pour les enseignantes et les spécialistes (énoncés 19 et 41) et une secrétaire à mi-temps (énoncé 30), sont des difficultés qui découlent de l'application de ces règles budgétaires et qui ne peuvent être retenues en supervision pédagogique.

Le nombre de bulletins (énoncé 13), le temps consacré à l'évaluation (énoncé 12), l'intégration dans les classes régulières des élèves en grandes difficultés scolaires (énoncé 35) ou des élèves qui présentent des troubles de comportement (énoncé 34), le temps alloué pour l'enseignement de la musique, de l'anglais et de l'éducation physique (énoncé 39), sont des orientations établies par le ministère de l'Éducation et suivies par la Commission scolaire. Ce sont des contraintes avec lesquelles superviseure et supervisées doivent composer.

Les conventions collectives régissent, pour une bonne part, les conditions de travail du personnel enseignant. Participer à des réunions en dehors des heures de travail (énoncé 26) et assumer la surveillance extérieure (énoncé 27) représentent des difficultés qui ne peuvent être résolues par la supervision pédagogique.

Certaines difficultés soulevées relèvent de la régie interne de l'école. Ce sont des orientations prises par la directrice de l'école en consultation avec le personnel enseignant. Ainsi, décider du nombre de concours qui entrent dans les écoles (énoncé 28) et recevoir des intervenants extérieurs à la classe (énoncé 29), sont des difficultés qui ne devraient pas faire l'objet d'une supervision pédagogique.

Les spécialistes en musique, en éducation physique et en anglais soulèvent des difficultés relatives à l'organisation de leur enseignement. Transporter son matériel d'un local de classe à un autre (énoncé 40), réparer le matériel utilisé lorsqu'on enseigne dans deux écoles (énoncé 43) et reconnaître les élèves lorsqu'on enseigne à plusieurs groupes (énoncé 42), sont des difficultés spécifiques à cette catégorie de personnel. Ces difficultés varient selon les personnalités des spécialistes et les conditions existantes dans les milieux de travail.

Les difficultés soulevées par les éducatrices du préscolaire ne sont pas nécessairement des éléments de supervision pédagogique. Assumer l'isolement qui découle d'un horaire de travail différent (énoncé 45), modifier la perception des classes de maternelle (énoncé 46) et recevoir les informations pour participer à la vie de l'école (énoncé 47), sont des difficultés qui demandent que la directrice et le personnel enseignant se préoccupent davantage de l'intégration de cette catégorie de personnel à la vie de l'école. Ces énoncés n'entrent pas dans une démarche de supervision pédagogique.

Nous avons classé les 40 énoncés selon leur importance dans une démarche de supervision pédagogique en tenant compte des activités de la directrice de l'école dans son rôle de superviseure. Dans notre interprétation des résultats, nous ne retiendrons que les énoncés relatifs à l'établissement d'une démarche de supervision pédagogique.

CHAPITRE 6 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette partie de notre travail présente l'interprétation des données. Elle établit le cadre de référence des trois écoles. Elle soulève les difficultés rencontrées sur le plan de la pratique pédagogique en relation avec ce cadre de référence pour chacun des milieux.

Cette partie de notre recherche nous permet de tracer le profil de la démarche de supervision pédagogique présentée pour chacune des écoles.

6.1 Le cadre de référence

En supervision pédagogique, selon le modèle de Jomphe et Royer, le cadre de référence permet de dégager les valeurs, les orientations, les buts et les objectifs du milieu. Le projet éducatif de l'école et les programmes d'études reflètent assez fidèlement cette image.

Les politiques établies par la Commission scolaire et l'école déterminent l'organisation du milieu. Les premières se retrouvent dans le plan d'action de la Commission scolaire. Les autres émergent des différents projets élaborés dans les écoles.

Pour cette partie de notre travail, nous tenterons d'établir un cadre de référence général regroupant les orientations de travail de la Commission scolaire Rouyn-Noranda et les priorités de développement de chacun des milieux écoles.

Dans son plan d'action 1989-1990²³, la Commission scolaire Rouyn-Noranda annonce, à la section réservée aux services éducatifs, son programme d'action pour les trois prochaines années.

²³Commission scolaire Rouyn-Noranda, document de travail interne, plan d'action 1989-1990, version du mois de mai 1989, p. 4 à 10.

En plus de promouvoir le développement intégral de l'enfant, la Commission scolaire Rouyn-Noranda se soucie de l'implantation de certains programmes d'enseignement; art dramatique, arts plastiques, formation personnelle et sociale. Elle entend consolider les programmes de français, de mathématique, d'enseignement moral et religieux catholique. La Commission scolaire se propose aussi de réviser sa politique en évaluation. Elle se préoccupe de l'élaboration d'un plan d'action en supervision pédagogique et entend supporter les écoles qui présenteront des projets en innovation pédagogique.

L'école Notre-Dame d'Évain, dans l'élaboration de son projet éducatif²⁴, présente plusieurs points sur le développement de la vie pédagogique de l'école.

La directrice de l'école et les enseignantes se proposent de réviser les modalités d'évaluation formative d'étapes. Elles désirent promouvoir et valoriser la qualité du français écrit en développant chez l'élève le goût d'écrire. Elles comptent expérimenter une approche globale en vue de l'intégration de la mathématique et désirent recevoir du perfectionnement sur la classe ateliers. Les enseignantes de l'école Notre-Dame participent aussi à une expérimentation d'enseignement en transdisciplinarité.

Le projet éducatif de l'école Notre-Dame d'Évain rejoint les élèves et les parents du milieu par son programme sur les approches psycho-corporelles et les techniques de relaxation. Le projet en innovation pédagogique entraîne tous les intervenants du milieu dans la production d'un matériel documentaire pour soutenir l'étape du passage des élèves de la maternelle à la première année.

²⁴Écoles Notre-Dame et St-Bernard d'Évain, document de travail non publié, projet éducatif et plan d'action 1989-1990, version du 23 octobre 1989.

L'école Immaculée-Conception et l'école Jean XXIII présentent le même cadre de référence. Ces deux écoles forment une école institutionnelle et ont souvent les mêmes préoccupations. Une même directrice pour ces deux écoles influence sans doute cette situation.

La direction, les enseignantes, les élèves et les parents de ces deux écoles participent à une expérience provinciale de gestion d'un projet éducatif²⁵. À la suite de l'analyse du vécu des écoles, des valeurs maîtresses sont identifiées; le respect de soi et des autres, l'autonomie, le sens des responsabilités et la collaboration s'avèrent prioritaires.

Chaque équipe école est appelée à se questionner sur la vie pédagogique de l'école, la philosophie des programmes, l'acte pédagogique, le respect des styles d'apprentissage et la participation de l'élève à la vie de l'école.

Valoriser les comportements positifs, développer sa capacité à solutionner ses problèmes et créer une solidarité en développant un sentiment d'appartenance au groupe sont des objectifs de travail retenus par les différents intervenants.

Le respect des autres est la principale valeur identifiée suite à la réalisation de la démarche de gestion du projet éducatif.

Les préoccupations pédagogiques des enseignantes pour ces deux écoles portent sur l'implantation de deux volets du programme en formation personnelle et sociale. Les enseignantes reçoivent aussi du perfectionnement sur le tableau de programmation et la classe ateliers.

²⁵Écoles Immaculée-Conception et Jean XXIII de Rouyn-Noranda, documents de travail non publiés, projet éducatif de l'école 1989-1990, septembre 1989.

Le plan d'action présenté par la Commission scolaire guide les écoles dans leurs orientations de travail. Le projet éducatif établi à partir des besoins de chacun des milieux, les priorités pédagogiques identifiées par les enseignantes donnent le pouls à la vie de chacune des écoles.

A la lumière des informations obtenues auprès des directrices d'écoles et à l'aide du plan d'action de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, nous avons établi le cadre de référence pour chacun des milieux. Les données recueillies à l'aide du questionnaire nous ont permis d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignantes dans chacune des écoles et de dégager des pistes possibles de solutions. Toutes ces informations nous aideront à élaborer le profil d'une démarche de supervision pédagogique qui tienne compte des besoins exprimés par les enseignantes.

6.2 Le profil d'une démarche de supervision

Cette partie de notre recherche consiste à utiliser les informations dégagées suite à la présentation des résultats et à utiliser les éléments du cadre de référence pour établir le profil d'une démarche de supervision pédagogique dans chaque milieu.

Pour cet exercice, nous ne retiendrons que les énoncés susceptibles de faire partie d'une démarche de supervision pédagogique. Ce sont ceux ayant trait au développement et à l'application des programmes et des méthodes d'enseignement de même que ceux relatifs à l'établissement d'un climat de confiance, condition préalable à la mise en place d'une démarche de supervision.

L'école Notre-Dame d'Évain

Les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain constatent que les programmes sont trop chargés, qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner, trop d'objectifs à voir pour respecter le rythme des enfants. Certaines aimeraient disposer de plus de temps pour travailler avec les programmes pour se les approprier, pour approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques.

Faire la synthèse et l'intégration des matières, adapter son enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes ne représentent pas vraiment de grandes difficultés pour les enseignantes de l'école Notre-Dame.

Les enseignantes de l'école Notre-Dame souhaiteraient des temps de rencontre avec les enseignantes de l'école d'un même degré ou d'un même cycle, pour échanger sur le vécu de chacune à l'occasion des journées de planification et d'évaluation ou lors des réunions de personnel.

Elles sont satisfaites de l'appui de la direction de l'école dans leurs interventions auprès des parents. Quelques-unes ne se sentent pas valorisées dans la profession d'enseignante.

Les enseignantes de l'école Notre-Dame sont prêtes à revoir l'organisation de leur classe, de l'horaire et de leur travail. Elles sont disposées à travailler en équipe et suggèrent une sélection des contenus des programmes. Elles réclament des rencontres ponctuelles, placées dans le temps et une modification des politiques et des règlements pour rendre possible l'exploration des solutions qu'elles avancent.

Les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain participent à un projet d'intégration des matières, la transdisciplinarité. Elles ont présenté un projet en innovation pédagogique sur le passage de la maternelle à la première année. Elles travaillent sur l'intégration de l'enseignement de la mathématique dans une approche globale. Elles ont une volonté de promouvoir la qualité du français écrit et sont préoccupées par une démarche d'évaluation formative d'étapes.

Les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain se préoccupent déjà des difficultés qu'elles ont soulevées dans le questionnaire. Elles cherchent ensemble des solutions. Elles reconnaissent les avantages d'intégrer les matières. Elles aimeraient disposer de plus de temps pour travailler en équipe, échanger, élaborer ensemble des projets et pouvoir en évaluer le cheminement.

Les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain se préoccupent de la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et du respect des contenus des programmes. Elles accordent une grande importance au climat de travail.

Selon les difficultés exprimées par les enseignantes de l'école Notre-Dame et les éléments du cadre de référence déjà en place, des rencontres de travail sont à favoriser avec les enseignantes d'un même degré ou d'un même cycle lors des journées de planification et d'évaluation ou à l'occasion des réunions de personnel.

Les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain constatent que les programmes sont trop chargés, qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner, trop d'objectifs à voir pour respecter le rythme des enfants. L'approche globale en vue de l'intégration de la mathématique, leur participation à une expérimentation d'enseignement en transdisciplinarité et le perfectionnement demandé sur la classe ateliers, représentent des moyens qu'elles se sont données pour pallier à ces difficultés.

Le mandat que présentent les enseignantes de l'école Notre-Dame d'Évain à leur directrice est celui d'organiser des temps de rencontre afin de favoriser les échanges, le travail d'équipe et l'élaboration de nouveaux projets de même que de revoir les programmes pour une sélection des contenus.

L'encadrement de la vie pédagogique de l'école Notre-Dame d'Évain semble déjà établi. L'organisation pédagogique de l'école se fait en consultation avec l'équipe des enseignantes. Une bonne collaboration existe entre les enseignantes et la directrice de l'école. Nous croyons qu'une démarche de supervision pédagogique, même si elle ne porte pas cette appellation, existe déjà dans l'école.

L'école Immaculée-Conception de Rouyn-Noranda

Les enseignantes de l'école Immaculée-Conception trouvent les programmes trop chargés. Elles constatent qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner et respectent difficilement le rythme des enfants parce qu'il y a trop d'objectifs à voir. Plus de la moitié d'entre elles soulèvent la difficulté de faire la synthèse et l'intégration des matières. Les opinions sont partagées quant à la difficulté d'adapter son enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes.

Travailler avec les programmes pour se les approprier, approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques, couvrir tous les objectifs, préparer les cours et monter des projets sont des difficultés importantes pour les enseignantes de l'école Immaculée-Conception.

Trouver des temps de rencontre pour échanger sur le vécu de chacune avec des enseignantes de même degré ou de même cycle, s'avère un grand besoin pour ces mêmes enseignantes qui l'ont relevé majoritairement.

Avoir des temps de rencontre avec les autres enseignantes lors des réunions à l'occasion des journées de planification et d'évaluation pour échanger sur le vécu de chacune à l'école, semble une préoccupation majeure pour ces enseignantes.

Les enseignantes de l'école Immaculée-Conception ne se sentent pas valorisées dans leur profession d'enseignante. Obtenir l'appui de la direction dans leurs interventions auprès des parents ne représente pas une difficulté pour elles.

Les solutions retenues par les enseignantes de l'école Immaculée-Conception sont variées. Elles attachent une grande importance au temps de rencontre. Elles aimeraient qu'une sélection soit faite pour les contenus de programmes et désireraient que les politiques et les règlements soient modifiés pour alléger ces programmes. Elles croient au travail d'équipe et plusieurs d'entre elles sont disposées à recevoir du perfectionnement. D'autres croient que certaines difficultés peuvent être résolues avec l'expérience. Plusieurs sont prêtes à réviser l'organisation de leur classe, de l'horaire et de leur travail. Certaines réclament l'ajout de personnel.

La démarche réalisée sur le projet éducatif a permis aux enseignantes de l'école Immaculée-Conception d'établir des valeurs communes. Développer un sentiment d'appartenance au groupe et promouvoir la collaboration font partie de ces valeurs. Le respect des autres est la valeur priorisée par l'équipe école.

Les enseignantes de l'école Immaculée-Conception ont suivi une démarche de perfectionnement sur le tableau de programmation et la classe ateliers. L'application du programme de formation personnelle et sociale, en implantation à la Commission scolaire Rouyn-Noranda, fait aussi partie de leurs priorités de travail. Elle fait suite à la démarche du projet éducatif entreprise dans l'école.

Nous croyons que les enseignantes de l'école Immaculée-Conception sont prêtes à participer à une démarche de supervision pédagogique. Elles ont exprimé clairement leurs besoins. Ils sont nombreux. La directrice de l'école, dans son rôle de superviseuse, aura à établir des priorités de travail en collaboration avec ses enseignantes. Ces priorités apparaissent cependant évidentes.

Travailler avec les programmes pour se les approprier, approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques, couvrir tous les objectifs et préparer les cours sont des difficultés importantes pour les enseignantes d'Immaculée-Conception qui réclament également des temps de rencontre pour échanger sur leur vécu. Elles croient au travail d'équipe et sont prêtes à réviser l'organisation de leur classe, de l'horaire et de leur travail. Elles aimeraient peut-être profiter de l'expérience des autres enseignantes de l'école.

Les difficultés exprimées et les solutions apportées suggèrent à la directrice de l'école une démarche de supervision intéressante. Des rencontres par degré ou par cycle présentent une belle opportunité de revoir les préparations de cours, de fouiller les guides pédagogiques, de se replonger dans les contenus de programme et de le faire en équipe sur une base volontaire. Les valeurs que les enseignantes entendent développer d'après le projet éducatif de leur école dénote une volonté ferme d'y arriver. L'esprit de solidarité, le sentiment d'appartenance et la collaboration laissent entrevoir une possibilité de réalisation de cette démarche de supervision.

Les enseignantes de l'école Immaculée-Conception rencontrent plusieurs difficultés dans leur pratique éducative. Leurs besoins sont nombreux et leurs attentes insatisfaites. La majorité d'entre elles réclament des rencontres ponctuelles. Elles souhaitent sans doute établir, par ces rencontres, les bases d'une démarche orientée vers un cheminement collectif de la vie pédagogique de leur école qui réponde à leurs attentes

communes, dans le respect de leurs différences et qui contribuerait à créer ce sentiment d'appartenance par le travail collectif et les échanges de groupe qu'elles désirent. Le climat de confiance présent dans l'école pourrait favoriser l'aboutissement d'une telle démarche.

L'école Jean XXIII de Rouyn-Noranda

Les enseignantes de l'école Jean XXIII trouvent difficile de respecter le rythme des enfants et de faire un travail en profondeur avec eux parce qu'il y a trop d'objectifs à voir, trop de matières ou de disciplines à enseigner et parce que les programmes sont trop chargés. Par contre, la majorité d'entre elles s'adaptent facilement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes.

Les enseignantes de l'école Jean XXIII manquent de temps pour lire, approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques, pour s'approprier les programmes et couvrir tous les objectifs. Elles souhaiteraient disposer de plus de temps pour élaborer le matériel requis, pour préparer leurs cours et monter des projets. La moitié d'entre elles trouvent difficile de faire la synthèse et l'intégration des matières.

La majorité des enseignantes de l'école Jean XXIII trouvent difficile d'avoir du temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école. Plus de la moitié souhaiteraient avoir du temps pour rencontrer les enseignantes d'un même degré ou d'un même cycle à l'occasion des journées de planification et d'évaluation ou lors des réunions.

La presque totalité des enseignantes de l'école Jean XXIII ne se sentent pas valorisées dans leur profession d'enseignante. Elles sont satisfaites de l'appui de la directrice de l'école dans leurs interventions auprès des parents.

Les enseignantes de l'école Jean XXIII croient que les difficultés rencontrées dans leur pratique éducative peuvent être solutionnées avec l'expérience. Elle comptent beaucoup sur des rencontres ponctuelles placées dans le temps avec d'autres enseignantes pour résoudre certaines de ces difficultés. Elles envisagent une sélection des contenus pour l'enseignement des programmes et demandent une modification des politiques et des règlements. Elles croient au travail d'équipe, suggèrent l'addition de personnel et estiment qu'il faut composer avec le facteur temps.

Les enseignantes de l'école Jean XXIII ont participé à la démarche d'élaboration d'un projet éducatif. Elles sont habilitées à l'utilisation du tableau de programmation et fonctionnent avec la classe ateliers.

Le temps est un facteur important pour elles. Elles aimeraient l'utiliser adéquatement pour la tenue de rencontres ponctuelles pour arriver à élaborer une démarche pédagogique qui tienne compte des contenus des programmes et de leur répartition dans le temps.

Les enseignantes de l'école Jean XXIII croient que le temps et l'expérience finiront par résoudre une partie de leurs difficultés. Elles sont optimistes et envisagent le travail d'équipe, la coopération comme solutions à leurs problèmes. Nous croyons qu'elles seraient favorables à une démarche de supervision pédagogique. Elles ont le souci de couvrir tous les programmes qu'elles considèrent trop chargés et aimeraient bien pouvoir y arriver par une bonne planification et une sélection des contenus.

Leur mandat est clair. Elles souhaitent sans doute que leur directrice d'école favorise des rencontres de groupe pour travailler les contenus de programme et leur répartition dans le temps. Elle souhaite échanger avec d'autres enseignantes parce

que les degrés sont uniques à cette école et qu'elles se retrouvent souvent seules à travailler avec leurs programmes.

Les enseignantes des trois milieux retenus se préoccupent des programmes, du respect de leurs contenus et de la qualité de leur enseignement. Elles réclament des rencontres pour échanger sur leur vécu pédagogique. Elles semblent intéressées à travailler à des projets qui rejoignent les difficultés qu'elles soulèvent. De façon générale, elles proposent presque toutes les mêmes solutions et rencontrent presque toutes les mêmes difficultés. Nous ne pouvons considérer les difficultés soulevées en terme de forces ou de faiblesses. Nous devons plutôt les retenir comme des priorités de travail dégagées par les enseignantes.

LA CONCLUSION

Nous avons établi une démarche de supervision pédagogique à partir des difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur pratique éducative.

Nous avons utilisé une démarche de supervision pédagogique en cinq phases basées sur le modèle de supervision proposé par Jomphe et Royer.

Nous avons travaillé plus particulièrement sur la seconde phase du modèle, la phase de diagnostic. Nous avons aussi utilisé les éléments connus de la première phase, la phase de délimitation comprenant le cadre de référence et le cadre fonctionnel.

La technique du groupe nominal et le questionnaire nous auront permis de recueillir les données nécessaires pour mener à bien notre recherche.

Le traitement informatisé des réponses aux questionnaires et la cueillette des solutions proposées aux difficultés présentées constituent les données essentielles utilisées dans cette recherche. Mises en relation avec le cadre de référence, elles nous auront permis de dresser le profil d'une démarche de supervision pédagogique adaptée aux besoins réels des enseignantes de chacun des trois milieux écoles.

Nous avons laissé aux directrices d'écoles concernées le soin de poursuivre la démarche du modèle de supervision retenu, en complétant les trois dernières phases avec leur personnel enseignant soient: la phase de changement, la phase de programme et la phase de rétroaction.

Les informations recueillies nous ont permis de constater que les enseignantes rencontrent presque toutes les mêmes difficultés et proposent presque toutes les mêmes solutions.

Elles constatent que les programmes sont trop chargés, qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner et respectent difficilement le rythme des enfants parce qu'il y a trop d'objectifs à voir. Elles soulèvent la difficulté de faire la synthèse et l'intégration des matières. Elles manquent de temps pour s'approprier les programmes, approfondir et mettre en pratique les guides pédagogiques.

Elles suggèrent une sélection des contenus de programmes. Elles sont prêtes à revoir l'organisation de leur classe, de l'horaire et de leur travail. Elles sont disposées à travailler en équipe et réclament des rencontres ponctuelles pour échanger sur leur vécu pédagogique. Elles aimeraient disposer de beaucoup plus de temps pour organiser leur enseignement et élaborer des projets avec les enseignantes de leur école, d'un même degré ou d'un même cycle. Les enseignantes des trois écoles sont préoccupées par les mêmes questions. Elles rencontrent les mêmes difficultés et entrevoient les mêmes solutions.

Le seconde phase du modèle de supervision de Jomphe et Royer nous a permis de réunir les informations nécessaires pour conduire notre recherche. Dans notre analyse des données, les énoncés formulés par la technique du groupe nominal et la compilation informatisée des réponses aux questionnaires présentent les mêmes résultats. Le travail de cueillette des données de la seconde phase aurait pu se faire uniquement à partir de la technique du groupe nominal en y ajoutant un élément de réponse pour recueillir les solutions proposées aux difficultés soulevées. Les séances d'animation de la technique du groupe nominal avec les groupes d'enseignantes, si elles sont bien menées, s'avèrent suffisantes pour dégager les informations essentielles à la poursuite du travail de la seconde étape de la démarche de supervision.

Procéder ainsi nous aurait permis d'économiser du temps pour obtenir les mêmes résultats. Notre démarche aurait été plus soutenue et les informations recueillies nous

auraient permis de passer plus rapidement aux étapes subséquentes de la démarche. Cette économie de temps nous aurait permis de soutenir le rythme des procédures et de conserver l'intérêt des enseignantes pour la démarche de supervision.

Dans la démarche de supervision de Jomphe et Royer, la cueillette et l'analyse des données devraient nous permettre d'établir un profil des forces et des faiblesses des enseignantes supervisées. Dans notre interprétation des résultats, les difficultés rencontrées par les enseignantes ne se démarquent pas les unes des autres. Elles forment un tout et ne peuvent être dissociées, les unes découlant des autres. Ainsi, travailler en intégration des matières nous permettrait sans doute de réduire les contenus de programmes en évitant le doublage des objectifs à couvrir, ce qui nous donnerait sans doute plus de temps à consacrer à l'enfant pour respecter son rythme d'apprentissage. Il existe plus d'une combinaison pour solutionner les difficultés relevées qui prendront différentes avenues selon les orientations que voudront bien se donner les équipes d'enseignantes et les priorités de travail qu'elles établissent.

Nous avons anticipé que les difficultés seraient sans doute semblables ou équivalentes pour chacun des milieux et que les solutions proposées se ressembleraient. Nous ne pouvons travailler en terme de forces et de faiblesses comme le propose le modèle de Jomphe et Royer. Nous croyons que nous devrions plutôt nous orienter en résolution de problèmes et explorer diverses solutions proposées par les enseignantes. Nous croyons que procéder ainsi pourrait contribuer à soutenir le climat de confiance établi et assurer le succès d'une démarche de supervision pédagogique souhaitée et élaborée par les principales intéressées, les enseignantes.

Nous croyons également que la démarche de supervision pédagogique ne peut se réaliser dans un milieu que si la directrice de l'école exerce son rôle de superviseure. Dans ce rôle de superviseure prioritairement centrée sur la vie pédagogique de son

école, la directrice de l'école par son leadership devrait contribuer au développement de son organisation. Elle a la responsabilité de motiver et de stimuler son personnel. Dans son rôle de soutien aux agentes d'éducation de son milieu, elle diffuse l'information relative à l'amélioration de l'enseignement. Ses qualités d'animatrice favorisent l'émergence de groupes de travail. Elle devrait susciter la communication et la participation. La directrice de l'école est le leader de son organisation. Elle est responsable de son développement qui ne peut se faire qu'en collaboration avec les agentes d'éducation qui en font partie. Elle devrait être la première responsable de la démarche de supervision dans son école.

Nous croyons qu'il est important pour une école, avant d'amorcer une démarche de supervision, de vérifier si tous les éléments du cadre de référence sont présents. Le recueil des politiques et le plan d'action de la Commission scolaire de même que le projet éducatif de l'école regroupent une bonne partie de ces éléments. La directrice de l'école, par son rôle, crée l'unité des éléments de ce cadre de référence. Par le projet éducatif, elle s'assure que tous les intervenants considèrent les besoins de l'enfant et que les priorités des parents soient entendues. Le plan d'action de l'école relève les préoccupations des enseignantes. La directrice les supporte dans cette démarche.

Il serait illusoire d'établir une démarche de supervision pédagogique qui ne tienne pas compte de tous ces éléments. Dans son rôle de leader au sein de son organisation, la directrice de l'école doit s'assurer que chacun des acteurs arrive à concevoir ses actions de façon harmonieuse pour l'ensemble de ces éléments, qu'il en résulte une démarche fonctionnelle où la supervision pédagogique devient un complément.

Notre recherche nous aura permis de nous familiariser avec une démarche de supervision pédagogique. Bien au-delà de cet encadrement théorique, elle nous aura permis de constater l'unité qui devrait exister entre les orientations de la Commission

scolaire, les préoccupations pédagogiques d'un groupe d'enseignantes, le projet éducatif ou le plan d'action d'une école et une démarche de supervision.

ANNEXE I

LES ÉNONCÉS RELEVÉS PAR LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL REPRÉSENTANT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTES DANS LEUR PRATIQUE ÉDUCATIVE.

École St-Bernard d'Évain

1. Élèves avec troubles de comportement.
2. Programmes trop chargés ou trop de disciplines à enseigner.
3. Manque de temps pour voir tous les objectifs.
4. Manque de temps au 2^e cycle (spécialiste).
5. Respect du rythme de chacun vs objectifs des programmes et nombre d'élèves.
6. Accent porté sur l'évaluation, donc pas le temps d'enseigner (trop souvent évaluation).
7. Application des programmes avant que les manuels de base ne soient disponibles, perte de temps en préparation et en photocopies (bâtir, bâtir, bâtir).
8. Manque de latitude dans le choix des manuels utilisés.
9. Manque de matériel approprié.
10. Dans l'étude des cas problèmes, on rencontre beaucoup de gens mais reste au stade "de parler".

11. Trop d'intervenants, projets de toutes sortes, manque de temps (ex: concours).
12. Donner 150% de façon permanente, ne pas sentir que j'ai le droit de faire moins.
13. Réunions de toutes sortes qui augmentent notre tâche.
14. Transport du matériel vs manque de locaux.
15. Salle inadéquate, gymnase manquant.
16. Temps pour exploiter les thèmes intéressants (trop encadré par les programmes).
17. Restrictions sur photocopieur.
18. Ne pas avoir les connaissances en sciences humaines. Objectifs pas clairs.
19. Difficulté à travailler avec du matériel de base différent dans des classes à degrés multiples pour le même nombre de minutes que dans une classe régulière.
20. Élèves parfois classés dans des degrés sans y être prêts.
21. Manque de support de personnes ressources pour les enfants en difficultés.
22. Critères de classement interprétés de façon variable.

LES RÉSULTATS DU VOTE SUR LES ÉNONCÉS

École St-Bernard d'Évain

No. Énoncé	Vote	Total	Rang
1	1-1-3-2-1-3-1	12	6
2	5-4-5-3-5-4	26	2
3	4-1-5-4-5-5	24	3
4			
5	2-2-3	7	
6	5-1-5-3-2	16	4
7	5-5-4-4-3-4-5	30	1
8	3-3-1	7	
9	4-5-2-1-1	13	5
10	2	2	
11	2-2-2	6	
12	5-4	9	
13	4-5-1-2-1	13	5
14	3	3	
15	4	4	
16	3-4-2	9	
17	1-3	4	
18			
19	4	4	
20	3-2-4-1	10	7
21	3	3	
22			

LÉGENDE:

5 plus important
4
3
2
1 moins important

Vote sur les énoncés

1. #7 2. #2 3. #3 4. #6 5. #9 et #13

NOTE: Dix énoncés ont été retenus sur une possibilité de 22.

LES ÉNONCÉS RELEVÉS PAR LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL REPRÉSENTANT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTES DANS LEUR PRATIQUE ÉDUCATIVE.

École Notre-Dame d'Évain

1. Nombre d'élèves trop élevé par rapport à la nouvelle façon d'enseigner; besoins affectifs, individualisation etc...
2. Isolement, manque de communication à la maternelle (face aux autres professeures, reçoit les informations en retard).
3. Manque d'espace (locaux inadéquats).
4. Manque de journées P.E. autant pour les échanges avec les spécialistes de la même discipline que pour échanger avec les titulaires au niveau des notions à passer en classe et qui sont intégrables en éducation physique.
5. Difficultés d'intégrer certains thèmes de sciences.
6. Besoins pédagogiques, psychologiques, disponibilité des personnes ressources.
7. Contraintes dans les interventions avec les parents, professeures, personnes ressources.
8. Adapter l'intervention auprès des enfants en difficultés selon ses capacités, de façon continue (tout le temps).

9. Élèves en difficultés, manque d'aide.
10. Trop de sollicitations de l'extérieur (concours, etc...)
11. Rôle de la maternelle pas assez important face aux parents, à l'intérieur de l'école aussi.
12. Temps des spécialistes non respecté.
13. Course aux objectifs (difficile de laisser les enfants aller à leur rythme).
14. Manque de ressources à la bibliothèque au niveau matériel.
15. Trop de bulletins.
16. Difficultés de travailler avec les petits en ateliers à moins d'avoir de l'aide.
17. Manque de constance au niveau des personnes ressources (C.P. vs budget).

LES RÉSULTATS DU VOTE SUR LES ÉNONCÉS

École Notre-Dame d'Évain

No. Énoncé	Vote	Total	Rang
1	2-5-5-5-5-5-5-5-1	43	1
2	5-5	10	6
3	5-2-3-3-2	15	4
4	3-3	6	
5			
6	3-1-1-2	7	
7	2-2-4	8	7
8	4-3	7	
9	1-4-3-3-3	14	5
10	4-2	6	
11	4	4	
12	4	4	
13	2-4-4-4-2-4	20	2
14	1-1	2	
15	4-1-2-2-1-3-3	16	3
16	1	1	
17	1-1	2	

Vote sur les énoncés

1. #1

2. #13

3. #15

4. #3

5. #9

NOTE:

Huit énoncés ont été retenus sur une possibilité de 17.

LES ÉNONCÉS RELEVÉS PAR LA TECHNIQUE DE GROUPE NOMINAL REPRÉSENTANT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTES DANS LEUR PRATIQUE ÉDUCATIVE.

École Immaculée-Conception

1. MANQUE DE TEMPS:
pour voir,
pour appliquer
et pour réfléchir sur les programmes,
pour explorer et mettre en pratique les guides pédagogiques, pour lire et planifier,
pour sa planification (faire en classe ce qui a été planifié).
2. ISOLEMENT DE LA MATERNELLE:
La professeure vit l'isolement de par son travail.
3. Méthodes et programmes qui changent souvent et trop vite, donc pas le temps de se stabiliser en tant que professeure et les enfants n'ont pas le temps d'approfondir. S'adapter continuellement.
4. Trop grand nombre d'élèves (élèves trop nombreux). Pas capable de répondre aux besoins de chacun avec satisfaction.
5. Trop de groupes pour les spécialistes.
6. Surveillance extérieure.
7. Trop de matières.

8. Pas assez de rencontres avec et entre les professeurs réguliers et le professeur soutien lors des journées P.E.
9. Me laisser mes jours P.E. pour planifier et rencontrer les autres professeurs de même degré et de même cycle.
10. Discipline en classe.
11. Programme surchargé (trop dans une matière).
12. Faire la synthèse et l'intégration des matières.
13. Profession très peu valorisée, pression négative de l'extérieur.
14. Manque de matériel pédagogique et audio-visuel. Ex.: jeux éducatifs, manque de cahiers d'exercices adéquats, livres de littérature enfantine, livres de classe...
15. Pas de local attitré et adéquat pour les spécialistes.
16. Faire face à tout le parascolaire.
Ex.: Concours, rencontre-parents, réunions.
(Pas dans notre tâche d'enseigner.)
17. Sentiment d'insatisfaction.
18. Manque de professeur-soutien.
(Si beaucoup d'élèves en difficultés.)

19. Organisation matérielle de la classe.
20. Pas assez de temps au deuxième cycle en musique et en éducation physique.
21. Trop de bulletins.
(Faudrait qu'on évalue des choses qu'on n'a pas montrées.)
22. Aide ponctuelle avec certains élèves.
(Éducateur spécialisé, psychologue.)
23. Circulation d'information (déficiente).
24. Se sentir appuyer par la direction face aux parents.

LES RÉSULTATS DE VOTE SUR LES ÉNONCÉS

École Immaculée-Conception

NO. ÉNONCÉ	VOTE	TOTAL	RANG
1	8.8.1.8.7.2.5.1.2.8.4.4.7.1	66	1
2	7	7	
3	3.3.7.5.8.8.2.2.8	40	4
4	2.6.2.7.6.6.6.1.7.3.2	48	3
5	6.6	12	
6	6.4.7.6.2.8.8.2.6.4	53	2
7	7.5.4.4.1.4.6	31	6
8	0	0	
9	4.4.8.5.5	26	9
10	7.4	11	
11	5.5.2.7.5.5	29	8
12	3.1.5.3.6.8	26	9
13	1.5.7.2.1	16	
14	1.3.4.6.1.1.6.8	30	7
15	2.8.8	18	
16	2.4.2	8	
17	5.3.1	9	
18	4.7	11	
19	0	0	
20	3.7	10	
21	1.6.3.4.3.7.3.4.3.5	39	5
22	5.1.2	8	
23	8.3.7.3	21	
24	1.8.6.3.5	23	10

Vote sur les énoncés (8)

- | | |
|-------|--------|
| 1. #1 | 5. #21 |
| 2. #6 | 6. #7 |
| 3. #4 | 7. #14 |
| 4. #3 | 8. #11 |

NOTE:

Lorsque plus de 22 énoncés sont soulevés dans un milieu, la règle de la technique de groupe nominal indique que le vote doit se faire sur huit énoncés plutôt que sur cinq.

Treize énoncés ont été retenus sur une possibilité de 24.

LES ÉNONCÉS RELEVÉS PAR LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL REPRÉSENTANT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTES DANS LEUR PRATIQUE ÉDUCATIVE.

École Jean XXIII

1. Programme trop chargé pour le temps qu'on a à enseigner.
Manque de temps pour donner la matière prévue au programme.
2. Deux élèves à caractère violent qui dérangent le reste de la classe.
3. Non accès à la photocopieuse.
4. Trop d'élèves par classe.
5. Peu de contact avec les autres membres du groupe école.
6. Manque de temps pour la préparation du nouveau matériel, les cours, pour les projets.
7. Matériel de base insuffisant.
8. Manque de temps pour la réparation du matériel à cause du travail dans deux écoles.
9. Degrés multiples.
10. Direction pas toujours présente parce qu'elle a deux écoles.

11. En réunion, peu de temps pour échanger sur le vécu de chacune à l'école.
12. Absence d'un appareil pour plastifier.
13. Manque de communication avec des enseignantes de même degré (interécole).
14. Manque de matériel parce que le budget n'est pas assez élevé en éducation physique.
15. Présence à temps plein d'une secrétaire.

LES RÉSULTATS DU VOTE SUR LES ÉNONCÉS

École Jean XXIII

No. Énoncé	Vote	Total	Rang
1	4-1-3-2	10	5
2			
3	1-1-1	3	9
4	2-1-3-4-2-4-5-1	22	2
5	5-2	7	7
6	5-4-5-5-2-4-3	28	1
7	5-3-3	11	4
8	5	5	8
9	3-5-2	10	5
10	4-1-5	10	5
11	3-1-3-4	11	4
12	3-2	5	8
13	2-2-1	5	8
14	4-4	8	6
15	5-2-3-4-1	15	3

Vote sur les énoncés

1. #6

2. #4

3. #15

4.-5. #7 et #11 sur le même pied d'égalité.

NOTE:

Neuf énoncés ont été retenus sur une possibilité de 15.

ANNEXE II

LE QUESTIONNAIRE:

Les 40 énoncés présentés selon les sept catégories.

Organisation des contenus:

L'organisation des contenus touche les programmes; matières enseignées, objectifs et évaluation. Sept énoncés décrivent les difficultés relatives à cette catégorie.

- 8- Il est difficile d'adapter mon enseignement aux changements fréquents et rapides des méthodes et des programmes. Il faut continuellement m'ajuster.
- 9- Il est difficile de couvrir tout le contenu dans chacune des matières parce que les programmes sont trop chargés.
- 10- Il est difficile de faire un travail en profondeur avec les enfants parce qu'il y a trop de matières ou disciplines à enseigner.
- 11- Il est difficile de respecter le rythme des enfants parce qu'il y a trop d'objectifs à voir.
- 12- Il est difficile d'enseigner parce qu'il y a trop de temps consacré à l'évaluation.
- 13- Il est difficile d'enseigner parce qu'il y a trop de bulletins à préparer.
- 14- Il est difficile de faire la synthèse et l'intégration des matières.

Organisation matérielle:

L'organisation matérielle concerne le matériel pédagogique utilisé de même que l'organisation physique de la classe. Sous ce titre se regroupent cinq difficultés.

- 15- Il est difficile d'appliquer les programmes parce que les manuels de base ne sont pas disponibles.
- 16- Il est difficile de préparer ma classe parce que le matériel de base est insuffisant.
- 17- Il est difficile de préparer ma classe parce qu'il y a un manque de matériel complémentaire. Ex.: jeux éducatifs, livres de littérature enfantine, cahiers d'exercices adéquats, variété de livres de classe, matériel audio-visuel.
- 18- Il est difficile de préparer ma classe parce que je dois mettre beaucoup de temps à bâtir du matériel.
- 19- Il est difficile d'organiser ma classe parce que je manque d'espace (locaux inadéquats).

Organisation du temps:

L'organisation du temps présente des difficultés reliées au facteur temps. Six énoncés expriment ces difficultés.

- 20- Il est difficile de travailler avec les programmes parce que je manque de temps pour les consulter, y réfléchir et me les approprier.
- 21- Il est difficile d'approfondir et de mettre en pratique les guides pédagogiques parce que je manque de temps pour les lire.
- 22- Il est difficile de bien préparer les cours et de monter des projets parce que je manque de temps pour l'élaboration du matériel requis.
- 23- Il est difficile de couvrir tous les objectifs parce que je manque de temps pour le faire.
- 24- Il est difficile de trouver du temps de rencontre avec les enseignants-es, de même degré ou de même cycle.
- 25- Il est difficile d'avoir du temps pour échanger sur le vécu de chacun, chacune à l'école.

Organisation extra-scolaire:

L'organisation extra-scolaire comprend l'organisation des journées de planification et d'évaluation, les réunions du personnel, les sollicitations de l'extérieur et les tâches autres que celles d'enseigner. Huit énoncés se retrouvent dans cette catégorie.

- 26- Il est difficile de participer à des réunions qui n'entrent pas dans mon temps de travail.
- 27- Il est difficile d'assumer la surveillance extérieure.
- 28- Il est difficile de participer aux différents concours qui entrent dans les écoles.
- 29- Il est difficile de recevoir des intervenants extérieurs dans la classe. Ex.: pompier, représentant de la faune, G.R.C., hygiéniste dentaire, curé de la paroisse, etc.
- 30- Il est difficile de fonctionner avec une secrétaire à mi-temps.
- 31- Il est difficile d'avoir des temps de rencontre avec les autres enseignantes et les enseignants à l'occasion des journées de planification et d'évaluation.
- 32- Il est difficile, lors des réunions, de trouver du temps pour échanger sur le vécu de chacun, chacune à l'école.
- 33- Il est difficile de se sentir valorisé, valorisée dans la profession d'enseignant-e, à cause des pressions négatives de l'extérieur.

Encadrement de l'élève:

L'encadrement des élèves concerne l'aide ou le support moral apporté à l'enseignante lors de l'exercice de sa fonction. Cinq énoncés présentent ces difficultés.

- 34- Il est difficile de fonctionner en classe avec des élèves qui présentent des troubles de comportement.
- 35- Il est difficile de travailler, sans aide en classe, avec des élèves en grandes difficultés scolaires.
- 36- Il est difficile de répondre aux besoins de chaque enfant de façon satisfaisante à cause du trop grand nombre d'élèves par classe.
- 37- Il est difficile d'enseigner suivant la philosophie des programmes à cause du nombre d'élèves trop élevé dans les classes.
- 38- Il est difficile d'obtenir l'appui de la direction dans nos interventions auprès des parents.

Spécialistes:

Cette catégorie regroupe le personnel enseignant qui dispense les cours d'anglais, d'éducation physique et de musique. Les difficultés évoquées regroupent plusieurs énoncés dont les problèmes sont reliés à des contraintes de matériel, d'espace et de temps. Six énoncés expriment ces difficultés.

- 39- Il est difficile de couvrir tous les programmes de musique et d'éducation physique au deuxième cycle, parce que le temps alloué est insuffisant.
- 40- Il est difficile d'organiser mon enseignement parce que je dois transporter mon matériel d'un local de classe à un autre.
- 41- Il est difficile d'enseigner certaines matières parce que les locaux ne sont pas adéquats.
- 42- Il est difficile de connaître les élèves lorsque j'enseigne à plusieurs groupes.
- 43- Il est difficile de trouver le temps pour réparer le matériel utilisé lorsque l'enseignement doit se dispenser dans deux écoles.
- 44- Il est difficile d'enseigner dans des degrés multiples parce que le matériel de base est spécifique à chaque degré.

Les éducatrices du préscolaire:

Cette catégorie regroupe les enseignants-es de la maternelle. Leurs difficultés sont reliées à une situation particulière et à un horaire différent de celui de l'ensemble du personnel de l'école. Trois énoncés traduisent ces difficultés.

- 45- Il est difficile d'assumer l'isolement qui découle d'un horaire de travail différent de l'ensemble du personnel de l'école.
- 46- Il est difficile d'accepter que les classes de maternelle soient perçues comme peu importantes par des parents et les autres enseignants-es de l'école.

- 47- Il est difficile de participer à la vie de l'école parce que les informations arrivent souvent en retard.

Les douzes solutions proposées

Pour être résolue, la difficulté énoncée ne demande:

1. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: elle est reliée à l'organisation de la classe, de l'horaire et de mon travail.
2. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: elle est reliée au facteur temps.
3. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: c'est une habitude à acquérir par l'expérience.
4. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: elle demande l'addition d'un personnel.
5. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: elle nécessite une modification des politiques et des règlements.
6. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: elle nécessite l'achat de matériel.
7. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: des rencontres ponctuelles pourraient être prévues.

8. Ni habiletés spéciales, ni connaissances particulières: il pourrait y avoir une sélection des contenus.

Pour être résolue, la difficulté énoncée demande:

9. Et exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner (perfectionnement).
10. Et exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (avec des enseignants-es d'un même degré de son école ou d'une autre école ou avec les conseillers, conseillères pédagogiques).

Pour résoudre cette difficulté:

11. Il n'y a rien à faire.
12. Il faut qu'il se passe quelque chose mais je ne peux dire ce qui pourrait être fait.

TABLEAU DE NOTRE DAME

ELEMENTS	CONTENUS										MATERIEL										TEMPS										TABLEAU 2.1 EXTRA-SCOLAIRE										ELEVE										SPECIALISTES										PRESCOLAIRE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57													
1) Aucune sepeuse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0											
2) Tres difficile	0	0	0	0	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																					
3) Peu difficile	2	2	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	4	2	1	2	2	2	1	2	1	5	2	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																					
4) Ne s'ad- resse pas	0	1	2	3	0	0	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	4	1	0	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																					

TABLEAU GLOBAL CONVERTI NOTRE DAME

ELEMENTS	CONTENUS										MATERIEL										TEMPS										TABLEAU 2.2 EXTRA-SCOLAIRE										ELEVE										SPECIALISTES										PRESCOLAIRE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57													
1) Aucune sepeuse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0											
2) Tres difficile	0	0	0	0	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																					
3) Peu difficile	6	4	0	0	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	8	4	2	4	4	4	4	2	4	2	10	4	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																						
4) Ne s'ad- resse pas	0	3	6	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	6	12	3	0	6	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3																					

1.43 2.43 2.14 2.57 1.96 2.00 1.71 0.29 0.86 0.86 1.00 2.43 2.43 2.71 2.71 2.14 2.14 2.86 3.71 2.43 2.86 1.57 3.29 3.86 3.57 2.86 4.29 3.56 4.29 3.36 1.86 0.43 0.00 0.43 0.43 0.57 0.00 1.43 1.43 1.43

TABLEAU D'IMMACULEE CONCEPTION

ELEMENTS	TABLEAU 3.1																																							
	CONTENUS						MATERIEL						TEMPS						EXTRA-SCOLAIRE						ELEVE					SPECIALISTES					PRESCOLAIRE					
	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
0) Aucune Reponse	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11	11	11	11	11	11	12	12	12
1) tres peu difficile	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0	1	0	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2) Peu difficile	5	4	1	2	6	3	3	0	6	5	3	1	1	2	2	1	2	0	5	0	2	4	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
3) difficile	3	0	4	4	1	3	3	4	2	2	4	2	3	2	2	4	5	0	4	3	3	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4) Assez difficile	1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	4	3	4	4	3	4	3	3	4	0	0	2	3	2	5	3	2	5	0	1	0	2	1	0	0	0	0	
5) Tres difficile	2	5	5	2	1	2	3	0	0	1	1	4	3	5	4	3	3	9	1	5	3	0	1	8	10	6	7	7	10	7	0	1	0	2	0	1	1	1	1	
6) Ne s'applique pas	1	1	1	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	1	1	1	0	0	0	0	1	6	10	1	0	0	1	2	1	1	5	1	1	0	0	0	0	0	0	

TABLEAU GLOBAL CONVERTI IMMACULEE CONCEPTION

ELEMENTS	TABLEAU 3.2																																							
	CONTENUS						MATERIEL						TEMPS						EXTRA-SCOLAIRE						ELEVE					SPECIALISTES					PRESCOLAIRE					
	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
0) Aucune Reponse	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11	11	11	11	11	11	12	12	12
1) tres peu difficile	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0	1	0	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2) Peu difficile	10	8	2	4	12	6	6	0	12	10	6	2	2	4	4	2	4	0	10	0	4	8	0	2	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
3) difficile	9	0	12	12	3	9	9	12	6	6	12	6	9	6	6	12	15	0	12	9	9	3	3	3	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4) Assez difficile	4	12	8	12	8	12	8	8	8	8	12	8	16	12	16	16	12	16	12	12	16	0	0	8	12	8	20	12	8	20	0	4	0	5	4	0	0	0	0	
5) Tres difficile	10	25	25	10	5	10	15	0	0	5	5	20	15	25	20	15	15	45	5	25	15	0	5	40	50	30	35	35	50	35	0	5	0	10	0	5	5	5	5	
6) Ne s'applique pas	1	1	1	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	1	1	1	0	0	0	0	1	6	10	1	0	0	1	2	1	1	5	1	1	0	0	0	0	0	0	
	2.62	3.46	3.62	2.92	2.15	2.85	2.92	1.69	2.00	2.23	2.69	2.85	3.23	3.62	3.54	3.46	3.54	4.69	3.00	3.69	3.38	1.00	0.69	4.08	4.77	3.65	4.23	3.69	4.46	4.23	0.77	0.38	0.31	0.77	0.62	0.69	0.54			

TABLEAU DE JEAN XXIII

ELEMENTS	CONTENUS														TABLEAU 4.1																										
	MATERIEL							TEMPS							EXTRA-SCOLAIRE							ELEVE							SPECIALISTES							PRESCOLAIRE					
	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	
1) Aucune réponse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7	7	7	7	7	7	5	5	5	
2) Autres peu difficile	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	1	1	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3) Peu difficile	3	1	1	1	3	3	2	1	3	0	1	2	0	0	0	1	2	2	3	2	3	4	3	3	3	1	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
4) difficile	1	1	1	0	1	1	3	4	2	5	4	0	4	3	3	2	1	2	3	1	0	1	2	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
5) Assez difficile	2	2	3	4	2	2	1	1	1	1	2	3	2	3	3	3	1	2	1	1	2	0	2	2	2	3	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
6) Tres difficile	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	1	0	1	2	1	3	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	
7) Ne s'applique pas	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	3	1	1	0	1	0	1	1	1	2	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

TABLEAU GLOBAL CONVERTI JEAN XXIII

ELEMENTS	CONTENUS														TABLEAU 4.2																										
	MATERIEL							TEMPS							EXTRA-SCOLAIRE							ELEVE							SPECIALISTES							PRESCOLAIRE					
	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	
1) Aucune réponse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7	7	7	7	7	5	5	5			
2) Autres peu difficile	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	1	1	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3) Peu difficile	6	2	2	2	6	6	4	2	6	0	2	4	0	0	0	2	4	4	6	4	6	8	6	6	6	2	2	2	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	2	2	
4) difficile	3	3	3	0	3	3	9	12	9	15	12	0	12	9	9	6	3	6	9	3	0	3	6	0	6	0	6	3	9	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
5) Assez difficile	8	8	12	16	8	8	4	4	4	4	8	12	8	12	12	4	8	4	4	8	0	8	8	8	12	4	4	12	8	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	
6) Tres difficile	0	10	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	10	0	5	5	0	5	10	5	15	15	15	10	10	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	
7) Ne s'applique pas	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	3	1	1	0	1	0	1	1	1	2	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1		
	2.25	2.88	2.75	2.88	2.75	2.75	2.25	2.25	2.13	2.50	2.75	2.25	2.63	2.75	2.75	2.63	3.25	3.50	2.50	2.00	2.50	1.63	3.13	3.00	3.13	3.63	3.38	3.00	3.88	3.13	1.50	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.13	0.83	0.63	

