

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MATTÉO PICONE

ACTUALISER UNE DÉMARCHE DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

MAI 2021

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	i
Remerciements	iv
Liste des figures	v
Liste des tableaux	vi
Liste des acronymes.....	vii
Résumé	viii
Introduction.....	9
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 Responsabilités des directions d'établissements scolaires au Québec.....	10
1.2 La supervision pédagogique.....	11
1.2.1 Des pratiques de supervision pédagogique à privilégier.....	12
1.2.2 Pratiques actuelles de supervision pédagogique des DÉS au Québec	20
1.2.3 Pratiques de supervision pédagogique dans d'autres États d'Amérique du Nord	21
1.3 Pertinence théorique.....	23
1.4 Pertinence sociale.....	24
1.5 Question de recherche	24
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE	25
2.1 La supervision pédagogique.....	25
2.2 Le développement professionnel	28
2.3 Objectif de recherche	28

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	30
3.1 Méthodologies utilisées.....	30
3.2 La recherche-action.....	30
3.3 La recherche ethnographique	31
CHAPITRE IV RÉSULTATS ET DISCUSSION	35
4.1 Outil #1 : Démarche de supervision pédagogique	36
4.1.1 Contexte de création de cet outil	36
4.1.2 Objectifs de cet outil.....	36
4.1.3 Mode d'emploi de cet outil	37
4.2 Outils # 2a et 2b : Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique	40
4.2.1 Contexte de création de cet outil	40
4.2.2 Objectifs de cet outil.....	41
4.2.3 Mode d'emploi de cet outil	42
4.3 Outil # 7 : Cibler ma problématique sous le bon angle.....	50
4.3.1 Contexte de création de cet outil	50
4.3.2 Objectifs de cet outil.....	50
4.3.3 Mode d'emploi de cet outil	51
4.4 Outil # 13 : Démarche d'apprentissage.....	55
4.4.1 Contexte de création de cet outil	55
4.4.2 Objectifs de cet outil.....	55
4.4.3 Mode d'emploi de cet outil	56
4.5 Outil # 14a : Cahier d'observation en classe.....	60
4.5.1 Contexte de création de cet outil	60

4.5.2 Objectifs de cet outil.....	61
4.5.3 Mode d'emploi de cet outil	61
CONCLUSION.....	70
RÉFÉRENCES	72
ANNEXE 1.....	77
ANNEXE 2	79

REMERCIEMENTS

Merci à Alain Huot, mon directeur de recherche, pour son soutien.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Outil # 2a Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique.....	44
Figure 2 : Outil # 2a Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite).....	45
Figure 3 : Outil # 2a Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite).....	46
Figure 4 : Outil # 2b Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique.....	47
Figure 5 : Outil # 2b Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite).....	48
Figure 6 : Outil # 2b Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite).....	49
Figure 7 : Outil # 14a : Cahier d'observation en classe.....	64
Figure 8 : Outil # 14a : Cahier d'observation en classe (suite).....	65
Figure 9 : Outil # 14a : Cahier d'observation en classe (suite).....	66
Figure 10 : Exemple de cahier d'observation en classe.....	67
Figure 11 : Exemple de cahier d'observation en classe (suite).....	68
Figure 12 : Exemple de cahier d'observation en classe (suite).....	69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Pratiques de supervision pédagogique à privilégier	17
Tableau 2 : Définitions ou descriptions de la supervision pédagogique.....	26
Tableau 3 : Outil #1 : Démarche de supervision pédagogique.....	39
Tableau 4 : Outil # 7 : Cibler ma problématique sous le bon angle	53
Tableau 5 : Outil # 7 : Cibler ma problématique sous le bon angle (suite)	54
Tableau 6 : Outil # 13 : Démarche d'apprentissage.....	58
Tableau 7 : Outil # 13 : Démarche d'apprentissage (suite)	59

LISTE DES ACRONYMES

CAP : communauté d'apprentissage professionnelle

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DAÉS : direction adjointe d'établissement scolaire

DÉS : direction d'établissement scolaire

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PEVR : plan d'engagement vers la réussite

RÉSUMÉ

Quelles sont les pratiques de supervision pédagogique des directions d'établissement scolaire qui favorisent le plus l'engagement du personnel, et particulièrement les enseignants, dans une démarche de développement professionnel? Cet essai a pour objectif de présenter des outils qui peuvent soutenir une démarche de supervision pédagogique des directions et directions adjointes d'établissement scolaire auprès de leur personnel dans une perspective de développement professionnel et en cohérence avec les pratiques de supervision pédagogique réputées efficaces. C'est dans le cadre d'une recherche action menée avec 7 directions et directions adjointes d'établissement scolaire, du primaire et du secondaire, de 2015 à 2019, que ces outils ont été développés et mis en pratique. Parmi ces outils, cinq sont présentés dans cet essai. La méthodologie ethnographique employée permet de donner accès à l'expérience du chercheur sur le terrain avec les directions accompagnées dans le cadre de ses fonctions de conseiller pédagogique.

INTRODUCTION

Mon emploi de conseiller pédagogique m'amène à travailler à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. À cette fin, le principal levier dont je dispose est de collaborer avec les enseignants afin qu'ils ajustent leurs pratiques pédagogiques. Cependant, depuis quelques années, je fais beaucoup de promotion auprès des directions d'établissement scolaire (DÉS) pour qu'elles s'engagent, elles aussi, à veiller à l'amélioration des pratiques pédagogiques de leurs enseignants par l'entremise de suivis. Des DÉS et des direction-adjointes d'établissements scolaires (DAÉS) du primaire et du secondaire ont sollicité, au fil des ans, mon accompagnement pour les aider à mettre en place une démarche de supervision pédagogique auprès d'enseignants et d'enseignantes. Ces accompagnements sont prometteurs puisque l'engagement des directions dans de la supervision pédagogique avec les enseignants est une mesure qui favorise la réussite scolaire des élèves. Cet essai présente des outils utilisés par ces DÉS et DAÉS pour réaliser leur démarche de supervision pédagogique et des outils qui peuvent soutenir une telle démarche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre I expose d'abord la responsabilité qui incombe aux directions d'établissement scolaire relativement à la réussite scolaire des élèves. La supervision pédagogique constitue une des pratiques à mettre en place si les directions souhaitent avoir une incidence sur la réussite scolaire des élèves. En ce sens, la définition de la supervision pédagogique est précisée ci-dessous et des pratiques réputées efficaces sont identifiées en cohérence avec cette définition. Par la suite, un portrait des pratiques actuelles de supervision pédagogique au Québec, tout comme dans d'autres États d'Amérique du Nord, est décrit. Finalement, la pertinence de l'objet de recherche est justifiée afin d'appuyer la question de recherche.

1.1 Responsabilités des directions d'établissements scolaires au Québec

Le contexte actuel de travail des directions d'établissements scolaires (DÉS) au Québec leur impute la responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs afin d'accomplir la mission de réussite de tous les élèves. La Loi sur l'instruction publique (LIP) précise cette responsabilité par l'article 96.12 :

« Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école » (Gouvernement du Québec, 2020).

D'autres articles de la LIP imputent des responsabilités de nature pédagogique aux DÉS, notamment au regard de la réalisation et de l'évaluation du projet éducatif de l'établissement (96.13), des normes et modalités d'évaluation des apprentissages de

l’élève (96.15), de l’application des programmes d’études (222.1), de l’approbation du choix des manuels scolaires et du matériel didactique (96.15) et de l’organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l’école (96.20 et 96.21).

Les DÉS sont aussi un acteur de la réalisation du plan d’engagement vers la réussite (PEVR) qui lie le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES) et chacune des commissions scolaires¹. Ce document contient les orientations, les objectifs et les cibles visant à soutenir la réussite éducative sur leur territoire. Ce plan est produit en concordance avec le plan stratégique du MEES (2019) et la Loi sur l’instruction publique qui fut modifiée en ce sens depuis 2016.

Quant aux établissements scolaires, ils doivent, via leur projet éducatif, définir les orientations, les objectifs et les cibles à atteindre en vue de soutenir la réussite éducative. Leur projet éducatif est produit en concordance avec le plan d’engagement de leur commission scolaire ainsi qu’avec le plan stratégique du MEES (MEES, 2019).

Ce contexte légal exige donc que les DÉS exercent un leadership pédagogique porteur de résultats auprès des élèves. La supervision pédagogique constituerait un élément clé pour atteindre ces résultats.

1.2 La supervision pédagogique

Un des éléments à préciser dans le projet éducatif de chacune des écoles devrait être des cibles de résultats scolaires. Un moyen identifié comme porteur d’amélioration des taux

¹ Au moment de la rédaction de cet essai, la loi modifiant les commissions scolaires en centres de services n’était pas en vigueur. La version de la LIP utilisée est celle du 1er février 2020.

de réussite et relevant de l'action professionnelle des DÉS est la mise en place de pratiques de supervision pédagogique (Collerette et al., 2013; Robinson et al., 2008). Dans le cadre de cet essai, la supervision pédagogique est définie comme un *ensemble de pratiques mobilisées et coordonnées par les DÉS visant à soutenir le développement professionnel des enseignants dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement afin d'assurer les meilleures apprentissages possibles chez les élèves*. Cette définition sera explicitée dans le cadre de référence au chapitre suivant.

1.2.1 Des pratiques de supervision pédagogique à privilégier

Pour soutenir la direction pédagogique des écoles et la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, des pratiques de supervision pédagogique à mettre en place par les DÉS ont été identifiées comme efficaces. Parmi elles, celles centrées sur la régulation et l'amélioration de l'enseignement sont à privilégier (Collerette et al., 2013; Robinson et al., 2008).

Par exemple, Collerette et al. (2013) recensent plusieurs pratiques des DÉS reconnues pour être corrélées avec un faible taux d'échec scolaire. Par exemple, le fait qu'une DÉS « mette l'accent sur la pédagogie et sur le suivi des résultats des élèves produit un effet significativement positif sur les résultats scolaires et contribue de façon importante à réduire l'échec scolaire. » (p.14) De leur côté, Robinson et al. (2008) cernent cinq dimensions sur lesquelles une DÉS pourrait agir et avoir ainsi une incidence sur la réussite scolaire des élèves. Les plus porteuses sont de promouvoir le développement professionnel des enseignants et d'y participer, de planifier, de coordonner et d'évaluer l'enseignement et le curriculum, et finalement, d'établir des objectifs et des attentes. Tous ces auteurs identifient donc des interventions qui sont principalement centrées sur la régulation et l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants.

Les dimensions et catégories de pratiques de supervision pédagogique identifiées ci-dessus sont précisées par d'autres auteurs. Donaldson (2009) relève l'importance du soutien offert aux enseignants pour l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Un soutien efficace repose essentiellement sur la qualité des rétroactions à la suite de nombreuses observations en classe réalisées par diverses personnes et sur l'accompagnement continu qui est offert par la suite. Cela implique que ces personnes accompagnatrices, qui incluent les DÉS, aient une solide connaissance des bonnes pratiques d'enseignement et d'accompagnement.

Toujours selon cette auteure, les DÉS devraient donc concentrer leur supervision pédagogique sur l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Donaldson (2009) ajoute que les DÉS disposent de deux leviers complémentaires dont le monitorage régulier des résultats des élèves comme rétroaction à l'enseignement prodigué ainsi que l'usage d'un portfolio colligeant des traces permettant d'évaluer la qualité des apprentissages des élèves et illustrant le développement professionnel des enseignants. Ultimement, l'objectif est de miser sur le développement professionnel des enseignants par des suivis rigoureux et par du soutien personnalisé au regard des besoins identifiés.

Dans un même ordre d'idées, Hunzicker (2010) appuie la nécessité de soutenir les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement. Cela passe par leur développement professionnel. Ce dernier doit porter sur la pratique en classe et engager l'enseignant dans son propre processus continu d'apprentissage en cohérence avec ses besoins personnels et professionnels. Pour les DÉS, le point de départ est de comprendre l'apprenant adulte, donc l'enseignant, afin de cibler avec lui ses réels besoins pour lui offrir le soutien adapté. Aussi, un des aspects primordiaux à mettre en place est une structure de collaboration. Parmi celles qui peuvent être déployées, une structure de mentorat ou de coaching entre pairs est la plus profitable.

Il en va de même pour Weems et Rogers (2010) qui, pour favoriser le développement professionnel des enseignants, insistent pour les soutenir via un pair compétent qui les

accompagnera de façon intensive. Une fois que des objectifs de travail sont fixés d'un commun accord, la régulation à privilégier se fait par des rétroactions mutuelles à la suite d'observations en classe. Aussi, l'élaboration d'un plan de développement professionnel individualisé, appuyé sur des pratiques issues de la recherche et répondant aux besoins professionnels et personnels de chacun des enseignants, est un levier favorisant le développement professionnel. Nonobstant ces moyens, les auteurs soulignent que ce processus d'amélioration doit être continu et coopératif entre l'enseignant et la direction.

Fenwick (2001) renchérit en se basant sur le cas de l'Alberta qui s'est centrée sur la valorisation du développement professionnel des enseignants par la mise en place d'un plan de croissance professionnel individualisé supervisé par la direction. Cette dernière devient ainsi un partenaire essentiel à l'achèvement de ce plan annuel. Le rôle des DÉS est d'autant plus important qu'il y a un manque de supervision, de soutien et d'adaptation nécessaire pour assurer la continuité du changement à long terme. Les DÉS assurent donc la pérennité de ces changements tout en étant soutenues par d'autres personnels, comme les conseillers pédagogiques.

Quick et al. (2009) confirment que le développement professionnel peut avoir une incidence positive sur la réussite des élèves en prenant pour exemple le cas du district de San Diego. Il s'avère que la formation de haute qualité, que le mentorat et que l'intensité et la poursuite continue du développement professionnel ont des retombées positives sur la réussite des élèves. Par ailleurs, les auteurs soulignent, par de nombreux exemples, le rôle primordial des DÉS dans les écoles de ce district. En effet, leur rôle est vu positivement parce qu'elles soutiennent, par divers moyens, le développement professionnel de leur équipe : que ce soit par des ressources financières, des encouragements ou en mobilisant les équipes autour d'enjeux et de cibles. En plus de leur rôle de supervision, elles sont aussi des facilitatrices.

Pour sa part, Zepeda (2006) rapporte que différents États ou organismes scolaires misent sur le développement professionnel des enseignants, mais que ces programmes, pour être efficaces, doivent assurer une supervision de l'enseignement en plus d'offrir des mesures de soutien comme du coaching par les pairs et l'usage d'un portfolio professionnel. Ces pratiques permettent d'identifier les besoins individuels des enseignants dans leur contexte et de centrer le support sur ces besoins. Les enseignants non qualifiés ou avec peu d'expérience doivent être suivis avec plus d'attention encore. La finalité de ces mesures est donc de développer les meilleures pratiques pédagogiques possibles chez les enseignants. Les DÉS doivent ainsi devenir des agents de valorisation d'une culture de collaboration et d'une communauté apprenante.

Tout comme Donaldson (2009) et Zepeda (2006), Gordon et al. (2006) relèvent qu'il est primordial de connaître la qualité des enseignants qui sont devant les classes. Particulièrement pour pouvoir offrir du soutien à ceux qui en ont besoin, mais aussi pour identifier les pratiques efficaces. Pour ce faire, une panoplie de stratégies doit être mise en place afin de réguler la pratique enseignante. Parmi celles-ci, on doit montrer régulièrement les progrès des élèves. L'observation en classe est aussi à privilégier. D'ailleurs, plusieurs acteurs du milieu devraient aller observer le déroulement des périodes d'enseignement et les pratiques des enseignants, que ce soit un pair, un professionnel ou une direction, afin d'éviter les biais. On peut aussi analyser des productions d'élèves tout comme les résultats aux évaluations institutionnelles (commissions scolaires ou ministère de l'Éducation dans le cas du Québec). La constitution d'un portfolio professionnel, garni de traces diverses, s'avère un outil de régulation intéressant au-delà des résultats scolaires des élèves. L'élaboration de standards minimaux quant à la qualité de l'enseignement peut être une avenue pour réguler les pratiques. Cependant, toutes ces mesures devraient être mises de l'avant dans un esprit de collaboration et de transparence avec les enseignants, le but étant de favoriser les progrès des élèves et le développement professionnel. Les DÉS tiennent donc un rôle fondamental dans le succès de mesures de supervision pédagogiques allant de l'identification de la qualité de l'enseignement et de l'application du curriculum, de

l'identification des enseignants en difficulté, de la planification et de la réalisation des suivis, de la mobilisation des différentes ressources pour soutenir leur équipe et de la mobilisation des enseignants dans leur développement professionnel.

Quant à la réalité au Québec, un avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)(2014) affirme l'importance que devrait jouer le développement professionnel pour les enseignants. D'ailleurs, les propositions émises dans cet avis abondent dans le sens des pratiques de supervision pédagogique citées ci-dessus, en tant que clés pour assurer le changement des pratiques pédagogiques. Aussi, pour le CSE, la direction d'école est un acteur de première ligne pour assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation continue.

Ces résultats de recherches identifient donc des pratiques de supervision pédagogique à privilégier par les DÉS pouvant favoriser la réussite des élèves. Le tableau 1, présenté aux pages suivantes, propose une synthèse de ces interventions classées selon les trois catégories de pratiques à privilégier par Robinson et al. (2008).

Il est maintenant pertinent d'analyser la cohérence entre ces résultats de recherches et les pratiques de supervision pédagogique des directions d'établissement scolaires au Québec

Tableau 1 : Pratiques de supervision pédagogique à privilégier

Auteurs	Catégories de pratiques de supervision pédagogique		
	Réguler les pratiques	Émettre des attentes et faire le suivi	Faire la promotion et soutenir le développement professionnel
Robinson, Lloyd et Rowe (2008)	<ul style="list-style-type: none"> Planifie, coordonne et évalue l'enseignement et le curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> Établir des objectifs et des attentes 	<ul style="list-style-type: none"> Promouvoir le développement professionnel des enseignants et y participer
Collerette, Pelletier et Turcotte (2013)	<ul style="list-style-type: none"> Accorde une attention soutenue aux pratiques pédagogiques du personnel enseignant Monitore les résultats des élèves Fait des visites de classe Discute avec les enseignants de leurs pratiques pédagogiques en utilisant les résultats de leurs élèves Transmet un feedback formatif individuel aux enseignants sur leurs pratiques pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> Affiche des attentes élevées quant à la qualité de l'enseignement dans l'école Assure le monitorage de l'efficacité des pratiques éducatives et de leur impact sur l'apprentissage des étudiants Est au courant du curriculum actuel et des pratiques éducatives et d'évaluation Établit des objectifs clairs et s'assure de les maintenir au centre des préoccupations de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> Encourage activement le développement professionnel continu du personnel en lien avec les problématiques vécues dans l'école Encourage et supporte les enseignants dans leurs efforts pour améliorer leur enseignement
Donaldson (2009)	<ul style="list-style-type: none"> Rétroagit à la suite de nombreuses observations en classe Concentre leurs suivis sur l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de la réussite des élèves 		<ul style="list-style-type: none"> Accompagne de façon continue Utilise un portfolio illustrant le développement professionnel des enseignants

Auteurs	Catégories de pratiques de supervision pédagogique		
	Réguler les pratiques	Émettre des attentes et faire le suivi	Faire la promotion et soutenir le développement professionnel
	<ul style="list-style-type: none"> • Monitore les résultats des élèves comme rétroaction à l'enseignement prodigé • Utilise un portfolio colligeant des traces permettant d'évaluer la qualité des apprentissages des élèves 		
Hunzicker (2010)			<ul style="list-style-type: none"> • Soutient les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement par des structures de collaboration, de mentorat ou de coaching entre pairs
Weems et Rogers (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégie la régulation par des rétroactions mutuelles à la suite d'observations en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Fixe des objectifs de travail d'un commun accord • Met en place un processus d'amélioration continu et coopératif avec l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutient via un pair compétent qui accompagnera l'enseignant de façon intensive • Élabore un plan de développement professionnel individualisé, appuyé sur des pratiques issues de la recherche et répondant aux besoins professionnels et personnels de chacun des enseignants
Fenwick (2001)		<ul style="list-style-type: none"> • Met en place un plan de croissance professionnel individualisé supervisé par la direction qui devient un partenaire essentiel à l'achèvement du plan annuel, tout en étant soutenu par d'autres personnels 	
Quick, Holtzman et Chaney (2009)		<ul style="list-style-type: none"> • Rôle de supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise la formation de haute qualité, le mentorat et la poursuite continue du développement professionnel • Soutient le développement professionnel de leur équipe par des ressources financières, des encouragements ou en mobilisant les équipes autours d'enjeux et de cibles.

Auteurs	Catégories de pratiques de supervision pédagogique		
	Réguler les pratiques	Émettre des attentes et faire le suivi	Faire la promotion et soutenir le développement professionnel
Zepeda (2006)	<ul style="list-style-type: none"> Assure une supervision de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> Suit les enseignants non qualifiés ou avec peu d'expérience avec plus d'attention encore 	<ul style="list-style-type: none"> Offre des mesures de soutien comme du coaching par les pairs et l'usage d'un portfolio professionnel Devient un agent de valorisation d'une culture de collaboration et d'une communauté apprenante
Gordon, Kane et Staiger (2006)	<ul style="list-style-type: none"> Connait la qualité des enseignants qui sont devant les classes Régule la pratique enseignante Privilégie l'observation en classe. Plusieurs acteurs du milieu devraient aller observer le déroulement des périodes d'enseignement et les pratiques des enseignants, que ce soit un pair, un professionnel ou une direction, afin d'éviter les biais Monitore les progrès des élèves Analyse des productions d'élèves tout comme les résultats aux évaluations institutionnelles Utilise un portfolio professionnel, garni de traces diverses, pour réguler la pratique Énonce des standards minimaux quant à la qualité de l'enseignement attendu pour réguler les pratiques 		
CSÉ (2014)	<ul style="list-style-type: none"> Assure le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation 		<ul style="list-style-type: none"> Le développement professionnel est une clé pour assurer le changement des pratiques pédagogiques

1.2.2 Pratiques actuelles de supervision pédagogique des DÉS au Québec

Au regard des éléments d'information ci-dessus, les DÉS tiennent un rôle central dans l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants. Ce rôle se décline en une multitude de pratiques de supervision pédagogique. Celles-ci ne peuvent s'improviser considérant l'enjeu fondamental à traiter, mais aussi du fait de l'incidence qu'elles ont sur l'emploi du temps des DÉS et des enseignants, tout comme sur les relations de travail (Donaldson, 2009). Malgré ces considérants, Gordon et al. (2006), Donaldson (2009) et Zepeda (2006) affirment toujours que la mise en place d'un bon système de supervision pédagogique des enseignants est un moyen efficace pour actualiser les pratiques centrées sur la régulation et l'amélioration de l'enseignement et pour améliorer la réussite des élèves.

Au Québec, ce sont les directions d'établissement scolaire qui ont la charge d'assurer la qualité des services éducatifs, donc de superviser leur personnel, tel que stipulé dans la LIP. Cependant, à l'encontre de la réalité du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario par exemples, et telle que décrite ci-après, il n'y a pas de directive ou de démarche prescrite provenant du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec concernant la supervision et l'évaluation des enseignants ou des autres personnels. Ceci relève plutôt de chacune des commissions scolaires et de chacune des écoles privées.

Incidentement, comme le constate Lavoie (2011), il existe une diversité de démarches de supervision pédagogique formelles et informelles dans les établissements scolaires et les commissions scolaires du Québec. En effet, il semble qu'un processus administratif obligatoire de supervision avec la commission scolaire est de mise pour les enseignants à statut précaire, mais que la supervision des enseignants permanents est aléatoire, libre à chacune des DÉS. Selon les DÉS interviewées par Lavoie (2011), la démarche de supervision consiste surtout en une rencontre préobservation, suivi d'un moment d'observation en classe et d'une rencontre postobservation. Des grilles d'observations semblent être fournies par les commissions scolaires pour évaluer les enseignants à statut précaire, mais rien de tel n'est fait pour les enseignants permanents. Plusieurs DÉS

ont aussi mentionné faire de la supervision « informelle », sans indiquer en quoi elle consistait et quelle incidence elle avait. L'intention de cette démarche à trois étapes semble surtout servir à constater le niveau de compétence de l'enseignant afin de l'évaluer. Il n'est pas indiqué si la DÉS effectue un suivi de la rencontre postobservation.

Dans un même ordre d'idées, Bilodeau (2016) constate que les pratiques de supervision pédagogique de 19 DÉS interviewées de la Commission scolaire des Découvreurs sont éclatées et qu'elles sont aussi diverses que le nombre de directions. Par contre, les directions semblent conscientes de cette confusion. Dans sa discussion, l'auteure relate que :

« [...] la majorité des directions d'école de la Commission scolaire des Découvreurs réalisent des pratiques de supervision pédagogique et d'accompagnement du personnel enseignant de façon individuelle et/ou collective, mais qu'elles semblent avoir une conception erronée de ce qu'est la supervision pédagogique et de ce que cela implique comme pratiques ». (p.79)

Devant cet état de fait, les DÉS verbalisent des besoins tels que d'avoir une méthode liée à la supervision pédagogique, d'avoir un soutien externe et d'avoir un guide permettant de comprendre et de gérer la résistance de certains enseignants. Sur la base des témoignages recensés dans les deux dernières références, il appert que la supervision pédagogique exercée par des DÉS au Québec correspond peu aux pratiques à privilégier énoncées à la section 1.2.1.

1.2.3 Pratiques de supervision pédagogique dans d'autres États d'Amérique du Nord

Le cas de l'Alberta ayant été souligné précédemment par Fenwyck (2001) et le cas du Québec décrit ci-dessus, voyons dans d'autres États d'Amérique du Nord quelles sont

les pratiques de supervision pédagogique des DÉS visant à assurer la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants.

D'abord, en Ontario, le ministère de l'Éducation (2010) a mis en place un système d'évaluation quinquennal du rendement du personnel enseignant. Un guide des exigences et des modalités nous informe de la démarche à actualiser. Globalement, comme le mentionne Donaldson (2009) dans ses critiques des différents systèmes d'évaluation des enseignants, la politique ontarienne d'évaluation spécifie davantage la démarche administrative (qui fait quoi, à quelle fréquence et quand) et les standards attendus. Cette démarche d'évaluation préconise notamment la visite de la direction en classe au moins une fois par année et la rédaction d'un plan annuel de perfectionnement pour chaque enseignant. Différents outils, s'adressant surtout aux enseignants, sont proposés afin de consigner des informations factuelles pour appuyer les suivis aux évaluations. Quelques pistes d'accompagnement réflexif sont proposées. Il semble que le processus imposé en Ontario est peu cohérent avec les pratiques de supervision pédagogique à privilégier. L'évaluation formelle ne se réalisant qu'aux cinq ans, la démarche de supervision pédagogique exigée entre les évaluations est peu explicitée. Même si l'intention de ce système d'évaluation est de favoriser la croissance professionnelle, il semble que les DÉS sont peu outillées et peu guidées pour assurer un accompagnement pédagogique efficace en cohérence avec les pratiques mentionnées précédemment.

Il en est de même avec le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1999) qui a mis en application, lui aussi, une politique d'évaluation des enseignants. La finalité de la démarche est d'évaluer, aux cinq ans, le niveau de compétence des enseignants et de porter un jugement sur leur rendement à l'aide d'un ensemble d'énoncés balisant la pratique professionnelle. La démarche prévoit également la mise en place d'un plan de croissance professionnelle. Le rôle des DÉS consiste donc à superviser, soutenir et accompagner leur équipe d'enseignants de façon continue. Au moins une visite en classe par année est recommandée, et une rencontre par an permet de faire le bilan de

l'évolution du plan de croissance. Par contre, le document de référence de la politique n'offre aucun outil permettant d'exercer ce rôle, ni aucune ligne directrice. La démarche qui est décrite, particulièrement au regard des exigences administratives, correspond peu aux pratiques à privilégier pour une supervision pédagogique efficace, telles que stipulées précédemment.

Aux États-Unis, plusieurs districts et États se sont engagés dans l'évaluation des performances des enseignants (Donaldson, 2009) par une description de standards attendus en utilisant le modèle de Danielson (2013). Celui-ci est constitué de domaines, de composantes et de descripteurs. Même si ce standard est nécessaire pour assurer une équité et une attente commune envers les enseignants, le défi des systèmes d'évaluation performants est ailleurs. Il ne repose pas tant sur la grille que sur le modèle organisationnel qui vise à soutenir et accompagner les enseignants dans leur développement professionnel (Donaldson 2009). On y voit donc des limites quant à l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel et quant au rôle de leader que devrait exercer une DÉS pour assurer la qualité des services éducatifs.

En résumé, on constate un écart significatif entre les pratiques de supervision pédagogique qui sont réputées efficaces et les pratiques actuelles de supervision des DÉS au Québec et dans d'autres États d'Amérique du Nord. De plus, les systèmes d'évaluation des enseignants ne semblent pas être un gage d'amélioration des pratiques d'enseignement sans la mise en place, par les DÉS, de pratiques de supervision pédagogique continues qui misent sur l'accompagnement du développement professionnel, telles que décrites précédemment.

1.3 Pertinence théorique

Au Québec, il semble que les directions d'établissements scolaires (DÉS) soient laissées à elles-mêmes pour faire face à leur responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs (Lavoie, 2001; Bilodeau, 2016). La supervision pédagogique et

l’accompagnement du développement professionnel du personnel sont pourtant primordiales (Conseil supérieur de l’éducation (2014); Collerette et al., 2013; Robinson et al., 2008; Gordon et al., 2006). Hormis quelques procédures administratives, les DÉS disposent de peu de moyens pour les supporter dans cette tâche. Il y a donc nécessité de développer des outils et des pratiques qui permettront aux DÉS d’assurer une supervision pédagogique favorisant le développement professionnel des enseignants.

1.4 Pertinence sociale

Sur le plan social, la politique de la réussite éducative du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec (2017) a fixé, d’ici 2030, à 90% la proportion des élèves de moins de 20 ans ayant obtenu un premier diplôme ou une première qualification, et à 85 % la proportion de ces élèves détenant un premier diplôme (p.32). Ces objectifs renforcent la nécessité d’assurer la qualité des services éducatifs qui sont prodigués dans les écoles et particulièrement dans les classes pour les atteindre. « Pour que le niveau d’instruction des élèves s’améliore, il faut aussi que les pratiques pédagogiques et éducatives en classe s’ajustent, car c’est d’abord et avant tout en classe que les apprentissages se réalisent [...] » (Janosz, et al., 2010, p. 34). Ces constats renforcent la nécessité d’assurer un développement professionnel porteur de changements de pratiques pédagogiques dans les classes par l’exercice d’une supervision pédagogique des DÉS, en cohérence avec les pratiques ci-haut mentionnées.

1.5 Question de recherche

Quels outils peuvent soutenir les DÉS dans l’actualisation d’une démarche de supervision pédagogique afin qu’elle favorise le développement professionnel des enseignants?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre II décrit les concepts centraux qui constituent la question de recherche. Il s'agit des concepts de supervision pédagogique et de développement professionnel. Par la suite, l'objectif de recherche sera formulé.

2.1 La supervision pédagogique

Le concept de supervision pédagogique est central dans la question de recherche. Cependant, sa définition est éclatée. Lavoie (2011) et Bilodeau (2016) ont recensé de nombreux auteurs le définissant différemment. Aussi, la distinction entre la supervision pédagogique et l'évaluation ajoute à la diversité des descriptions : certains auteurs les associent tandis que d'autres les dissocient. Comme le mentionne Bilodeau (2016):

« [...] plusieurs systèmes de supervision et d'évaluation des enseignants manquent de descriptions précises par rapport à la relation entre la supervision et l'évaluation. [...] ce manque de précision crée une confusion liée aux objectifs de la supervision et de l'évaluation chez les enseignants et les directions d'établissements scolaires ». (p. 17)

L'exercice de recension de définitions ou de descriptions du concept de supervision pédagogique effectué par Lavoie (2011) et Bilodeau (2016) identifie des attributs du concept. Par contre, considérant l'étendue des visions de ce concept et le besoin de l'actualiser dans le contexte de ce présent essai, une définition s'appuyant sur les pratiques à privilégier citées précédemment a été constituée. Nonobstant ce choix, il est à noter que la définition intègre les attributs des différentes définitions ou descriptions recensées dans le tableau ci-dessous. Les attributs caractéristiques sont mis en gras.

Tableau 2 : Définitions ou descriptions de la supervision pédagogique

Auteurs	Définition ou description avec traduction libre selon le cas
Glatthorn (1984)	<p>Supervision is a process of facilitating the professional growth of a teacher, primarily by giving the teacher feedback about classroom interactions and helping the teacher make use of that feedback in order to make teaching more effective. (p. 9)</p> <p>La supervision est un processus facilitant le développement professionnel d'un enseignant, en lui donnant de la rétroaction au sujet de ses interactions de classe et en l'a aidant à utiliser cette rétroaction afin de rendre son enseignement plus efficace. (Traduction libre)</p>
Girard, Laurin et Pouliot (1986)	<p>La fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement, qui s'exerce d'abord et avant tout dans le cadre d'une relation d'aide et de soutien direct à l'enseignant et qui est reconnue explicitement comme faisant partie des pratiques quotidiennes d'encadrement des personnels de l'école. (p. 11)</p>
Acheson et Gall (1993)	<p>La supervision pédagogique vise à favoriser le développement professionnel des enseignants, en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe. (p. 43)</p>
Brassard, Cloutier, Saedeleer, De Corriveau, Fortin,	<p>Toutes les activités d'aide à l'apprentissage des élèves et auxquelles s'intéresse d'une manière ou d'une autre le directeur dans l'exercice de ses fonctions. (p. 490)</p>

Gélinas et Savoie-Zajc (2004)	
Bouchamma (2004)	La supervision vise à aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique. (p. 1)
Sullivan et Glanz (2005)	<i>Supervision is the process of engaging teachers in instructional dialogue for the purpose of improving teaching and increasing student achievement.</i> (p. 4) La supervision est le processus permettant d'engager les enseignants dans un dialogue pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement et d'augmenter la réussite des élèves. (Traduction libre)
Nolan et Hoover (2011)	Supervision is an organizational function concerned with promoting teacher growth, leading to improvement in teaching performance and greater student learning. (p. 7) La supervision est une fonction organisationnelle soucieuse de promouvoir le développement professionnel des enseignants menant à une amélioration de l'enseignement et des apprentissages chez les élèves. (Traduction libre)

Le choix est donc de définir la supervision pédagogique comme un ensemble de pratiques mobilisées et coordonnées par les DÉS visant à soutenir le développement

professionnel des enseignants dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement afin d'assurer les meilleurs apprentissages possibles chez les élèves.

2.2 Le développement professionnel

Comme le souligne Guillemette (2006), il existe un nombre important d'écrits sur le développement professionnel, et particulièrement sur celui des enseignants. Le concept de développement professionnel est donc polysémique et peut être abordé sous différents angles. Plus récemment, le Conseil supérieur de l'éducation (2014) a produit un avis portant sur le développement professionnel des enseignants. L'intention de cet avis était de repérer les moyens concrets qui permettent de soutenir et d'accompagner le personnel enseignant du secondaire dans sa démarche de développement professionnel. La définition du concept de développement professionnel qu'a adopté le Conseil supérieur de l'éducation est la suivante :

Le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148)

Dans le cadre de cet essai, la perspective de la supervision pédagogique adoptée concorde avec cette définition du développement professionnel et est aussi privilégiée. D'ailleurs, comme mentionné précédemment, les intentions de cet essai sont en cohérence avec les pratiques de supervision pédagogique favorables au développement professionnel des enseignants identifiées par Conseil supérieur de l'éducation (2014).

2.3 Objectif de recherche

L'objectif de cet essai est de présenter des outils pouvant soutenir une démarche de supervision pédagogique des DÉS et des DAÉS, en cohérence avec les pratiques

efficaces de supervision pédagogique. Le chapitre suivant expliquera la méthodologie privilégiée pour produire ces outils.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III expose les différentes méthodologies qui ont été privilégiées lors de la démarche de recherche.

3.1 Méthodologies utilisées

Ces outils de supervision pédagogique ne sauraient trouver leur pertinence sans qu'ils soient développés en contexte de pratique avec des directions d'établissement et des directions adjointes d'établissement scolaire. Ces collaborations ont été actualisées dans le cadre des fonctions professionnelles du chercheur, au gré des demandes et des besoins d'accompagnement des DÉS et DAÉS participantes.

Dans ce contexte, une approche méthodologique mixte a été privilégiée. Ce choix a favorisé l'adaptation des actions de recherche aux diverses modalités de travail prévues. Cette méthodologie a ainsi permis de faire émerger des résultats plus révélateurs des réalités pratiques des collaborateurs. Savoie-Zajc et Karsenti (2018) relèvent les bénéfices d'amalgames de méthodologies. C'est pourquoi cette recherche s'appuie à la fois sur une méthodologie de recherche-action et sur une méthodologie ethnographique.

3.2 La recherche-action

La recherche-action, première méthodologie privilégiée, a donné lieu, comme le soulignent Van der Maren (1996) tout comme Guillemette et Savoie-Zajc (2012), à une assez grande variété de pratiques. La vision qu'en donnent Guay et Prud'homme (2018) répond aux visées de cette recherche et surtout au contexte de travail particulier de celle-ci :

En éducation, on peut définir la recherche-action comme une action de recherche et d'éducation visant la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement

professionnel des personnes qui y ont [pris] part et d'améliorer les connaissances sur cette situation. (p. 239)

Ce type de recherche s'appuie donc sur une démarche méthodologique souple et flexible (Guay et Prud'homme, 2018). Ainsi, puisque la pertinence du résultat est une préoccupation, c'est via la production d'outils de supervision pédagogique et leur mise à l'essai que s'est articulée la présente recherche. Le chapitre suivant exposera d'ailleurs quelques-uns de ces outils.

3.3 La recherche ethnographique

La seconde méthodologie privilégiée est l'ethnographie. En éducation, la recherche ethnographique contribue à analyser le milieu scolaire sous ses dimensions sociales et culturelles. Dans ce sens, l'école « est conçue comme un milieu de vie où, parallèlement aux dimensions scolaires et pédagogiques, les relations entre les différents acteurs sont mises en avant ». (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 219) Cette perspective a enrichi les résultats en donnant accès à l'expérience du chercheur sur le terrain avec les directions et directions adjointes et aussi en relatant leur propre expérience face à l'objet de recherche.

Par ailleurs, le contexte de travail professionnel de conseiller pédagogique, dans lequel cette recherche s'est effectuée, impose des pratiques professionnelles d'accompagnement complémentaires aux méthodologies privilégiées. En effet, le référentiel de l'agir compétent en conseil pédagogique en soutien à la réussite des élèves (Guillemette et al., 2019) tout comme les écrits de Lafourture (2008a, 2008b, 2008c) sur l'accompagnement d'un changement en éducation ont soutenu les visées de cette recherche.

3.4 Déroulement de la recherche

Cette recherche s'est effectuée de 2015 à 2019 de façon non linéaire. Sept directions et directions adjointes, dont trois du primaire et quatre du secondaire, ont participé à la mise en place d'une démarche de supervision pédagogique et à la production d'outils

facilitant leur action de supervision. Chacune de leur contribution fut variable, au même titre que la durée du travail de collaboration (de 6 mois à 3 ans), la fréquence des rencontres (de 6 à 45) ainsi que le suivi effectué avec elles.

L'ensemble des interactions entre les directions et le conseiller pédagogique ont été consignées sur les nombreux outils en constante évolution, permettant ainsi de les rendre utiles à leur pratique et efficaces d'utilisation. Certains outils ont été créés en collaboration pour répondre à un besoin en contexte, d'autres ont été ajustés sur la base d'outils préexistants du conseiller pédagogique et d'autres outils, issus de la banque du conseiller pédagogique, ont été réinvestis intégralement par certaines DÉS et DAÉS. La synthèse et la mise en page des outils ont été faites par le conseiller pédagogique chercheur, excepté pour les outils manuscrits originaux provenant de DÉS ou de DAÉS. Seuls cinq outils sur la vingtaine développés sont présentés dans cet essai. Ils ont été sélectionnés afin d'outiller d'autres DÉS et DAÉS et de faciliter la mise en place rapide d'une démarche de supervision pédagogique centrée sur la régulation des pratiques pédagogiques.

De façon un peu plus détaillée, chacune des collaborations avec les DÉS et DAÉS avait comme finalité d'engager des enseignants dans une démarche de développement professionnel. La façon de vouloir y parvenir a été différente pour chacun des accompagnements, mais en cohérence avec les approches méthodologiques privilégiées.

La principale tangente de ces accompagnements fut de créer des occasions d'échanges réflexifs de nature pédagogique entre les acteurs impliqués. En fonction des défis identifiés par les enseignants, un objet de développement professionnel était à circonscrire. Finalement, il fallait réguler les progrès de cet objet de travail. Ces éléments communs à chacun des accompagnements a permis de créer une colonne vertébrale à une démarche de supervision pédagogique, présentée à la section suivante. Par contre, d'autres éléments des accompagnements ont été uniques à chacun.

Pour ces accompagnements, deux cas types émergent. Deux démarches différentes permettent d'atteindre la même visée finale, tout en étant en cohérence avec les approches méthodologiques.

Le premier cas type est celui où la DÉS ou la DAÉS est le principal acteur avec l'enseignant. Le rôle du conseiller pédagogique est surtout d'accompagner la DÉS ou la DAÉS dans sa propre démarche de supervision avec l'enseignant. Dans ce type de cas, le conseiller pédagogique soutient la direction dans la mise en place de sa démarche de supervision pédagogique, particulièrement pour les étapes impliquant des données de nature pédagogique comme la prise de données sur les enseignants, l'observation en classe et les rencontres de suivi des progrès des objectifs.

Pour ces cas, les rencontres sont plutôt ponctuelles entre le conseiller pédagogique et une DAÉS. Elles servent à élaborer des outils comme une grille d'entretien, une grille d'observation de classe et un outil de suivi des progrès de l'objet de travail. Dans un de ces accompagnements, une dizaine de rencontres, sur une année scolaire, furent nécessaires pour boucler l'accompagnement et la démarche initiale de supervision pédagogique. Cette DAÉS souhaitait ainsi s'outiller pour, après cette première expérience, être capable de faire un suivi pédagogique avec d'autres enseignants.

Le second cas type est celui où le conseiller pédagogique tient une place plus importante dans la démarche de supervision pédagogique. Dans cas, il intervient directement avec l'enseignant. Il peut servir d'intermédiaire entre la DÉS ou DAÉS, puis l'enseignant ou participer directement à la triade. Pour ce second cas, un des accompagnements était plus imposant puisque les huit enseignantes titulaires de l'école primaire du village bénéficiaient d'une démarche de supervision pédagogique de la part de la DÉS. Plusieurs rencontres plus ou moins formelles furent nécessaires pour mettre sur papier les grandes étapes de la démarche souhaitée par cette DÉS et pour qu'elle construise ses outils de supervision pédagogiques. La démarche a bénéficié d'ajustements constants sur trois années scolaires d'accompagnement. Aussi, c'est lors de cet accompagnement qu'ont été créés plusieurs des outils énumérés dans l'outil #1 présenté plus bas dans cet

essai. Considérant la durée de cette démarche, elle a pu servir d'assise pour appuyer les autres démarches subséquentes, particulièrement pour les autres démarches de ce type.

La méthodologie privilégiée pour ces accompagnements a donc permis, dans un esprit de collaboration avec les acteurs concernés, de développer une démarche de supervision pédagogique générique flexible, appuyée sur des outils pratiques facilitant son actualisation. Cette démarche et certains outils sont présentés à la section suivante.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le chapitre IV présente les résultats de la recherche sous la forme d'outils supportant la mise en place d'une démarche de supervision pédagogique.

Dans le cadre de cet essai, les directions accompagnées souhaitaient s'inscrire dans un modèle de supervision pédagogique en cohérence avec le cadre de référence puisqu'aucun système d'évaluation continue n'existe au Québec. Les outils développés ont été conçus dans cette perspective.

Le transfert des pratiques de supervision pédagogique efficaces dans le contexte du quotidien d'une DÉS fut, lors des accompagnements réalisés, le défi à relever. La nécessité de concrétiser et de faciliter la mise en action a engendré des processus de création menant à la naissance de ces outils facilitant la supervision pédagogique dans la perspective de la définition privilégiée dans cet essai. Toujours encore, des outils sont travaillés et adaptés pour répondre aux besoins des DÉS.

Dans cette partie, cinq outils seront présentés. Ils ont été développés et utilisés par des DÉS lors de leur démarche de supervision pédagogique. Ce ne sont que quelques-uns des outils qui ont été développés. Ce sont des outils incontournables pour guider les actions des DÉS.

Ils sont présentés dans la séquence où ils apparaissent dans la démarche de supervision pédagogique qui constitue l'outil #1. Ces outils, réunis, permettent d'engager des actions de supervision pédagogique.

La description des cinq outils se présente en trois parties. La première énonce le contexte pratique dans lequel l'outil a été créé. La seconde énonce les objectifs de cet outil, donc pourquoi le contexte de travail a engendré leur création. Finalement, la dernière partie énonce le mode d'emploi des outils, comment ils peuvent être utilisés.

4.1 Outil #1 : Démarche de supervision pédagogique

4.1.1 Contexte de création de cet outil

Il n'y a pas, au Québec, dans le système d'éducation public, un processus de supervision pédagogique ou d'évaluation des compétences institutionnalisé tout au long de la carrière professionnelle des différents personnels. Pourtant, le renouvellement continu des pratiques pédagogiques est à privilégier, particulièrement pour les enseignants, via un développement professionnel, puisque certaines d'entre elles ont une incidence positive sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Richard et al., 2017).

Dans ce contexte, au gré des accompagnements, certaines des DÉS avec qui j'ai travaillé demandaient de mettre sur papier les grandes étapes d'une démarche de supervision pédagogique ou une séquence d'actions permettant de faire un suivi pédagogique auprès de leur personnel enseignant. En mettant en commun les démarches de chacun, nous avons identifié et nommé des grandes étapes d'une démarche de supervision pédagogique. Le but de la démarche et des actions ciblées étaient d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants.

4.1.2 Objectifs de cet outil

En effet, au fil des expériences, des ajustements et des remises en question, les démarches se sont précisées et étoffées, toujours avec l'idée de mieux soutenir le développement professionnel. Il est devenu impératif de formaliser un modèle de référence en rédigeant une démarche de supervision pédagogique générique, mais flexible. Cet outil de référence avait comme principaux objectifs de structurer et de guider les DÉS et les autres personnes accompagnatrices dans leur démarche de supervision et d'accompagnement.

4.1.3 Mode d'emploi de cet outil

L'outil #1 constitue un point de départ plutôt qu'un point d'arrivée. C'est-à-dire que les neuf étapes à la démarche décrivent des actions qui ont été mises en place ou qui peuvent être mises en place dans une démarche de supervision pédagogique. En complément, certaines actions du quotidien pourraient être ajoutées afin de préciser un éventuel plan d'action telles que faire un suivi régulier des avancées, aller observer en classe, questionner les personnes accompagnées sur leurs besoins, établir des attentes plus formelles, échanger avec les autres intervenants et les élèves, valoriser le développement professionnel, etc. La démarche offre cette latitude selon les contextes. Il en est de même si d'autres acteurs soutiennent le développement professionnel, comme un conseiller pédagogique, un psychoéducateur ou un enseignant-ressource. Par ailleurs, chaque contexte étant différent, il est important de prendre un temps de réflexion pour établir les priorités afin de mettre en place la démarche qui a le plus de chance de favoriser le développement professionnel des personnes accompagnées.

L'outil #1 peut aussi servir à pourvoir aux besoins propres à une démarche, avant sa mise en place, en identifiant des outils à ajuster ou à créer afin de faciliter le suivi souhaité. Il peut faciliter la planification d'un échéancier, l'identification des personnes ressources à solliciter selon les étapes et faire comprendre aux personnels concernés les objectifs de la démarche en leur offrant la vision globale de celle-ci. Finalement, il permet de clarifier les rôles et mandats des différents acteurs impliqués dans une telle démarche.

De surcroît, il est aussi conçu comme un outil d'accompagnement d'une démarche de développement professionnel. En effet, il peut être mis à profit lors de la phase de planification, tel que décrit ci-dessus, mais aussi lors de la phase de réalisation, comme outil de supervision d'une démarche, et lors de la phase d'intégration, comme outil de régulation à la fin du processus. Une telle démarche se doit d'être dynamique en évoluant au gré de sa réalisation. Si plusieurs personnes sont impliquées dans la démarche, cet outil peut faire office de plan d'action. Il est donc possible d'impliquer

un autre membre du personnel (professionnel, enseignant, direction-adjointe) capable de soutenir le développement professionnel de la personne à accompagner (Weems et Rogers, 2010). L'important dans cette démarche est de différencier les besoins de la personne accompagnée (Fenwick, 2001) et d'assurer le suivi du développement professionnel, donc, de monitorer les progrès. On pourrait ainsi ajouter une colonne avec des objectifs précis et des attentes de résultats, en plus des modalités organisationnelles pour chacun des personnels impliqués. En dernier lieu, on retrouve dans la colonne de droite des outils pouvant soutenir certaines étapes de la démarche de supervision pédagogique. Certains d'entre eux sont décrits ci-après.

Tableau 3 : Outil #1 : Démarche de supervision pédagogique

Démarche de supervision pédagogique		Outils soutenant la mise en place
1- Prise de données sur les enseignants et plan de développement professionnel <ul style="list-style-type: none"> - Entretien avec chaque enseignant - Établissement de constats sur les réalités de la classe et de l'enseignant - Exploration d'avenues de développement professionnel relativement à ces constats 		Outil 2a, 2b : Grilles d'entretien Outil 3 : Offre de service et tableau des taux de réussite Outil 4 : Questionnement métacognitif
2- Rencontre entre la direction et le conseiller pédagogique <ul style="list-style-type: none"> - Avoir une vue d'ensemble de la situation des résultats et des autres constats d'importance - Connaître le personnel en place et le personnel à accompagner, la façon de l'aborder - Établir des constats quant aux pratiques en place et celles à travailler - Établir des objectifs et des indicateurs de réussite - Évaluer le type d'organisation pour l'accompagnement (nombre de périodes, moment, individuel ou groupe, observation en classe, etc.) - Évaluer divers outils d'accompagnement à utiliser (grille d'observations, grille descriptive, devoir, ou autre) - Négocier les rôles de chacun tout au long de l'accompagnement (à négocier avec les personnes à accompagner aussi) - Construire un questionnaire préparatoire 		Outil 5 : Tableau des rôles et mandats Outil 6a : Questionnaire préparatoire Outil 6b : Offre de service professionnel
3-Rencontre entre le conseiller pédagogique et l'enseignant(e) <ul style="list-style-type: none"> - Faire connaissance - Établir un constat de ce qui va bien et des besoins possibles - Déterminer un objet de travail et les résultats attendus - Évaluer divers outils d'accompagnement à utiliser - Évaluer le type d'organisation pour l'accompagnement 		Outil 7: Cibler une problématique sous le bon angle Outil 8 : Plan d'action détaillé Outil 9 : formuler des objectifs pragmatiques Outil 10: Démarche d'entretien 8,5x14 Outil 11 : Prise de note efficace Outil 12 : Synthèse de ma problématique
4- Rencontre entre le conseiller pédagogique, l'enseignant(e) et la direction <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer le type d'organisation pour l'accompagnement (nombre de périodes, moment, individuel ou groupe, etc.) - Établir les rôles de chacun tout au long de l'accompagnement - Déterminer les outils d'accompagnement à utiliser (grille d'observations, grille descriptive, devoir, ou autre) - Identifier un objet de travail coopératif entre le conseiller pédagogique et l'enseignant(e) - Réaliser l'objet de travail 		Outil 5 : Tableau des rôles et mandats Outil 8: Plan d'action détaillé
5- Observations en classe <ul style="list-style-type: none"> - Observation des transferts dans la pratique et des divers impacts 		Outil 13 : Démarche d'apprentissage Outil 14 a : Cahier d'observation en classe Outil 14b : Grille d'observation en classe-1 Outil 14 c : Grille d'observation en classe-2 Outil 14d : Schéma d'observation en classe
6- Rencontre de mi-parcours sur le processus d'accompagnement et ses résultats entre le conseiller pédagogique, l'enseignant et la direction <ul style="list-style-type: none"> - retour sur le plan d'action et des observations en classe : faire état des avancements du travail et rétroaction, réajustement, mise au point, etc. - Amorce d'un portfolio professionnel 		Outil 15 : Cadre d'intervention professionnel
7- Poursuite du travail et observation en classe		Outil 5 : Tableau des rôles et mandats Outil 8: Plan d'action détaillé
8- Rencontre finale sur le processus d'accompagnement vécu et ses résultats entre le conseiller pédagogique, l'enseignant et la direction <ul style="list-style-type: none"> - Faire état des avancements du travail et rétroaction, réajustement, mise au point, etc. - Bonification du portfolio professionnel - Ouvertures pour la poursuite du développement professionnel 		Outil 15 : Cadre d'intervention professionnel
9- Rencontre bilan entre le conseiller pédagogique et la direction <ul style="list-style-type: none"> - Analyse du processus et de ses impacts et perspectives d'avenir 		Outil 5 : Tableau des rôles et mandats Outil 8: Plan d'action détaillé Outil 15 : Cadre d'intervention professionnel

4.2 Outils # 2a et 2b : Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique

4.2.1 Contexte de création de cet outil

Par le passé, lorsqu'un accompagnement s'amorçait, je prenais l'habitude de questionner la direction sur les personnes accompagnées. Étonnamment, l'information était trop souvent d'ordre général ou personnel. Peu d'informations pertinentes concernaient les pratiques pédagogiques et ce qui se passait dans la classe. La question de plusieurs devant ce constat était : « comment puis-je le savoir? » Évidemment, un entretien ne peut remplacer une observation directe en classe, mais il permet certainement d'aller chercher de l'information utile quand on souhaite promouvoir le développement professionnel de la personne à accompagner. C'est dans cette perspective que j'ai cru bon développer une banque de questions pouvant servir un éventuel entretien.

Un des items de la première étape de la *démarche de supervision pédagogique* (outil #1) consiste en une prise de données sur les enseignants. Bien connaître la personne que nous allons accompagner est un atout certain si on souhaite favoriser le dialogue et cibler, éventuellement, un objet de travail signifiant qui aura un effet sur la réussite des élèves (Gordon et al., 2006). Comme conseiller pédagogique, j'y vois aussi une occasion de travailler le questionnement réflexif avec les directions d'établissement. J'ai observé, globalement, que les directions d'établissement scolaire ne savaient pas précisément ce qui pouvait être questionné afin de recueillir des données pertinentes, ni quoi faire de ces informations à la suite d'un entretien.

Devant ces constats, je m'assure que la DÉS soit en mesure de cumuler de l'information pertinente sur les personnes à accompagner via de l'observation directe ou un entretien. Je prends donc du temps pour développer avec elle une séquence de questions pour un entretien ou plutôt une grille personnalisée d'observation de classe. Les volets personnels et professionnels sont abordés dans ces questions.

Les grilles d'entretien présentées dans cet essai ont été développées avec l'équipe de direction d'une école secondaire. Deux d'entre elles ont adapté leur propre grille à la suite de notre collaboration. Elles ont été utilisées en fin d'année en vue d'initier un développement professionnel chez les enseignants dès la rentrée scolaire suivante. Le contexte de rédaction d'un nouveau projet éducatif et d'affectation des ressources en fonction de ce dernier est venu justifier la pertinence de cette démarche.

4.2.2 Objectifs de cet outil

La collaboration directe entre la direction d'établissement et l'enseignant est au cœur des bonnes pratiques de supervision pédagogique menant à l'amélioration des résultats scolaires des élèves (Collerette et al., 2013; Donaldson, 2009; Gordon et al., 2006; Weems et Rogers, 2010). À mes yeux, il est donc primordial de favoriser les moments formels d'entretiens pédagogiques et d'observation entre une direction et les membres de son personnel. Les données ainsi recueillies sont autant d'occasions de connaissance du personnel, de régulation des pratiques et de promotion du développement promotionnel. Les entretiens structurés doivent donc être vus comme une occasion de soutenir la personne accompagnée et d'améliorer la réussite des élèves.

Bâtir un entretien en collaboration avec les DÉS favorise la mise en place d'échanges pédagogiques qui vont au-delà des discussions de corridor puisque la visée est de favoriser un changement des pratiques via la formation et la régulation en contexte de pratique en classe. Les questions ouvertes facilitent le dialogue. La prise d'informations lors de l'entretien initial peut être utilisée sur le fait pour approfondir une réflexion, une situation ou encore pour susciter une remise en question. Sinon, la direction peut réinvestir ces données plus tard, lors d'un suivi d'entretien, pour rappeler des faits ou faire des liens entre ce qui a été dit et ce qui aura été observé en classe lors d'une période d'observation.

4.2.3 Mode d'emploi de cet outil

D'emblée, selon mon expérience, ce ne sont pas tous les d'enseignants qui sont habiletés à justifier et appuyer leur pratique professionnelle. Aussi, ils ne sont pas tous habitués de se faire questionner sur leur pratique professionnelle. Le fait de les questionner à ce sujet crée une occasion de réfléchir, à deux, sur les fondements d'une bonne pratique pédagogique.

Conséquemment, il est primordial de contextualiser l'entretien, de façon transparente, afin de le légitimer et afin d'augmenter les chances d'une sincère collaboration. Par exemple, la mise en place du plan d'engagement vers la réussite (PEVR) de chacune des commissions scolaires et les nouveaux projets éducatifs des écoles peuvent servir de contexte réel. Le monitorage des résultats et des progrès en vue d'atteindre les objectifs au projet éducatif devrait naturellement nécessiter des prises de données en classe auprès des enseignants si on souhaite expliquer ces résultats et trouver des avenues d'amélioration.

Mener un entretien favorable au dialogue demande une préparation. Il faut être au clair avec l'information que l'on souhaite recueillir. Il faut aussi adopter une posture permettant à la personne interviewée de s'exprimer librement. En ce sens, il est fort possible, dans un tel contexte, que l'échange passe d'une question à une autre dans un ordre différent que celui prévu. Il ne faut pas s'en formaliser. Il faut être capable de noter les informations les plus pertinentes rapidement, ce qui est exigeant aux dires des directions participantes. Plus la personne interviewée s'exprime, plus elle offre de l'information, pertinente ou non. Ce qui n'est pas dit est tout aussi informatif que ce qui est dit. Lors de la prise de notes, il faut cependant être capable de discriminer ce qui est pertinent pour nous, comme DÉS, en fonction de nos objectifs.

Un obstacle qui est souvent rencontré lors d'un entretien à teneur pédagogique est le manque de précision des réponses. Il faut parfois relancer la personne interviewée afin qu'elle étoffe ses réponses. Un moment de réflexion peut être nécessaire. Au besoin, il

est préférable de laisser la question en suspens pour y revenir plus tard dans l'entretien ou pour en faire un « devoir » qui nécessitera un retour ultérieur à la rencontre.

Comme intervieweur, il faut se laisser des essais avant de trouver sa zone de confort. Je conseille donc aux DÉS de débuter leurs entretiens avec les personnes qui ont de la facilité à s'exprimer et avec qui le climat de l'entretien sera positif pour être à l'aise d'arrêter la personne interviewée au besoin et la faire collaborer à l'exercice en construction.

Les deux exemples d'entretiens en annexe sont riches en apprentissages. La prise de notes du premier s'est faite à l'aide d'un outil électronique (tablette) et la seconde à la main. La première direction a témoigné de la difficulté de taper ses notes à l'écran et de circuler dans le document pendant les échanges. La seconde n'a pas évoqué de difficulté à sa prise de notes manuscrites.

La forme des deux canevas est différente. Le premier consiste en une série de questions en blocs, le second est constitué d'espaces ouverts avec des mots clés. Le modèle choisi doit permettre la prise de notes la plus efficace. La formulation des questions est importante, il faut donc être à l'aise avec la séquence des questions pour se guider avec de simples mots-clés, mais c'est certainement un idéal.

Un des enjeux à l'entretien est le transfert. Comment ce moment privilégié va-t-il avoir des retombées? Quel suivi sera effectué? Quels impacts les échanges auront-ils sur la personne interviewée? Assurément, toutes les directions qui ont mené des entretiens planifiés ont dit apprécier ces moments et avoir eu des rétroactions positives de la part des enseignants. Ces derniers se sentent valorisés qu'on prenne du temps avec eux et qu'on s'intéresse à ce qu'ils font.

J'ai commenté par écrit l'un des deux entretiens en annexe. Mes commentaires ont été faits pour mettre en valeur les informations de nature pédagogique dans la perspective d'un accompagnement futur. Aussi, j'ai voulu offrir des pistes d'ajustement pour les entretiens suivants. Les deux entretiens offrent de nombreuses pistes de travail pour le

futur. Cependant, il faudra évaluer la pertinence de chacune d'elles au regard des retombées sur les apprentissages des élèves et leur réussite. Aussi, à la suite de l'entretien, il est beaucoup plus facile d'aller observer en classe en fonction d'éléments qui ont été énoncés. La rencontre post observation peut se faire en utilisant les informations de l'entretien afin d'assurer un suivi et une progression des enjeux ciblés.

Figure 1 : Outil # 2a Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique

Importance de ramener les questions sur son travail dans le classe.

L'ensemble de ce questionnement vise au développement de la pratique réflexive par l'analyse de situations de pratique et le développement de la conscience de soi via la verbalisation de l'enseignant et la reprise de l'information par la direction.

Comment tu le vis dans ta classe ?

<p>1 • Pourquoi as-tu choisi d'enseigner ? J'étais un monstre quand j'étais plus jeune. <u>2-3 enseignants ont marqué mon parcours</u>. Je voulais changer les choses. Avoir une approche différente, plus proche des jeunes, avoir du plaisir et avoir une discipline avec eux, mais la limite qu'ils ne doivent dépasser est claire. Leur apprendre la matière avec des exemples concrets, développer un lien.</p> <p>2 • Quelles sont les valeurs qui sont associées à ton choix d'enseigner ? L'égalité, la justice, apprendre à se développer, se connaître, à devenir quelqu'un, se dépasser. LE respect, s'épanouir. → pour les enfants or les adultes aussi ? Ces deux questions permettront d'y revenir plus tard et de faire ressortir les incohérences entre les valeurs énoncées et celles qui sous-tendent les pratiques ou plutôt de renforcer les bonnes pratiques</p>	<i>ta, mon parcours le parcours des élèves ?</i> <i>pour les enfants or les adultes aussi ?</i> <i>Ces deux questions permettront d'y revenir plus tard et de faire ressortir les incohérences entre les valeurs énoncées et celles qui sous-tendent les pratiques ou plutôt de renforcer les bonnes pratiques</i>
<p>3 • Comment évalues-tu ton année ? (niveau de satisfaction?) L'enseignant peut utiliser un qualificatif ou une note. On lui demande d'expliquer son affirmation. Épuisante, mais bien. À demander beaucoup, grosse année, intense. EFP3, explo nouveau depuis Chantier à la CS, rencontre plus ou moins pertinentes, organisation de l'explo très désorganisé, délai très courts, nouvelle année pour un retour. <u>Plus profitable avec les gens d'ici, sans me faire libérer et manquer des cours</u> → donc en classe ...</p>	<i>épuisante ?</i> <i>plus profitable avec les gens d'ici, sans me faire libérer et manquer des cours donc en classe ...</i>
<p>4 • Qu'est-ce qui a bien été pour toi cette année ? L'ensemble de la gestion de classe, le climat de l'école, belle amélioration ! À refaire une activité tous ensemble. Comité social très actif. Stages, journées carrières et speed entrevue, beaucoup de plaisir, exigeant.</p>	<i>pédagogie ?</i> <i>réussite des élèves ?</i>
<p>5 • Comment l'expliques-tu ? La relation qu je suis capable de développer avec les jeunes. Ceux-ci voient l'importance de ce cours, plus concret, plus significatif pour eux. Cela apporte du sens. Faire des liens avec les autres matières, l'importance du français, pas faire des fautes. <u>Important d'identifier l'attribution des causes (l'enseignant, le hasard, la cohorte d'élèves, l'environnement, etc.)</u></p>	<i>signification de l'app</i>
<p>• Qu'est-ce qui devrait être amélioré ?</p>	

Figure 2 : Outil # 2a Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite)

<i>Rien sur les pratiques et soutien pédagogique</i>	<p>La communication dans les divers paliers. S'assurer d'avoir un calendrier de tous les événements et activités accessibles à tous. Moins de frustrations (ex : jeunes pas de stages devaient venir le 13 avril)</p> <p>Retards : encadrement</p> <p>• 6 • Ça changeait quoi? (souvent c'est général comme réponse, d'où le besoin de poser la suivante.)</p> <p>• 7 Quel impact cela aurait sur... (enseignant, élèves, réussite)</p> <p>Moins d'irritant, de frustrations entre collègues</p> <p>Mieux encadré, cela a un impact direct sur la réussite, plus de présence en classe.</p> <p>Si les jeunes voient qu'il n'y a pas de faille, message envoyé aux autres, quand les jeunes s'aperçoivent que les enseignants se parlent, ceux-ci sont mieux outillés, même ligne de conduite surtout avec les cas particuliers.</p> <p>• 8 • Est-ce que ça vaut la peine de mettre de l'énergie sur ça ?</p> <p>Oui, c'est sûr, sur la bonne voie, mais cela peut s'améliorer.</p> <p>Ici, il faut être vigilant, car les enseignants ciblent souvent des faux problèmes qui améliorent leur confort, mais pas la réussite des élèves...</p>
<i>A voir, à faire ou leurs intérêts à investir</i>	<p>• 9 Qu'est-ce que tu as fait de nouveau ou mis en place de nouveau cette année ?</p> <p>L'explo et l'histoire a été nouveau pour moi, nouveaux projets en PPO, 2 niveaux dans le même cours. Visite en Cégep, traces des activités vécues, ajustements. <u>Sondage auprès des jeunes sur l'appréciation du cours, sur les projets vécus.</u> Convoyer des parents aux rencontres de parents.</p> <p>• 10 • Ça a changé quoi? Quel impact ça a eu?</p> <p>Le sondage me demande de revoir mes pratiques, beaucoup d'humilité, de m'ajuster à ma clientèle. Pas de formation en PPO. Qui sont les personnes ressources. Curieuse pour voir, pas de cahier. Ne sais pas qui est son CP, [redacted]. Pas de + value, mais prête à le refaire.</p> <p>• 11 • Verrais-tu la nécessité de poursuivre ce travail? Comment, pourquoi?</p> <p>Ici, il faut distinguer ce qui est cosmétique ou juste sur papier, de la pratique et de l'évaluation de ses impacts.</p>
	<p>• 12 • Quels ont été tes principaux irritants cette année? (idéalement, en classe)</p> <p>Élève en retard, de 30 à 40 minutes. Pas vraiment!</p> <p>• 13 • Quel impact ça a eu sur toi? Sur tes élèves?</p> <p>Cela dérange les autres, cela me demande de tout reprendre avec le jeune. Peut jouer sur le climat de classe.</p> <p>• 14 • As-tu sollicité du soutien?</p> <p>Pas toujours les mêmes élèves.</p> <p>• 15 • Qu'est-ce que tu as mis en place pour y remédier ?</p> <p>Courriels TES et direction.</p> <p>• 16 • As-tu consulté le PI ou le dossier des élèves? Y aurait-il eu un bénéfice de le faire?</p> <p>Pour certains. Rencontres EFP à poursuivre permettent aux enseignants de voir qu'ils ne sont pas seuls à vivre des problématiques, ça permet de proposer des PA que tous adhèrent.</p> <p>• 17 • Serais-tu ouvert à trouver des solutions ?</p> <p>Oui, critiques constructives.</p> <p>• 18 • Serais-tu prêt à participer en équipe à la recherche de solutions?</p>

Figure 3 : Outil # 2a Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite)

<p>Lien avec P.i. Très intéressant comme initiative à prendre</p>	<p>Présente dans plusieurs comités, CÉ, table pédagogique, milieu sain et sécuritaire les autres années.</p>
<p>17 • Comment entrevois-tu l'année 2018-2019? Un autre défi, nouveau cours PPO à 4 périodes, certains auront PPO à 2 périodes et 4 périodes, défi de planification. Me stimule beaucoup. Activités</p> <p>2a • Quelles seront tes priorités à travailler? Ce cours à développer, les stages, nouveaux milieux de stages. PA pour les plus vulnérables afin qu'ils soient plus accompagnés dans leurs démarches.</p> <p>2f • Avec ce que tu m'as dit, quels besoins émergent afin d'améliorer les choses ou afin de les rendre optimales ? Besoin de la direction, PR de M. [redacted] dans la communauté pour le speed entrevue et des stages.</p> <p>22 • Quels moyens on (le "on" inclut la direction) pourrait se donner pour que ça se réalise et qu'on y voit des bénéfices ? Différents ordres médecins, infirmières, santé, relation d'aide, police, aspect confidentialité. Chambre de commerce, lettre de l'école, afin d'aller chercher plus de gens. Par rapport aux valeurs et à la situation en classe, engager l'enseignant dans la résolution de problèmes pour la réussite des élèves.</p> <p>Aime ces rencontres, cela ne m'empêche pas de le nommer ailleurs, mais plus formell</p>	

Wow ? Très belles informations pour initier un accompagnement structuré avec cette enseignante.

Elle offre plusieurs portes d'entrée pour traiter de ses pratiques pédagogiques.

Aux questions 4 et 9, je crois qu'il sera important de faire émerger le volet pédagogique. Dans ce cas, elle y revient à la question 10, mais c'est assez général.

Pour les autres enseignants qui enseignent des disciplines plus « importantes », faire émerger les bonnes pratiques à mettre en place.

Bravo pour ce premier entretien, c'est complet comme 3 information. On s'en reparle.

Figure 4 : Outil # 2b Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique

<p>Valeurs : <u>Il n'est pas ce que je veux faire / lorsque un csgp</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Traduction ↗ suggestion prof - Jeu malade ↗ suggestion prof csgp - Histoire d'ain ↗ there en prof csgp → Gros stress dans la classe = personnalité "moi" Importance burger ↗ les ados épouvantement ↗ 	<p>Motivation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - G ados - D ados - Pas jeune enfant sec, 3 c est même jeune
<p>Aspects positifs</p>	<p>Aspects à travailler</p>
<p>Satisfaction Ben</p>	<p>Sec 5 / Janvier à février => correction plan</p>

Figure 5 : Outil # 2b Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite)

Irritants :	Soutiens/ solutions/ ouverture
<ul style="list-style-type: none"> -> Mon indoléance à l'initiative - Tâche - Travail dégroupé avec (amitié vs collègues) - Ressource en sec 5 <ul style="list-style-type: none"> - grand - peu - Veut-il travailler avec moi - TB1 non fonctionnel surtout d'année - Photocopie & RJ et intérêse 	<ul style="list-style-type: none"> -> +/- action <ul style="list-style-type: none"> Bien aimé co-développent c'est-à-dire intéressant Pas produit bcp mais pas perdu de temps c'est pas malé matériel + besoin d'années prochaine TB1 bien saction [REDACTED] ouverte
<ul style="list-style-type: none"> Vision 18-19/ Priorité - Développer [REDACTED] - Travailleur pour modalités proposées - dans plan action [REDACTED] antérieurement - Mais comment y arriver - Travailleur plus pas séquence - Robert production écrite ne fait pas 6-7 cours - Mais 1/2 cours n'identifiait [REDACTED] 	<ul style="list-style-type: none"> => il faut revivre l'innovation pour rendre portant AY => Ouvrir à tout pluriel ouvert [REDACTED] Mais pas commun avec [REDACTED] Où ouvre des collèges
<ul style="list-style-type: none"> 2> pas d'effet 	<ul style="list-style-type: none"> => je ne vois pas la limite du pertinent => un contretemps => il n'a pas fait ? il dit ça

Figure 6 : Outil # 2b Grilles d'entretien d'amorce de la démarche de la supervision pédagogique (suite)

(3)	Les changements	Impacts :
<ul style="list-style-type: none"> - Planif - Point élèves <ul style="list-style-type: none"> - vision - petit travail à 2 <p>→ A revoir car cette diagnostic pour S3</p> <p>→ Encore sélective - certains s'amusent bien - refuse sur le retour d'activité écrit - ce ne donne pas de résultats</p> <p>PI 2^e cycle = MDA</p> <p>↳ on les suit mais c'est tout</p>	<p>Poursuite du travail en 18-19</p> <p>⇒ Intéressant plan de l'EMI en [REDACTED] / cours à part.</p> <p>Avec [REDACTED] probablement plus développement avec CP6 - CPD</p> <p>⇒ Syntaxe est à travailler - 6^e point de point</p> <p>↳ revoir la progression des apprenants</p> <p>→ Vaut la peine le travail nécessaire - continue sc.</p> <p>⇒ Appropriation du niveau S3 (1^{er} tour de roue depuis longtemps)</p>	

4.3 Outil # 7 : Cibler ma problématique sous le bon angle

4.3.1 Contexte de création de cet outil

Cet outil a d'abord été développé en contexte de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans lesquelles les participants avaient à cibler une problématique de classe sur laquelle travailler. Celle-ci devenait, par le fait même, leur objet de développement professionnel. Cependant, comme animateur de ces CAP, j'ai rapidement réalisé la difficulté des enseignants à cibler une réelle problématique de classe ou à cibler une problématique qui pouvait être traitée dans le temps imparti. En effet, l'identification d'une problématique s'appuyait trop souvent sur des données non mesurées, des perceptions, des manifestations superficielles ou était plutôt d'une envergure trop ambitieuse. Conséquemment, les participants prenaient rapidement conscience que la problématique ciblée n'était pas pertinente, trop large ou que les moyens mis en place pour la résoudre avaient peu d'effets. De ce fait, la situation vécue, ne s'améliorant guère, provoquait trop souvent du découragement ou du fatalisme. La compétence à bien questionner l'environnement d'une classe, les enjeux d'apprentissage des élèves ou leurs comportements est complexe, particulièrement lorsque nous faisons partie de cet environnement au quotidien comme enseignant. Il fallait donc guider les participants aux CAP dans une démarche d'analyse plus rigoureuse, mais réaliste temporellement et avec des moyens à leur portée.

4.3.2 Objectifs de cet outil

Devant ces faux départs, en collaboration avec un collègue, nous avons développé un outil de questionnement facilitant et guidant l'identification de réelles problématiques de classe (étape 3 de la démarche de supervision pédagogique) qui peuvent être traitées avec des moyens à notre disposition. Cet outil permet donc d'aller au-delà des premières impressions qui guident trop souvent notre jugement et nos actions dans une fausse

direction. La séquence de questionnement de l'outil permet, en amont, de s'assurer de la pertinence d'une problématique, et de ne pas s'arrêter à un simple symptôme.

4.3.3 Mode d'emploi de cet outil

L'outil consiste donc en une série de blocs de questions qui ont évoluées depuis la création du document original. Certains blocs de questions permettent de préciser et d'appuyer le choix d'une problématique pertinente à l'amélioration de la réussite des élèves, d'autres permettent de structurer une démarche visant à résoudre la problématique ciblée.

Au départ, c'est moi, comme accompagnateur, qui utilisait cet outil, lors d'entretiens, parce qu'il paraissait lourd à première vue. Je ne passais pas chacune des questions une à la suite de l'autre, tel un questionnaire. Je m'assurais cependant, à travers l'échange avec la personne accompagnée, de passer à travers l'ensemble des blocs. Au fil de la discussion, la majorité des questions étaient traitées, sans que j'aie eu à les poser formellement. Souvent, je remettais la feuille annotée à la personne accompagnée à la fin de notre entretien. Elle était très heureuse et prenait ainsi conscience de la démarche réflexive que nous venions de vivre. Évidemment, la feuille complétée permettait de garder des traces d'un entretien qui pouvait durer 75 minutes et de guider la suite des interventions. Aussi, mes notes permettaient d'identifier les blocs de questions moins appuyées, moins étayées, donc les zones de vigilance. La personne accompagnée repartait avec la feuille afin de se mettre en action si tout était clair, de compléter les blocs de questions moins étayés, d'investiguer davantage ou revoir sa problématique qui n'en était pas une finalement.

Cet outil est générique et permet de questionner un ensemble de situations pour tous les corps d'emploi. Il est complémentaire à d'autres outils énumérés dans l'outil #1 (démarche de supervision pédagogique) tels que l'outil #4 sur le questionnement

métacognitif, le #6a questionnaire préparatoire, le #9 formuler des objectifs pragmatiques, le #10 démarche d'entretien ou le #12 synthèse de ma problématique.

Dans une optique de supervision pédagogique, mon expérience m'amène à affirmer qu'il est utile de revenir à cet outil tout au long d'une démarche de résolution d'une problématique. En effet, il est fréquent que les personnes accompagnées, au gré des événements, remettent en question la pertinence de leur problématique ou les avenues de solutions. En revenant à l'origine de la situation et des réflexions qui s'en sont suivies, on est capable de confronter la personne accompagnée sur l'évolution de la problématique et sur leur propre cheminement depuis le début de la démarche. Une foule de facteurs peuvent faire bifurquer les choix qui ont été faits au départ. Il est donc normal, mais important, de recadrer la séquence afin de redonner la signification initiale à la démarche. Cet outil est aussi utile pour assurer un suivi des progrès de la démarche de développement professionnel d'un enseignant tout comme pour évaluer les effets des énergies qui sont déployés. Pour la DÉS, la banque de questions est utile au quotidien pour questionner l'environnement de classe.

Tableau 4 : Outil # 7 : Cibler ma problématique sous le bon angle

1) Problématique ciblée

A- Qu'est-ce qui motive le choix de cette problématique ou de cet objectif à travailler? Qu'est-ce que ça dit de toi?

B- Est-ce que cette problématique représente un défi pour toi? Quel but personnel pourrais-tu te donner à travers cet enjeu? (défi)

C- Quelles manifestations t'a permis de cibler cette problématique?

D- Crois-tu avoir ciblé la bonne problématique en fonction des manifestations décrites? Justifie.

E- Quel rôle te revient dans la solution? Quel rôle revient aux élèves dans la solution? (Responsabilisation)

F- Crois-tu avoir suffisamment de contrôle sur la situation pour engendrer un changement? (SEP)

2) Indicateurs de réussite (cohérence des finalités et des actions)

A- Comment souhaiterais-tu voir la situation s'améliorer? Quelles manifestations observables te donneraient satisfaction?

Quoi améliorer (comportement : quantitatif et qualitatif)	Dans quelle mesure y aurait-il atteinte d'une satisfaction? (attente)

B- Qui y gagnerait en bout de la ligne? Comment?

Observable souhaité	Gains pour l'enseignant	Gains pour l'élève (favoriser le transfert)

Tableau 5 : Outil # 7 : Cibler ma problématique sous le bon angle (suite)

3) SMART

A- Quelles conditions seraient favorables à la résolution de la problématique?

B- Qu'est-ce qui devrait être fait pour que ça fonctionne?

C- Est-ce que les solutions envisagées sont en accord avec les objectifs SMART?

D- De quelles ressources disposes-tu?

E- Quelles limites entrevois-tu? Quels obstacles anticipes-tu? Quelles solutions sont à ta portée?

4) Appui de la recherche et choix des stratégies

A- Est-ce que ce contexte est nouveau pour toi? Qu'est-ce qui pourrait être réinvesti des expériences passées?

B- À quand date ta dernière recherche d'informations sur cette problématique?

C- Quels appuis de la recherche pourrais-tu utiliser?

D- Crois-tu avoir fait le tour? Qu'est-ce qui t'amène à penser ça?

5) Planifier la réalisation de l'objet de travail

A- Quelles étapes entrevois-tu pour répondre à ta problématique?

B- Quels outils ou ressources pourraient t'aider à répondre adéquatement à ta problématique?

6) Rétroaction

A- Est-ce que cette démarche est utile pour toi? Explique. Quelles réflexions nouvelles ont émergées en faisant cette démarche?

4.4 Outil # 13 : Démarche d'apprentissage

4.4.1 Contexte de création de cet outil

Les travaux du professeur Jacques Tardif sur des enjeux pédagogiques comme l'apprentissage et le développement de compétence ont grandement influencé ma pratique et ma vision de l'éducation. Dès le début des années 2000, comme jeune enseignant, j'intègre les bases de son enseignement stratégique à ma pratique quotidienne en classe (Tardif, 1992). Cette pratique s'avère très positive sur les résultats scolaires de mes élèves.

À mes yeux, les travaux de Tardif sont toujours actuels. Comme conseiller pédagogique, j'avais donc besoin de rendre accessible aux enseignants et directions avec qui je travaille les éléments fondateurs d'une pratique pédagogique efficace. Depuis 2007, j'ai travaillé sur diverses formes de présentations des fondements de l'enseignement stratégique. En 2013, je m'inspire de Legendre (2005) et Ouellet (1997) pour mettre en tableau ces bases d'un enseignement efficace. Ce document m'est toujours utile pour planifier des formations et des activités d'apprentissage ou pour réguler les pratiques pédagogiques, puisque j'observe qu'à bien des égards, celles de plusieurs enseignants s'inscrivent encore dans un modèle d'enseignement de transmission des connaissances où le « maître » occupe la plus grande partie du temps d'enseignement-apprentissage.

4.4.2 Objectifs de cet outil

J'ai d'abord produit ce document pour un usage personnel, afin de préciser la démarche d'apprentissage et le contenu de ses trois phases : préparation, réalisation et intégration (Legendre, 2005; Ouellet, 1997). Avec les années, j'ai bien intégré ses éléments et je peux ainsi échanger facilement en contexte d'accompagnement sur les stratégies pédagogiques à privilégier pour favoriser l'intégration des apprentissages chez nos élèves. Les pratiques pédagogiques de l'enseignant constituent la prémissse aux apprentissages, donc la clé à la réussite scolaire.

Maintenant, ce document trouve écho chez les directions d'établissement scolaire. En lien avec la promotion que je fais des entretiens individuels et des observations en classe auprès d'elles, le document devient nécessaire pour appuyer une analyse critique de ce qui se passe en classe et des pratiques pédagogiques énoncées par les enseignants.

Finalement, cet outil constitue un levier à la réflexion pédagogique avec les enseignants. Lorsque j'énonce dans nos échanges les expressions *phase de préparation*, *phase de réalisation* et *phase d'intégration*, elles semblent éveiller un vague souvenir, mais sans plus de précision. L'occasion est belle pour nommer les pratiques pédagogiques utilisées et celles qui pourraient être privilégiées sur la base de ce modèle.

4.4.3 Mode d'emploi de cet outil

Cet outil vise à soutenir la planification de l'enseignement. Lors de la création d'une situation d'apprentissage ou de la planification d'une période de cours, je m'y réfère toujours afin de rendre explicite la démarche d'apprentissage pour chacune des activités. Malheureusement, je n'ai pas souvent eu le privilège de travailler la planification de l'enseignement de façon détaillée avec les enseignants.

L'outil permet aussi de réguler les pratiques d'enseignement. Je m'en suis servi davantage dans cette perspective lors de mes accompagnements auprès des enseignants. Même s'il est dense en informations, il est facilement consultable du fait que chacune des phases est bien distincte. Ainsi, autant les enseignants, les directions d'établissement scolaire que moi pouvons l'utiliser sur le moment si on se laisse quelques minutes pour en faire un survol. Cependant, il est rare que j'utilise l'ensemble des informations. Selon les situations, je vais davantage mettre l'accent sur certains éléments. J'ai l'habitude de cibler d'abord les éléments qui sont faits de façon plus ou moins explicites afin de valoriser les bonnes pratiques. Par la suite, je regarde avec la personne accompagnée ce qui est privilégié dans le modèle, ce qui pourrait être mis en place et ce qui aurait le plus d'impact sur l'intégration des apprentissages des élèves au regard de leur difficulté. À

la suite d'une observation en classe, le document peut servir de référence aux directions d'établissement scolaire lors d'un retour réflexif avec la personne observée.

La démarche d'apprentissage est un document de base pour moi. Les principes pédagogiques qui y sont inscrits constituent toujours les fondements à l'apprentissage en contexte de classe. Une version en plus grand format est disponible à l'annexe 1.

Tableau 6 : Outil # 13 : Démarche d'apprentissage

Phase de préparation				Phase de réalisation				Phase d'intégration			
Démarche d'apprentissage	Demande pédagogique	L'enseignant	L'élève	Démarche d'apprentissage	Demande pédagogique	L'enseignant	L'élève	Démarche d'apprentissage	Demande pédagogique	L'enseignant	L'élève
1-Rappel du passé	1-Rappel du passé	L'enseignant	L'élève	1-Traitemet du contenu d'apprentissage	1-Traitemet du contenu d'apprentissage	L'enseignant	L'élève	1-Objectivation de l'apprentissage	1-Objectivation de l'apprentissage	L'enseignant	L'élève
A-Fait le retour sur la situation pédagogique précédente (obtenir les éléments pertinents)	A- Recherche et explore les informations ou les sources de données nécessaires à la situation pédagogique (sujet traité, dernière question, ...)	A1- Guide la recherche de l'élève dans la recherche de l'information ou des sources de données	A1- Guide la recherche de l'information ou des sources de données	A1- Observe la démarche de l'élève dans la recherche de l'information ou des sources de données	A1- Guide l'élève sur la situation pédagogique	A- Facilite le retour sur la situation pédagogique	A- Effectue un retour sur la situation pédagogique	A- Observe la participation de l'élève dans le retour sur la situation pédagogique	A- Effectue un retour sur la situation pédagogique	A- Observe la participation de l'élève dans le retour sur la situation pédagogique	A- Effectue un retour sur la situation pédagogique
B- Fait anticiper les résultats de la situation pédagogique (vécue : attitudes, habiletés, connaissances...)	B- Vérifie la formulation et l'expression des résultats de la situation vécue : attitudes, habiletés, connaissances...	A2- Propose des éléments d'information ou des sources de données	A2- Propose des éléments d'information ou des sources de données	A2- Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de recherche et d'exploration de l'information ou des sources de données	B- Objectifie le processus et le produit de la situation pédagogique	B- Guide l'élève à tirer des conclusions	B- Objectifie le processus et le produit de la situation pédagogique	B- Observe l'évolution de l'élève dans sa recherche de l'information ou des sources de données	B- Observe l'évolution de l'élève dans sa recherche de l'information ou des sources de données	B- Observe l'évolution de l'élève dans sa recherche de l'information ou des sources de données	B- Observe l'évolution de l'élève dans sa recherche de l'information ou des sources de données
2-Precision et signification des objectifs d'apprentissage	2-Precision et signification des objectifs d'apprentissage	A- Présente les objectifs d'apprentissage	A- Vérifie la compréhension des objectifs d'apprentissage	B- Organise les informations ou les sources de données rattachées à la situation pédagogique	B- Vérifie le degré de signification des objectifs d'apprentissage	C- Guide dans l'organisation des sources de données	C- Guide dans l'organisation des sources de données	C1- Observe la démarche de l'élève dans l'organisation ou des sources de données	C1- Observe la démarche de l'élève dans l'organisation ou des sources de données	C1- Observe la démarche de l'élève dans l'organisation ou des sources de données	C1- Observe la démarche de l'élève dans l'organisation ou des sources de données
4- Formule ses propres objectifs d'apprentissage	5- Propriétés les objectifs proposés	B- Rend les objectifs draprennissage significatifs et accessibles	B- Vérifie le degré de signification des objectifs d'apprentissage	B1- Guide dans l'organisation des sources de données	B2- Propose des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données	B3- Fournit des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données	B4- Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'organisation ou des sources de données	B5- Vérifie l'initié de l'élève dans son organisation des éléments d'information ou des sources de données	B6- Vérifie l'initié de l'élève dans son organisation des éléments d'information ou des sources de données	B7- Vérifie l'initié de l'élève dans son organisation des éléments d'information ou des sources de données	B8- Vérifie l'initié de l'élève dans son organisation des éléments d'information ou des sources de données
C- Rend les objectifs d'apprentissage au niveau des objectifs en facilitant et soutenant la découverte de significations	C- Rend les objectifs d'apprentissage au niveau des objectifs en facilitant et soutenant la découverte de significations	C- Rend les objectifs d'apprentissage au niveau des objectifs en facilitant et soutenant la découverte de significations	C- Vérifie la pertinence des objectifs d'apprentissage proposés en observant la réaction de l'élève	C- Guide dans l'organisation ou des sources de données	C1- Observe la révolution et le choix de l'ordre des sources de données	C2- Propose des pistes d'évaluation de l'information ou des sources de données	C3- Fournit des pistes d'évaluation de l'information ou des sources de données	C4- Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'évaluation de l'information ou des sources de données	C5- Vérifie l'initié de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données	C6- Vérifie l'initié de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données	C7- Vérifie l'initié de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données
3-Precision du contexte d'apprentissage	3-Precision du contexte d'apprentissage	A- Propose une ou des situations pédagogiques en rapport avec les situations apprennissage proposées	A- Vérifie la compréhension des situations pédagogiques à vivre	D- Procéde à la présentation des résultats	D1- Guide dans la présentation des résultats	D2- Propose des pistes de présentation des résultats	D3- Fournit des pistes de présentation des résultats	D4- Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans la présentation des résultats	D5- Vérifie l'initié de l'élève dans la présentation des résultats	D6- Vérifie l'initié de l'élève dans la présentation des résultats	D7- Vérifie l'initié de l'élève dans la présentation des résultats
4- Propose ou choisit une situation pédagogique en rapport avec les situations apprennissage proposées	5- Dépasse des significations à l'élève	B- Propose des situations significatives à l'élève	B- Observe ce que l'élève dépasse comme significations des situations pédagogiques proposées	E- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	E- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	F- Observe les modifications de comportement de l'élève par l'élève	G- Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de présentation des résultats	H- Effectue un retour sur la situation pédagogique	I- Effectue un retour sur la situation pédagogique	J- Effectue un retour sur la situation pédagogique	K- Effectue un retour sur la situation pédagogique
5- Significations d'un rapport avec les situations apprennissage proposées	6- Dépasse des significations à l'élève	C- Propose un choix parmi les situations pédagogiques	C- Observe le choix effectué par l'élève	L- Effectue un retour sur la situation pédagogique	L- Effectue un retour sur la situation pédagogique	M- Effectue un retour sur la situation pédagogique	N- Effectue un retour sur la situation pédagogique	O- Effectue un retour sur la situation pédagogique	P- Effectue un retour sur la situation pédagogique	Q- Effectue un retour sur la situation pédagogique	R- Effectue un retour sur la situation pédagogique
6- Dépasse des significations à l'élève	7- Significations d'un rapport avec les situations apprennissage proposées	D- Sécurise l'élève en lui annonçant ce qui est attendu de lui	E- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	F- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	G- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	H- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	I- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	J- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	K- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	L- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...	M- Encourage l'organisation de l'environnement matériels, humains, relationnels, ...

Il y a place à l'enseignement explicite dans chacune des phases. Privilégier le questionnement pour amener l'élève à être l'acteur conscient de son processus d'apprentissage. Compléter ce modèle avec celui du processus d'apprentissage métacognitif.

[Les énoncés soulignés sont essentiels à un apprentissage consolidé.

Documentement produit par Média Pifcone, Conseiller pédagogique, CES, 2014, basé sur LEBOEUF, René, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin, 2005, 360 à 364 et sur www.education.gouv.fr

Tableau 7 : Outil # 13 : Démarche d'apprentissage (suite)

4.5 Outil # 14a : Cahier d'observation en classe

4.5.1 Contexte de création de cet outil

Depuis mon entrée en fonction comme conseiller pédagogique, j'ai eu une multitude d'occasions d'aller dans la classe de collègues enseignants pour observer ou interagir dans des contextes différents. La pertinence d'être en classe est de donner une rétroaction à l'enseignant à la suite de l'observation afin d'initier un dialogue pédagogique. La rétroaction rapide, appuyée sur des données factuelles, permet ce dialogue sans tomber dans le côté émotif que pourrait engendrer une rétroaction basée sur des opinions.

J'ai rapidement réalisé que notre présence simultanée en classe ne faisait pas nécessairement en sorte d'analyser de façon similaire le déroulement d'une période. En conséquence, pour aller au-delà d'un échange s'appuyant principalement sur des perceptions et des interprétations, mieux valait documenter de façon précise les réalités observables. Il me fallait donc un outil pour formaliser ces observations.

Certes, la rétroaction est fondamentale pour favoriser le développement professionnel (Collerette et al., 2013; Donaldson, 2009; Gordon et al., 2006; Weems et Rogers, 2010), mais sur quoi donne-t-on une rétroaction? Quelles informations pertinentes permettent d'offrir une rétroaction utile? Au fil des ans, j'ai tâché de développer un outil générique permettant de noter des éléments fondamentaux liés aux pratiques pédagogiques tout en laissant une possibilité d'adaptation à chaque contexte d'observation. Je suis donc passé d'une page blanche à un outil très détaillé, conçu sous différentes formes, pour en arriver finalement à un modèle hybride présenté ici. C'est lui que j'utilise depuis quelques années et je le trouve très efficace lors des rétroactions. Je dois dire que plusieurs directions participantes ont développé, au fil des ans, leur propre outil d'observation en classe. Cependant, ne les ayant pas moi-même expérimentés, il m'est difficile de porter un jugement sur leur efficience. Le bon modèle est celui avec lequel on est à l'aise et celui qui nous permet de colliger les informations pertinentes au suivi pédagogique.

4.5.2 Objectifs de cet outil

L'objectif d'avoir un outil d'observation est d'abord de garder des traces. Des traces d'observations pour une rétroaction immédiate, mais aussi des traces qui permettront, à plus long terme, de noter des évolutions sur des enjeux récurrents. Le second objectif de cet outil est de servir le développement professionnel soit par un échange réflexif, soit par une séance de travail sur un objet précis en prenant appui, entre autres, sur ces observations. Assurément, un cahier d'observation bien complété est un outil qui permet de dépasser les superficialités et les perceptions lors de l'accompagnement qui suit et de garder une « mémoire » des réalités dans le temps. Je ne saurais m'en passer aujourd'hui.

4.5.3 Mode d'emploi de cet outil

Le cahier d'observation est divisé en deux sections principales. La première consiste en une liste prédéterminée d'éléments à observer (p.2). La seconde est un tableau permettant d'inscrire le déroulement de la période (p. 3 et 4).

À la page 2 de l'outil, on retrouve tout en haut un espace pour y inscrire des informations factuelles. Elles sont importantes, particulièrement quand on est appelé à établir une collaboration continue pour laquelle il y aura plusieurs moments de présence en classe. Retracer la séquence des observations et des événements permet de porter un regard évolutif sur les pratiques ou sur d'autres éléments liés au contexte de classe.

En dessous de cet espace, j'ai identifié douze éléments précis à observer et qui sont génériques à la grande majorité des situations d'enseignement. Ces éléments constituent des incontournables à observer. Évidemment, j'aurais pu sélectionner d'autres éléments qui fondent aussi une bonne pratique professionnelle, c'est un choix que j'ai fait parce qu'à mes yeux, ils sont connus du corps enseignant et constituent donc une base

commune pour favoriser les échanges. Ils influent aussi sur la qualité des apprentissages à faire faire aux élèves. J'ai donc adjoint une échelle de 1 à 3 à cocher en plus d'un espace pour y mettre des commentaires au besoin. La flexibilité et la facilité avec laquelle je peux inscrire des informations dans cet espace le rend pratique. Cependant, pour compléter l'échelle, il faut être au clair avec la signification de chacun des éléments et s'être représenté la situation visée pour chacun d'eux.

Nul n'est besoin d'inscrire des observations précises à chacun des éléments. Le contexte de l'observation en classe peut demander de se centrer sur un ou certains éléments. C'est à discuter avec la personne accompagnée. Il est possible aussi de poursuivre l'annotation après la période de classe. La majorité des observations à inscrire est subordonnée à la seconde partie.

La partie qui génère le plus d'éléments favorisant l'échange réflexif est la seconde partie, car elle permet de décrire la séquence d'actions qui se déroule devant nous (p. 3 et 4). Cette partie demande donc une attention continue puisqu'elle exige de noter le déroulement de la période en fonction des actions menées par les élèves et celles menées par l'enseignant. À la fin, on sait donc combien de temps l'enseignant et les élèves ont été actifs et ce qu'ils ont fait. De la description de ces actions émergent des observations, des commentaires et des questionnements qu'on peut noter dans la colonne de droite. Ceux-ci peuvent être précisés dans les éléments à observer de la page 2 du cahier d'observations. Pendant que l'enseignant est actif, on doit aussi regarder la réaction des élèves et pendant que les élèves sont actifs, on doit aussi regarder l'enseignant. Les dynamiques interpersonnelles à observer entre les élèves et l'enseignant tout comme entre les élèves demandent une attention soutenue.

L'avantage de décrire la séquence des actions est d'abord d'appuyer l'analyse de la période sur des faits qui témoignent de l'action professionnelle de l'enseignant et de l'acte d'apprendre des élèves. Le déroulement de la période ainsi noté limite les confusions liées à l'interprétation des événements. D'ailleurs, en amorçant l'échange réflexif avec la phrase : tu as fait ça... ou les élèves ont fait... il est difficile de contester

la réalité de ce qui s'est passé. De cet acquiescement il est possible d'ouvrir ensuite sur les incidences de ces actions en termes de réactions observables, de productions matérielles ou de résultats. Ce genre d'annotation m'a vraiment donné la possibilité de parler de ce qui se passait en classe parce qu'elle met de côté, de prime abord, l'interprétation de la réalité ou des émotions.

Ceci dit, le retour réflexif à la suite d'une observation en classe mériterait à elle seule une étude en soi. L'enjeu, à mes yeux, est d'utiliser l'observation de faits pour aller au-delà de la perception ou de l'interprétation.

Par ailleurs, cette prise de notes permet aussi de faire émerger des constats, comme par exemple :

1. Le temps utilisé par l'enseignant et les élèves. Combien de temps parle l'enseignant? Combien de temps travaillent activement les élèves?
2. La démarche d'enseignement. Est-ce que les trois phases de la démarche d'enseignement sont présentes?
3. La séquence des activités. Est-ce que les activités font l'aller-retour entre apprentissage et rétroaction? Permettent-elles l'engagement des élèves?

À la dernière page (4), un encadré est disponible pour inscrire les premiers constats s'il y a une rétroaction immédiatement après la période d'observation ou plus tard. Une version complète de l'outil est disponible à l'annexe 2

L'exemple inséré aux pages 65 à 67 offre une idée de ce qui peut être inscrit en lien avec des observations. Dans ce cas, l'intérêt était d'observer deux élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage. La réflexion post observation a porté sur une problématique commune qui est de savoir si l'élève est actif cognitivement lors des tâches d'apprentissage proposée, surtout lorsqu'elles sont réalisées en groupe. Ainsi, quels paramètres permettraient de nous assurer de cet engagement? L'échange fut riche en remise en question puisque peu de données nous ont permis d'affirmer que les deux élèves ciblés furent réellement actifs cognitivement lors des tâches d'apprentissage.

Figure 7 : Outil # 14a : Cahier d'observation en classe

Date : _____	Personne (s) observées _____
Heure : _____	Matière/niveau : _____ Local : _____
Éléments à observer 1: peu ou pas observé 2: observé, avec amélioration 3: observé et de qualité	Observation-Commentaires-Analyses-Questionnements
1. Accueil des élèves 1 □ 2 □ 3 □	
2. Objet/intention d'apprentissage identifié-expliqué-compris 1 □ 2 □ 3 □	
3. Organisation physique de la classe en fonction des apprentissages 1 □ 2 □ 3 □	
4. Trois phases de la démarche d'enseignement (préparation, réalisation, intégration) 1 □ 2 □ 3 □	
5. Enseignement signifiant et motivant Entrain de l'enseignant, tâche signifiantes, élèves sont actifs, ils ont des choix 1 □ 2 □ 3 □	
6. Enseignement explicite des stratégies et concepts 1 □ 2 □ 3 □	
7. Élèves au centre de leurs apprentissages 1 □ 2 □ 3 □	
8. Supervision des apprentissages des élèves Les élèves répondent aux questions, l'enseignant valide auprès des élèves, enseignant circule pour réguler, l'enseignant soutien, l'enseignant questionne. 1 □ 2 □ 3 □	
9. Développer la métacognition (ne donne pas les réponses) par le questionnement 1 □ 2 □ 3 □	
10. Qualité de l'engagement et du travail des élèves (fierté) 1 □ 2 □ 3 □	
11. Différenciation 1 □ 2 □ 3 □	
12. Gestion de classe gestion des comportements, bonne intervention au bon moment, considère la réaction des élèves, gestion de l'engagement des élèves, relation maître-élève positive. 1 □ 2 □ 3 □	

Figure 8 : Outil # 14a : Cahier d'observation en classe (suite)

Minuterie	Elève	Enseignant	Commentaire, questionnement

Figure 9 : Outil # 14a : Cahier d'observation en classe (suite)

Minuterie	Elève	Enseignant	Commentaire, questionnement
<hr/>			

Figure 10 : Exemple de cahier d'observation en classe

Date : [REDACTED]	Personne (s) observées [REDACTED]	o o o b
Heure : PM - 14-5	Matière/niveau : 5 ^e 6 ^e année	Local : classe 5H1ain.
Éléments à observer	Observation-Commentaires-Analyses-Questionnements	
1: peu ou pas observé 2: observé, avec amélioration 3: observé et de qualité 4: observé, répond aux normes		
1. Accueil des élèves 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
2. Objet/intention d'apprentissage identifié-expliqué compris 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	Le premier explique.	
3. Organisation physique de la classe en fonction des apprentissages 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	Les élèves à 4.	
4. Trois phases de la démarche d'enseignement (préparation, réalisation, intégration) 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
5. Enseignement signifiant et motivant Entrain de l'enseignant, tâche signifiantes, élèves sont actifs, ils ont des choix 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
6. Enseignement explicite des stratégies et concepts 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
7. Élèves au centre de leurs apprentissages 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
8. Supervision des apprentissages des élèves Les élèves répondent aux questions, l'enseignant valide auprès des élèves, enseignant circule pour réguler, l'enseignant soutien, l'enseignant questionne. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
9. Développer la métacognition (ne donne pas les réponses) par le questionnement 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
10. Qualité de l'engagement et du travail des élèves (fierté) 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
11. Différenciation 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		
12. Gestion de classe gestion des comportements, bonne intervention au bon moment, considère la réaction des élèves, gestion de l'engagement des élèves, relation maître-élève positive. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		

Figure 11 : Exemple de cahier d'observation en classe (suite)

Minuterie	Élève	Enseignant	Commentaire, questionnement
12h45	lecture individuelle	accueil.	Un peu de lecture engage pour la majorité des élèves.
12h50		Retour sur l'organisation du matin. Sur priorité opération.	
12h52	1 à l'ordre pour faire monter	Rappel de l'heure midi. Jeux: answer response à présentation	→ Retour appa am → élèves pas impliqués.
12h55	Activité: associer réponse à équation.	Circule	Les élèves calculent sur leur bureau avec crayons effaçables. [] pas actif? rappel ordre 13h02
13h02	correction encours de la classe par élèves à tour de rôle		→ Interruption → plus court? plus actif?
13h04	nouvel exercice pareil + complexe.	élève la main si de n'a pas terminé ??	Tous les élèves achète.
13h10	Corréction au tableau à tour de rôle.		
13h11	Exercice suivant + complexe.	Qui est-ce que tu veux, qui est-ce que ça veut dire?? La réponse va donner quoi? D'abord, je ne veux pas qu'importe peu d'entraîner.... ??	→ Bonnes questions, laisser + de temps de réflexion aux élèves.
13h18	correction au tableau		Correction laisser peu de place à la réflexion l'autoregulation.
13h20	Autre exercice → tous les élèves engagés.	Régle les élèves	→ les prérequis semblent acquis. activité d'application.
13h28	correction (idem) → association équation-reponse		→ cet exercice permet de confronter les réponses des élèves. avant d'expliquer + cette activité.
13h33	lecture	Je te demande de sortir ton cahier de lecture entaché et relire 3 premiers chapitres. Rappelle la démarche amorcée	
13h40	élèves résument	Qui peut me rappeler les grande ligne de l'histoire?	
13h48	→ Réécriture.		
14h04	Tâche: compter mots produite.	Revisé de documents. Révise décamens.	→ Pas de discussion, qui auraient pu être posé durant la réécriture qui était à l'intérieur.
14h09	cahier lecture chap 5	Poser une carte, faire de notes. Lecture à voix haute	→ Est ce que la partie de note a été trouvée?
14h13		« interjection » fait le moins sait.	
14h34	Temps d'arrêt pour que les élèves complètent leur note pour nouveau de chapitre.	Où elle est l'idée principale?	
14h38		Projection pour la suite de l'histoire. Suite lecture à voix haute.	
14h56		Projection suite histoire.	
15h02	Notes à compléter		

Figure 12 : Exemple de cahier d'observation en classe (suite)

Minuterie	Élève	Enseignant	Commentaire, questionnement
4h03		Consigne pour demain. Activité spéciale.	
15h05		Distribuer évaluations mathématique - Rappel des devoirs et leçons.	
16h08	Sac de l'école.		

Comment formuler l'activité cognitive chez chacun des élèves
lors des interventions et activités ?

CONCLUSION

En conclusion, il appert que la supervision pédagogique dans les établissements scolaires du Québec n'est pas institutionnalisée. Chacune des DÉS voit, à sa façon, à la bonne marche des opérations d'enseignement. Pourtant, les cibles de réussite de l'État québécois, reflétées dans le PEVR des commissions scolaires et dans le projet éducatif de chacune des écoles, devraient susciter une régulation plus systématique des pratiques d'enseignement en classe. Le développement professionnel étant le principal levier à l'ajustement de ces pratiques, les DÉS pourraient miser sur une supervision pédagogique généralisée afin de favoriser ces ajustements nécessaires à l'amélioration des résultats des élèves et à l'atteinte des cibles de réussite. Un des enjeux est de savoir comment faire et par quoi débuter. Les quelques outils proposés dans cet essai visent à favoriser la mise en place d'une démarche de supervision pédagogique en répondant au « comment faire » et au « par quoi commencer ».

La collaboration avec des DÉS et des DAÉS dans les dernières années a permis de développer des outils de supervision pédagogique qui leur ont été utiles pour leur démarche de supervision pédagogique. Ce travail a aussi permis une réflexion poussée sur l'accompagnement des enseignants, le travail en collégialité et le développement des compétences des directions à assurer la qualité des services éducatifs prodigués dans les classes. Sur ce dernier élément, aucune d'entre elles n'avaient eu de formation ou d'accompagnement pour initier ou valider des actions de supervision pédagogique. C'est donc bien souvent à tâtons que leur expertise s'est développée.

Une des limites entrevues est de savoir si une DÉS, sur la base des outils présentés dans cet essai, pourrait d'elle-même les utiliser sans en avoir été un des concepteurs ou sans avoir eu un accompagnement direct.

Dans un même ordre d'idées, il serait intéressant de mener des recherches-action supplémentaires dans le but de savoir si cette démarche de supervision pédagogique ou

une partie de la démarche proposée pourrait être utilisée par des DÉS auprès d'autres corps d'emploi comme des professionnels ou du personnel de soutien œuvrant auprès des élèves. Aussi, est-ce que certains outils pourraient être utilisés par d'autres personnes chargées d'accompagner des enseignants dans l'ajustement de leurs pratiques, comme un pair, un mentor, un conseiller pédagogique ou un psychoéducateur? La recherche permettrait de valider un usage plus large de ces outils réflexifs et pédagogiques.

Par ailleurs, il serait pertinent de pousser la recherche afin d'évaluer, en contexte, l'impact d'une telle démarche de supervision pédagogique continue sur l'évolution des pratiques d'enseignants et sur les résultats de leurs élèves.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K. A. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique, méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal, Canada : Logiques.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire: une analyse de besoins pour une recherche-action-formation*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes scolaires*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation, Lyon, France.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487–508. <https://doi.org/10.7202/012079ar>
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Montréal, Canada : Fondation Lucie et André Chagnon; Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: evaluation instrument*. Repéré le 18 janvier 2017 au <http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>

- Donaldson, M. L. (2009). *So long, Lake Wobegon? Using evaluation to raise teacher quality*. Washington, D.C : Center for American Progress.
- Fenwick, T. J. (2001). *Promouvoir l'apprentissage continu au moyen de plans de croissance professionnelle : une recommandation prudente en matière de politiques*. Communication présentée au Programme pancanadien de recherche en éducation. La formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, Université Laval, Québec.
- Girard, L., Laurin, P. et Pouliot, R. A. (1986). *Supervision Pédagogique, une relation d'aide*. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générales des régions.
- Glatthorn, A. (1984). *Differentiated Supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, R., Kane, T.J. et Staiger, D.O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, DC : The Brookings Institution.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. Québec. Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Québec. Éditeur officiel du Québec.
- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e édition, p. 219-233). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e édition, p. 235-267). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel.* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession, 20 (3)*, 14-25. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Référentiel de l'agir compétent en conseillement pédagogique en soutien à la réussite des élèves. Montréal, Canada : Les Éditions JFD inc.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: A checklist.* Department of Teacher Education, Bradley University. Peoria, IL.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., et Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement.* Montréal, Canada : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Lafortune, L. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lavoie, F. (2011). *La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e édition). Montréal, Canada : Guérin.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Évaluation du rendement du personnel enseignant : guide des exigences et des modalités*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2004). *Programme d'évaluation du personnel enseignant*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Nolan, J. F., et Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision & evaluation: theory into practice* (3^e édition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Quick, H.E., Holtzman, D.J. et Chaney, K.R. (2009). Professional development and instructional practice: conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of education for students placed at risk (JESPAR)*, 14(1), 45-71.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et S. Bissonnette. (2017). *Quels sont les modèles de formation les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances*. Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société

et culture du Québec et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées. Québec, Canada : Université TÉLUQ.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e édition), p. 139-152). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

Sullivan, S., et Glanz, J. (2005). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques* (2^e édition). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada : Éditions logiques.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.

Weems, D., et Rogers, C. (2010). Are U.S. teachers making the grade? A proposed framework for teacher evaluation and professional growth. *Management in Education*, 24(1), 19–24.

Zepeda, S.J., (2006). High stakes supervision: We must do more. *The International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

ANNEXE 1

La démarche d'apprentissage

Phase de préparation			Phase de réalisation			Phase d'intégration		
Démarche d'apprentissage	Démarche pédagogique		Démarche d'apprentissage	Démarche pédagogique		Démarche d'apprentissage	Démarche pédagogique	Démarche pédagogique
L'élève	L'enseignant	L'enseignant	L'élève	L'enseignant	L'enseignant	L'élève	L'enseignant	L'enseignant
1-Rappel du passé	1-Rappel du passé	1-Rappel du passé	1-Traitemen t du contenu d'apprentissage	1-Traitemen t du contenu d'apprentissage	1-Traitemen t du contenu d'apprentissage	1-Objectivation de l'apprentissage	1-Rétroaction et renforcement de l'apprentissage	1-Rétroaction et renforcement de l'apprentissage
A- Se rappelle la situation pédagogique précédente	A- Facilite le retour sur la situation pédagogique précédente (cibler les éléments pertinents)	A- Observe les significations que l'élève dégage de la situation pédagogique précédente	<u>A- Recherche et explore les informations ou les sources de données rattachées à la situation pédagogique (sujet traité, centre d'intérêt, question...)</u>	<u>A1- Guide la recherche de l'information ou des sources de données</u>	A1- Observe la démarche de l'élève dans la recherche de l'information ou des sources de données	A- Effectue un retour sur la situation pédagogique	A- Observe la participation de l'élève dans le retour sur la situation pédagogique	A- Observe la participation de l'élève dans le retour sur la situation pédagogique
B- Se rappelle les résultats de la situation pédagogique vécue : attitudes, habiletés, connaissances...	<u>B- Fait expliciter les résultats de la situation pédagogique vécue : attitudes, habiletés, connaissances...</u>	B- Vérifie la formulation et l'expression des résultats de la situation vécue : attitudes, habiletés, connaissances...	Il observe et interroge l'environnement Il répertorie, inventorie Il analyse Il décrit, imagine, nomme Il formule des hypothèses Il anticipe une ou plusieurs solutions ...	<u>A2- Propose des éléments d'information ou des sources de données</u>	<u>A2- Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de recherche et d'exploration de l'information ou des sources de données</u>	<u>B- Objective le processus et le produit de la situation pédagogique</u>	<u>B- Guide l'élève dans l'objectivation de la situation pédagogique</u>	<u>B- Observe l'élève dans son objectivation de la situation pédagogique</u>
2-Précision et signification des objectifs d'apprentissage	2-Précision et signification des objectifs d'apprentissage	2-Précision et signification des objectifs d'apprentissage	<u>B- Organise les informations ou les sources de données rattachées à la situation pédagogique</u>	<u>B1- Guide dans l'organisation des éléments d'information ou des sources de données</u>	B1- Observe la démarche de l'élève dans l'organisation de l'information ou des sources de données	<u>E- Applique le résultat à une situation pédagogique analogue</u>	<u>E- Observe l'élève à appliquer le résultat dans une situation pédagogique analogue</u>	<u>E- Observe l'élève pour en arriver à appliquer le résultat dans une situation analogue</u>
A- Formule ses propres objectifs d'apprentissage	<u>A- Présente les objectifs d'apprentissage</u>	<u>A- Vérifie la compréhension des objectifs d'apprentissage</u>	B- Rend les objectifs d'apprentissage significatifs et accessibles	Il trouve des ressemblances	<u>B2- Propose des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données</u>	<u>B2- Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche d'organisation de l'information ou des sources de données</u>	<u>2-Réinvestissement et signification de l'apprentissage</u>	<u>2A-Aide l'élève à dégager les significations personnelles reliées à la situation pédagogique</u>
B- S'approprie les objectifs proposés	<u>C- Relie les objectifs d'apprentissage à son vécu et anticipe en tirer profit et avantage d'où sa participation et son intérêt</u>	<u>C- Relie les objectifs d'apprentissage au vécu des élèves en facilitant et soutenant la découverte de significations</u>	C- Vérifie la pertinence des objectifs d'apprentissage proposés en observant l'expression de significations personnelles	Il établit des rapports	<u>B3- Fournit des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données</u>	<u>B3- Vérifie l'intérêt de l'élève dans son organisation des éléments d'information ou des sources de données</u>	<u>2B- Agrandit son répertoire d'attitudes, d'habiletés et de connaissances</u>	<u>2B- Vérifie la pertinence des significations personnelles reliées à la situation pédagogique</u>
C- Relie les objectifs d'apprentissage à son vécu et anticipe en tirer profit et avantage d'où sa participation et son intérêt	<u>D- Considère ses acquis (habiletés, connaissances..) en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés</u>	<u>D- Facilite la relation entre les acquis (habiletés, connaissances...) et les objectifs d'apprentissage proposés</u>	D- Vérifie les acquis nécessaires à la poursuite des objectifs d'apprentissage proposés	Il dégage des caractères communs	<u>C1- Guide dans l'évaluation et le choix de l'information ou des sources de données</u>	<u>C1- Observe la démarche de l'élève dans l'évaluation et le choix des éléments d'information ou des sources de données</u>	<u>2C- Facilite l'expression et la manifestation de la confiance que l'élève a en lui-même</u>	<u>2C- Vérifie la pertinence des significations personnelles reliées à la situation pédagogique</u>
D- Considère ses acquis (habiletés, connaissances..) en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés	<u>3-Précision du contexte d'apprentissage</u>	<u>3-Précision du contexte d'apprentissage</u>	<u>C- Choisit les informations ou les sources de données rattachées à la situation pédagogique</u>	Il résume	<u>C2- Propose des pistes d'évaluation de l'information ou des sources de données</u>	<u>C2- Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche d'évaluation de l'information ou des sources de données</u>	<u>2D- Propose des situations de réinvestissement</u>	<u>2D- Vérifie la pertinence des significations personnelles reliées à la situation pédagogique</u>
3-Précision du contexte d'apprentissage	<u>A- Propose une ou des situations pédagogiques en rapport avec les objectifs d'apprentissage explicités</u>	<u>A- Vérifie la compréhension des situations pédagogiques à vivre</u>	<u>D- Choisis les informations ou les sources de données rattachées à la situation pédagogique</u>	Il établit des liens, fait des synthèses ...	<u>C3- Fournit des pistes d'évaluation de l'information ou des sources de données</u>	<u>C3- Vérifie l'intérêt de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données</u>	<u>D- Devient disponible pour réinvestir dans une autre situation pédagogique</u>	<u>D- Vérifie le degré de participation de l'élève dans les situations de réinvestissement</u>
A- Propose ou choisit une ou des situations pédagogiques en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés	<u>B- Propose des situations signifiantes à l'élève</u>	<u>B- Observe ce que l'élève dégage comme significations des situations pédagogiques proposées</u>	<u>D- Procède à la présentation des résultats</u>	Il ordonne, hiérarchise	<u>C4- Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'évaluation de l'information ou des sources de données</u>	<u>C4- Vérifie l'intérêt de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données</u>		
B- Dégage des significations en rapport avec les situations pédagogiques proposées	<u>C- Propose un choix parmi les situations pédagogiques</u>	<u>C- Observe le choix effectué par l'élève</u>		Il vérifie, estime, évalue, compare	<u>D1- Guide dans la présentation des résultats</u>	<u>D1- Observe la démarche de l'élève dans la présentation des résultats</u>		
C- Fait le choix d'une situation pédagogique	<u>D- Sécurise l'élève en lui annonçant ce qui est attendu de lui</u>	<u>D- Vérifie si l'élève est à l'aise dans la situation pédagogique</u>		Il critique, précise	<u>D2- Propose des pistes de présentation des résultats</u>	<u>D2- Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de présentation des résultats</u>		
D- Formule ses propres questions, ses réactions, ses hésitations à l'égard de la situation pédagogique	<u>E- Facilite l'organisation de l'environnement (ressources humaines et matérielles, espace, temps, groupe)</u>	<u>E- Observe les modalités de contact avec l'environnement utilisé par l'élève</u>		Il élabore une solution, un produit	<u>D3- Fournit des pistes de présentation des résultats</u>	<u>D3- Vérifie l'intérêt de l'élève dans sa présentation des résultats</u>		
E- Établit les contacts avec l'environnement (ressources humaines, matérielles, ...)				Il applique ou met en œuvre les éléments d'une solution	<u>D4- Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans la présentation des résultats</u>			

*Il y a place à l'enseignement explicite dans chacune des phases. Privilégier le questionnement pour amener l'élève à être l'acteur conscient de son processus apprentissage. Compléter ce modèle avec celui du processus d'apprentissage métacognitif.

*Les énoncés soulignés sont essentiels à un apprentissage consolidé.

Phase de préparation	Phase de réalisation	Phase d'intégration
<p>Où l'on suscite la motivation de l'élève et où l'élève entre en contact avec l'objet d'apprentissage, prend conscience de l'état des connaissances et des compétences qu'il possède pour s'engager dans la démarche.</p> <p>Quelques éléments théoriques</p> <p>La phase de la préparation à la démarche d'apprentissage est très importante puisqu'elle détermine, pour une bonne part, la qualité de l'engagement de l'élève. Cette motivation provient, notamment, de l'importance, de la valeur et du défi que l'élève accorde au nouveau savoir. Elle provient du besoin d'un quelconque apprentissage, de même que du sentiment d'autoefficacité suscité par le défi à relever et les efforts anticipés, à la suite de l'évaluation que fait l'élève de ses capacités. Si le savoir nouveau répond à un besoin, alors l'intérêt, l'attention et la volonté de s'engager entraînent la mobilisation affective et cognitive de l'élève. Sinon, il faut susciter cette volonté, ce besoin d'apprendre.</p> <p>Pistes pédagogiques</p> <p>1- Présenter le contexte d'apprentissage : objectifs, utilité et déroulement</p> <p>a- Proposer un déclencheur afin de susciter et de guider l'attention et l'intérêt des élèves.</p> <p>b- Présenter le nouvel objet d'apprentissage à l'aide de tableaux ou de schémas organisateurs des contenus du programme et situer cet objet par rapport à l'ensemble des contenus vus et à voir.</p> <p>c- Établir des liens avec des apprentissages déjà effectués.</p> <p>d- Expliquer l'utilité et la portée du nouvel apprentissage, soit pour la suite des apprentissages, soit pour la formation personnelle, culturelle et sociale ou soit pour les transferts possibles dans la matière, les autres matières ou les situations de la vie courante.</p> <p>e- Préciser, pour le nouvel apprentissage: le déroulement des activités et leur durée, les modes de travail privilégiés et les connaissances qui auront été acquises («A la fin de la situation d'apprentissage, tu connaîtras ceci, tu seras capable de cela»).</p> <p>2- Activer et organiser les connaissances antérieures des élèves relatives à l'objet d'apprentissage : activation et organisation, conceptions erronées, conflit cognitif</p> <p>a- Animer l'activation et l'organisation des connaissances antérieures des élèves relatives aux aspects déclaratif, procédural et conditionnel de l'objet d'apprentissage.</p> <p>b- Noter les connaissances antérieures afin d'en garder des traces pour y revenir tout au cours de la situation d'apprentissage.</p> <p>c- Faire émerger les conceptions erronées et les fausses règles qui font obstacle à l'apprentissage, afin de guider les élèves dans la reconstruction des connaissances antérieures erronées.</p> <p>d- Guider les élèves dans la prise de conscience explicite des connaissances antérieures qu'ils possèdent, qu'ils valident et qu'ils transfèrent.</p> <p>3- Aider les élèves à se «mettre en projet», c'est-à-dire à s'engager à fond dans la tâche : questions et hypothèses, anticipation du résultat et buts personnels.</p> <p>- Partir des connaissances antérieures pour provoquer des conflits cognitifs et susciter ainsi le besoin d'apprendre.</p> <p>- Inviter les élèves à formuler des questions ou des hypothèses à propos du nouvel objet d'apprentissage.</p> <p>- Aider les élèves à anticiper les résultats de la démarche.</p> <p>- Aider les élèves à se fixer des buts personnels et à les verbaliser en fonction du nouvel apprentissage.</p> <p>- Être attentif à la qualité de l'engagement affectif et cognitif des élèves et en faire la vérification.</p>	<p>Où l'élève explore, organise et structure l'objet d'apprentissage par des tâches dont il planifie, supervise et corrige l'exécution.</p> <p>Éléments théoriques</p> <p>C'est à la phase de réalisation que l'élève doit traiter activement les données afin de construire les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles relatives à l'objet d'apprentissage. Il pourra le faire si l'enseignant instaure les conditions nécessaires à cette construction et lui enseigne comment faire. De plus, l'enseignant doit prévoir des activités, des lieux et des temps de discussion, de dialogue et d'objectivation pour permettre aux élèves de discuter, de négocier le sens de l'objet d'apprentissage et d'en construire une compréhension commune. Tout au long de la phase de réalisation, il appartient à l'enseignant d'animer, de guider, d'orienter et de soutenir les apprentissages ainsi que la démarche d'apprentissage que doivent suivre les élèves. Le transfert des connaissances n'est pas un acte automatique qu'on fait à la fin de l'apprentissage. Il n'est pas non plus lié à la seule autonomie de l'élève. Celui-ci doit apprendre à transférer ses connaissances, et l'enseignant doit lui montrer comment le faire et le rendre conscient des conditions et des stratégies nécessaires à l'actualisation de cette compétence.</p> <p>Pistes pédagogiques</p> <p>Activités signifiantes complètes et complexes</p> <p>1- Animer, guider, orienter et soutenir la démarche d'apprentissage des élèves.</p> <p>a- Actualiser les conditions et les activités qui permettent aux élèves de franchir les obstacles et de construire les différents types de connaissances de l'objet d'apprentissage.</p> <p>b- Différencier et varier la présentation de l'information, les modalités de traitement de l'information, de même que les moyens didactiques, de manière à tenir compte des différents styles cognitifs et des capacités des élèves.</p> <p>c- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de dégager les attributs des concepts, à partir de la confrontation des exemples et des contre-exemples, de manière à mieux en construire le sens.</p> <p>d- Aider les élèves à organiser ou à réorganiser au fur et à mesure dans leur mémoire les connaissances acquises en fonction de leur propre mode d'organisation.</p> <p>2- Favoriser le développement des habiletés de coopération.</p> <p>a- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage coopératif, afin de permettre aux élèves de discuter leurs savoirs et leurs savoir-faire, de les justifier, de les comparer, de les confronter, de les exemplifier, de les reformuler, de percevoir une même réalité sous plusieurs angles, de changer de perspectives, de modifier ou de corriger leurs conceptions.</p> <p>b- Aider les élèves à acquérir les habiletés personnelles et sociales inhérentes au travail coopératif, telles que le sentiment d'appartenance, le partage, la mise en commun des efforts, la confiance en soi et envers les autres, l'entraide, le respect des autres et des différences, la capacité d'écoute et d'expression cohérente et respectueuse de ses idées et la capacité de résoudre des conflits.</p> <p>3- Aider les élèves à surmonter les difficultés relatives aux tâches scolaires.</p> <p>- Expliquer l'utilité des tâches à exécuter et établir les liens avec les buts fixés.</p> <p>- Apprendre aux élèves à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution des tâches.</p> <p>- Proposer, tout au cours de la situation d'apprentissage, un soutien aux élèves en fonction de la valeur, des exigences et de la maîtrise de la tâche à exécuter.</p> <p>- Être attentif aux attitudes négatives, aux moments de découragement ou aux besoins d'aide non formulés et intervenir en conséquence.</p> <p>- Apprendre aux élèves comment surmonter le stress et l'anxiété qu'ils éprouvent devant leurs difficultés.</p> <p>- Apprendre aux élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures et à leurs ressources personnelles pour surmonter une difficulté.</p> <p>- Apprendre aux élèves à prendre conscience des pertes de sens, des doutes, des impuissances, à les verbaliser et à demander de l'aide en conséquence.</p> <p>4- Aider les élèves à se constituer un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à l'exécution des tâches.</p> <p>- Enseigner explicitement (modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome) le «quoi», le «pourquoi», le «comment» et le «quand» des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la construction des savoir-faire procéduraux et conditionnels tels que : stratégies de lecture, stratégies d'écriture, stratégies de résolution de problèmes dans toutes les disciplines, stratégies de recherche, de collecte et de traitement de l'information, stratégies d'étude, stratégies pour réussir les examens, à l'exécution des tâches, comment planifier, superviser et corriger l'exécution de la tâche, à l'application des méthodes et des techniques de travail (MTT), comment utiliser un agenda et gérer son temps, comment organiser son travail et ses loisirs plus efficacement, comment prendre des notes et comment les organiser, comment organiser ses lieux et ses temps d'étude, comment planifier l'étude des diverses matières, comment faire sa révision et se préparer à un examen, comment faire un examen et surmonter le stress.</p> <p>5- Apprendre aux élèves comment transférer les connaissances acquises.</p> <p>a- Guider et soutenir les élèves dans l'exécution de tâches complètes et complexes ou la résolution de situations-problèmes qui favorisent le transfert conscient des connaissances acquises.</p> <p>b- Assister les élèves dans la reconnaissance et la verbalisation des connaissances et des compétences qu'ils transfèrent avant, pendant et après l'apprentissage.</p> <p>c- Enseigner explicitement aux élèves, par modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome, comment transférer les connaissances.</p> <p>d- Expliciter aux élèves les situations de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation des connaissances de sorte qu'ils puissent construire consciemment leur capacité à transférer les connaissances.</p> <p>e- Aider les élèves à prendre conscience des situations et des contextes dans lesquels ils transfèrent des connaissances ainsi qu'à prévoir les situations dans lesquelles leurs connaissances peuvent être transférées.</p> <p>Métacognition</p> <p>6- Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative interactive.</p> <p>a- Aider les élèves à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative avant, pendant et après l'apprentissage.</p> <p>b- Expliquer aux élèves quand, comment et pourquoi ils doivent participer aux activités d'évaluation formative.</p> <p>c- Apprendre aux élèves à adopter une attitude positive à l'égard de l'erreur.</p> <p>d- Apprendre aux élèves des stratégies d'autoévaluation, de coévaluation et d'autocorrection.</p> <p>7- Apprendre aux élèves à acquérir des compétences métacognitives.</p> <p>a- Animer fréquemment, pendant l'apprentissage, des activités d'objectivation sur les connaissances acquises et les processus qui ont permis de construire les savoirs et les savoir-faire, c'est-à-dire aider les élèves à prendre conscience de la façon dont: ils apprennent, ils exécutent les tâches, ils surmontent les difficultés, ils mettent en œuvre une stratégie, ils procèdent pour résoudre un problème et à l'exprimer dans leurs mots.</p> <p>b- Revenir, pendant l'apprentissage, sur les connaissances antérieures, de sorte que les élèves puissent corriger, réorganiser leurs connaissances de même qu'établir des liens entre celles-ci et les connaissances nouvelles.</p> <p>8- Guider les élèves dans la construction d'une conception positive de leur capacité à apprendre.</p> <p>a- Aider les élèves à prendre conscience du fait que les temps de rétroaction et d'objectivation, pendant l'apprentissage, constituent des moments propices à l'approfondissement des connaissances.</p> <p>b- Guider les élèves dans la prise de conscience et l'évaluation de leurs progrès.</p> <p>c- Aider les élèves à attribuer leurs succès et leurs échecs à l'utilisation de stratégies efficaces ou non efficaces de même qu'à l'effort consenti.</p> <p>d- Aider fréquemment les élèves, pendant l'apprentissage, à prendre conscience de leur capacité d'apprendre et à l'exprimer dans leurs mots.</p>	<p>Où l'on objective, à la fin de la démarche d'apprentissage, les connaissances acquises, ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre pour les évaluer, les généraliser et les transférer dans d'autres situations.</p> <p>Éléments théoriques</p> <p>Il est nécessaire que l'enseignant explique à l'élève l'importance et les enjeux de cette phase afin que ce dernier en arrive à un transfert conscient des connaissances. Il arrive trop souvent que cette nécessaire activité d'intégration soit l'objet de l'évaluation sommative. La théorie a été présentée, des exercices répétitifs ont été faits, des tâches morcelées ont été exécutées sans pour autant que l'élève ait été mis en situation d'effectuer des tâches complètes et complexes ou des synthèses qui font l'objet d'une évaluation formative rétroactive et régulatrice. On évalue trop souvent de façon sommative des connaissances inachevées, non intégrées, en cours de construction, puis on passe à autre chose et on déclare que les élèves sont incapables de transférer leurs connaissances. Faire le bilan du chemin parcouru par l'élève constitue l'autre facette de la phase d'intégration. L'élève doit évaluer l'étendue des connaissances acquises eu égard aux connaissances de départ. Il doit prendre conscience du fait que sa réussite ou son échec résulte de l'effort consenti et de la mise en œuvre de stratégies efficaces ou non efficaces. C'est par une prise de conscience que l'enseignant peut aider l'élève à acquérir un sentiment d'autoefficacité et de sécurité par rapport aux tâches scolaires de même qu'à bâti une image positive de soi en tant qu'apprenant.</p> <p>Pistes pédagogiques</p> <p>1- Favoriser le transfert des connaissances par une synthèse, une production complète et complexe et une évaluation formative rétroactive</p> <p>a- Proposer de nouvelles situations, de nouveaux contextes qui permettront aux élèves de reconnaître les conditions d'utilisation des savoirs et des savoir-faire qui ont été traités tels que : activité de synthèse, tâche complète et complexe ou résolution de problèmes.</p> <p>b- Amener les élèves à généraliser des règles, des principes, des concepts et des habiletés.</p> <p>c- Amener les élèves à prévoir les lieux de transfert possibles des apprentissages maîtrisés.</p> <p>2- Animer la rétroaction et l'objectivation des acquis de la démarche d'apprentissage suivie</p> <p>a- Amener les élèves à prendre conscience du chemin parcouru et à verbaliser ce qu'ils ont appris par rapport à la situation de départ, comment ils ont appris et les difficultés et les méthodes utilisées pour les surmonter.</p> <p>b- Discuter avec les élèves de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre.</p> <p>3- Revenir sur les attributions causales de l'élève concernant ses capacités à apprendre : sentiment de compétence</p> <p>- Être attentif au degré de satisfaction des élèves concernant leur réussite et leurs progrès.</p> <p>- Assister les élèves dans une attribution consciente et personnelle des résultats de l'effort consenti.</p> <p>- Aider les élèves à construire ou à reconstruire leurs croyances en leur capacité à apprendre, au moyen des stratégies efficaces mises en œuvre et des efforts consentis.</p>

ANNEXE 2

Cahier d'observations en classe

Date : _____ Personne (s) observées _____

Heure : _____ Matière/niveau : _____ Local : _____

Éléments à observer 1: peu ou pas observé 2: observé, avec amélioration 3: observé et de qualité	Observation-Commentaires-Analyses-Questionnements
1. Accueil des élèves 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
2. Objet/intention d'apprentissage identifié-expliqué-compris 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
3. Organisation physique de la classe en fonction des apprentissages 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
4. Trois phases de la démarche d'enseignement (préparation, réalisation, intégration) 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
5. Enseignement signifiant et motivant Entrain de l'enseignant, tâche signifiantes, élèves sont actifs, ils ont des choix 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
6. Enseignement explicite des stratégies et concepts 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
7. Élèves au centre de leurs apprentissages 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
8. Supervision des apprentissages des élèves Les élèves répondent aux questions, l'enseignant valide auprès des élèves, enseignant circule pour réguler, l'enseignant soutien, l'enseignant questionne. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
9. Développer la métacognition (ne donne pas les réponses) par le questionnement 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
10. Qualité de l'engagement et du travail des élèves (fierté) 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
11. Différenciation 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
12. Gestion de classe gestion des comportements, bonne intervention au bon moment, considère la réaction des élèves, gestion de l'engagement des élèves, relation maître-élève positive. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	

Minuterie	Élève	Enseignant	Commentaire, questionnement
			p. 3

Minuterie	Élève	Enseignant	Commentaire, questionnement