

CHAPITRE 6 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

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

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

6.1 Le cadre de référence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2 Le profil d'une démarche de supervision

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

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

L'école Notre-Dame d'Évain

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'école Immaculée-Conception de Rouyn-Noranda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'école Jean XXIII de Rouyn-Noranda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANNEXE I

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

École St-Bernard d'Évain

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

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

LES RÉSULTATS DU VOTE SUR LES ÉNONCÉS

École St-Bernard d'Évain

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

LÉGENDE:

5 plus important
4
3
2
1 moins important

Vote sur les énoncés

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

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

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

École Notre-Dame d'Évain

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