

la supervision pédagogique

par JEAN-GUY MILOT

coordonnateur-cadre
Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM)

Il y a encore quelques années, le mot *supervision* faisait partie des mots tabous du langage de l'enseignement. Cette réanimation du concept, diront certains, correspond au mouvement vers la droite qu'on observe supposément partout. À mon avis, il n'en est rien : quand on est en pleine réorganisation scolaire, ce qui a été le lot des vingt dernières années, il est difficile de donner beaucoup d'attention à ce qui vise essentiellement à évaluer la qualité de ce que cette réorganisation veut soutenir, l'enseignement. L'arrivée des nouveaux programmes force maintenant l'attention sur ce qui est foncièrement pédagogique : il faudrait être irresponsable pour ne pas vouloir, en ce moment, mettre en place une dynamique dont les aboutissants concernent ni les personnes, ni le bâtiment, ni les conditions de travail, mais bien la qualité des apprentissages et, d'une façon plus générale, la qualité du projet de formation et d'instruction que se donne la collectivité.

Si on s'en tient au thème principal retenu pour ce numéro de *PROSPECTIVES*, on peut se demander dans quelle mesure les nouveaux programmes peuvent faciliter la mise en place de cette dynamique qu'est la supervision pédagogique. À mon avis, la réponse à cette question ne tient pas au fait qu'on ait affaire à de nouveaux programmes ; elle est dans les considérations générales qu'on peut faire sur le rôle et la place des programmes dans la supervision pédagogique, que ces programmes soient nouveaux ou non.

Dans les paragraphes qui suivent, on tentera d'expliquer comment les programmes peuvent être pour les instances responsables un instrument important, sans pour autant être le seul important quand on veut faire de la supervision pédagogique.

Un référentiel pour la gestion pédagogique

Dans la mesure où les programmes d'études correspondent au dessein d'instruction et de formation que poursuit une institution, on devine qu'ils devraient jouer un rôle important en supervision pédagogique. C'est en effet à partir de ces programmes que les instances responsables devraient vérifier si l'enseignement donné correspond à celui qui devrait être donné, et ce dans un simple but d'efficacité. En principe, les programmes devraient fournir au

superviseur les points de vue en fonction desquels il faudrait lire les situations d'enseignement pour identifier les interventions à faire ou les décisions à prendre.

Cette référence aux programmes d'études devient très importante quand il s'agit d'un réseau d'écoles qui appartiennent à la collectivité. En effet, dans un tel cas, les programmes dits « officiels » sont en quelque sorte le projet d'instruction et de formation que s'est donné cette collectivité ; il s'agit donc d'un projet qui échappe au crédo pédagogique de tous ceux qui œuvrent dans le réseau et qui même les engage socialement. En principe, n'importe qui dans le réseau scolaire pourrait être appelé à répondre de cet engagement social. C'est donc dire que, partout où l'enseignement est lié à des programmes d'État, ces programmes devraient être vus par les instances responsables comme un contrat qu'elles se sont socialement engagées à respecter et en fonction duquel elles pourraient devoir rendre des comptes.

Un référentiel objectif

Tout ce qui vient d'être dit laisse entendre que les superviseurs doivent connaître à fond tous les programmes d'études pour bien superviser. Cela serait certes l'idéal mais cela est d'abord peu possible et de plus... non nécessaire. Peu possible d'abord, à cause du fait qu'un superviseur ne peut prétendre, particulièrement pour le cours secondaire, être un expert dans la pratique d'enseignement de tous les programmes d'études, et parce que cela l'est encore moins quand il s'agit d'une instance autre qu'un directeur ou directrice d'école. Enfin, l'argument majeur est celui-ci : le degré de précision des programmes actuels constitue pour une direction d'école (et encore plus pour toute autre instance) un bagage cognitif qu'on ne peut maîtriser que par une longue expérience. Mais ce qui est important, c'est de reconnaître qu'un superviseur peut très bien superviser l'application d'un programme en n'en connaissant à peu près rien. Un tel point de vue ne s'accepte que si on connaît très bien la dynamique que déclenche la pratique de la supervision pédagogique.

Quelle est cette dynamique ? On peut essentiellement la résumer à ceci : il y a supervision pédagogique quand une personne en autorité

- 1° prend les moyens pour savoir si ce qui est enseigné correspond à ce qui devrait être enseigné ;
- 2° identifie ce qui devrait être fait pour maintenir, modifier, améliorer la situation observée ;
- 3° s'assure que soit fait ce qui résulte de la 2^e étape ;
- 4° évalue l'efficacité des décisions prises.

Pour mener à bien la première étape, le superviseur a besoin d'une excellente source d'information. Parmi toutes celles qui existent, la meilleure demeurera toujours la communication directe avec les personnes concernées. Dans le cas d'une direction d'école, c'est avec les enseignants eux-mêmes qu'il y a lieu de discuter dans quelle mesure ce qui est enseigné correspond à ce qui devrait être enseigné. Pour que les jugements posés au cours de ces échanges ne relèvent pas des convictions personnelles des interlocuteurs, il y a lieu que ceux-ci disposent d'un référentiel objectif : les programmes d'études peuvent justement être le lieu de référence des interlocuteurs. Que les échanges se fassent autour d'un plan de cours, d'un examen, d'un cahier qu'on veut acheter, d'une activité qu'on veut organiser, etc., les programmes officiels et les guides pédagogiques peuvent toujours être pour les interlocuteurs le référentiel objectif. Dans le cas où le superviseur connaît peu de chose des programmes, il devra avoir l'humilité de s'en remettre aux enseignants qui auront alors presque toute l'initiative des échanges. On devine ici sur quoi repose la supervision pédagogique : le respect mutuel et la confiance réciproque.

Un référentiel limité ou incomplet

Les écoles primaires et secondaires n'ont pas comme seule vocation de former et d'instruire les enfants dans un certain nombre de disciplines ; on veut aussi qu'elles soient un lieu d'éducation qui, par son organisation et son fonctionnement, contribue au développement de la personne. *L'École québécoise* était très explicite là-dessus et on peut déplorer que soient pris comme des vœux pieux les objectifs d'autonomie, de respect de soi et des autres, d'engagement personnel et de responsabilité, etc. Or, ces objectifs rattachés à l'institution en tant que telle échappent en très grande partie aux programmes d'études. En ce sens, ceux-ci constituent un référentiel incomplet pour qui veut faire de la supervision pédagogique sur un plan plus large que celui des disciplines.

Un référentiel lourd

Quand on compte, dans une école, le nombre de programmes d'études, le nombre d'enseignants, le nombre de classes, et quand on ajoute à tout cela les tâches qu'a à assumer une direction d'école, on comprend facilement que la supervision rattachée directement à l'enseignement des disciplines ne peut s'exercer que pour un nombre fort limité de programmes. En principe, une direction d'école ne devrait pas se résigner à ne s'occuper que de quelques disciplines et ce dans quelques classes seulement : la qualité de l'institution dépend de ce qui se passe dans toutes les classes. Y a-t-il une solution à ce problème ?

À la CÉCM, nous nous sommes arrêtés aux résultats des recherches menées en Angleterre et aux États-Unis sur les caractéristiques et les facteurs des écoles de qualité. De ces études, nous avons retenu cinq indicateurs clés qui peuvent être lus un peu à la manière des indices boursiers et huit catégories de facteurs concernant l'action des élèves, des enseignants et de la direction de l'école.

Voici la liste de ces indicateurs et facteurs :

1. Indicateurs

- a) Rendement scolaire;
- b) Assiduité/absentéisme des professeurs et des élèves;
- c) Poursuite/abandon des études;
- d) Comportement social/asocial de l'élève;
- e) Absence/présence de délinquance dans l'école.

2. Facteurs

- a) Valorisation des apprentissages par l'élève ;
 - b) mise en place par les enseignants de conditions favorables à l'apprentissage (planification des cours, évaluation formative, souplesse des méthodes pédagogiques) ;
 - c) implication active des élèves dans les activités d'apprentissage ;
 - d) qualité du modèle adulte transmis par l'enseignant ;
 - e) importance que les enseignants accordent à l'apprentissage chez les élèves ;
 - f) l'aspect physique de l'école : caractère plus ou moins attrayant, confortable, fonctionnel des lieux et des locaux;
 - g) leadership de la direction et participation des enseignants aux décisions qui les concernent ;
 - h) implication des parents dans les activités d'apprentissage.
-

Cet ensemble constitue un référentiel moins lourd que celui des programmes d'études et peut servir d'instrument de supervision pédagogique pour l'ensemble d'une école. Il a même l'avantage de fournir aux instances autres que la direction d'école, une série de paramètres en fonction desquels ces instances pourraient exercer leur responsabilité institutionnelle en matière de supervision pédagogique. Nos propos n'ont peut-être pas très bien fait ressortir que la supervision pédagogique n'était pas la seule responsabilité de la direction d'école : cette tâche appartient également aux autres instances et, on le comprend facilement, le spécifique des programmes d'études ne peut être pour ces instances, le référentiel à utiliser.

Et quoi encore ?

Les paragraphes qui précèdent ne disent rien de ce que déclenche la dynamique de la supervision pédagogique tant au niveau de l'école que de toute l'institution ; ils ne disent également rien des qualités d'un superviseur ni des gloires et des échecs qu'il peut récolter ; on n'y fait absolument pas allusion aux différents styles de supervision possibles ni aux différents types de décision qu'un superviseur peut être amené à prendre... Mais tel n'était pas notre propos...