

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI : PROGRAMME ÉDUCATIF
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE PROFESSIONNELLE
EN ÉDUCATION (M. Ed.)

PAR
SUZANNE S. GRAVEL

PROGRAMME DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
EN FORMATION CONTINUE

MAI 2010

Sommaire

Après avoir pris conscience des difficultés vécues par les enseignants du secondaire face à l'implantation de changements importants et des situations problématiques rencontrées en classe, j'ai compris qu'un certain nombre d'entre eux manquaient de ressources pour résoudre ces difficultés. En 1995, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) soutenait qu'une telle situation pouvait être attribuée au caractère morcelé et ponctuel de plusieurs activités de formation qui, très souvent, n'étaient pas fondées sur une analyse des besoins perçus par les enseignants et au peu de suivi face au perfectionnement (MEQ, 1995 : cité dans Bissonnette & Richard, 2001). Devant cette constatation, la problématique de cet essai s'est orientée vers le suivi pédagogique de la formation continue des enseignants au secondaire. Les objectifs généraux poursuivis sont de connaître et comprendre la formation continue s'adressant aux enseignants du secondaire et d'élaborer un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue. Ils comportent également des objectifs spécifiques. Je crois donc qu'il est important de pouvoir fournir un tel suivi afin d'aider les enseignants à s'orienter dans leur formation continue selon leurs besoins réels. La méthodologie utilisée pour cet essai s'appuie sur le modèle de planification de programme de Marchand (1997), lequel a mené à l'élaboration de ce programme en suivant les huit étapes proposées. Cet essai comporte un ensemble d'activités de formation continue répondant aux axes de développement annoncés par le MEQ (1999) et aux dispositifs présentés par le ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport (MELS, 2008). Divers instruments conçus pour chacune des étapes du programme permettent d'assurer un suivi

pédagogique efficace et profitable aux enseignants du secondaire. La richesse de la banque d'activités de formation continue en vue de répondre le mieux possible aux besoins spécifiques des enseignants et la structure du programme favorisant un suivi efficient sont les principales retombées de cet essai.

Table des matières

Liste des appendices	V
Liste des tableaux	VI
Remerciements	VII
Introduction	1
Chapitre I. La problématique	4
1.1 Mon contexte professionnel	5
1.1.1 Le problème par rapport à la formation continue	6
1.1.2 L'état de la situation en formation continue en Outaouais	10
1.2 Mes besoins de perfectionnement	13
1.3 Mes objectifs d'apprentissage	15
1.3.1 Mes objectifs généraux et spécifiques	16
Chapitre II. Le cadre théorique	17
2.1 Les besoins des enseignants	18
2.2 Le perfectionnement professionnel	20
2.3 Le leadership des directions d'établissement dans ce contexte	23
2.4 Le rôle de la direction d'établissement en supervision pédagogique	27
2.5 La formation continue	29
2.6 La planification de programme : des modèles didactiques	32
2.6.1 Le modèle de Caffarella (2002)	33
2.6.2 Le modèle de Boone, Dale & Jones (2002)	34
2.6.3 Le modèle de Marchand (1997)	35
Chapitre III. La méthodologie	38
3.1 Le programme de supervision pédagogique et les instruments de collecte de données	39
3.2 Les limites de l'essai	44
Chapitre IV. Le programme éducatif	46
4.1 Les objectifs du programme	47
4.2 Un programme basé sur les besoins des enseignants	48
4.3 La banque d'activités de formation continue	49

4.4 Le questionnaire préparatoire à la première rencontre	50
4.5 La grille de suivi et d'évaluation de la formation continue de l'enseignant	50
4.6 La grille d'appréciation de la supervision pédagogique de la direction par les enseignants	51
4.7 La grille d'autoévaluation de la démarche de supervision	51
4.8 L'échéancier des rencontres	52
4.9 Le budget de la formation continue	53
4.10 Les implications pratiques et théoriques de l'élaboration du programme éducatif	53
Chapitre V. Le bilan des apprentissages	55
5.1 Connaître et comprendre la formation continue s'adressant aux enseignants du secondaire	56
5.1.1 Définir le sens de la formation continue	57
5.1.2 Répertorier les différents termes liés à la formation continue	57
5.1.3 Identifier dans les écrits et à l'aide d'un questionnaire des besoins en FC chez les enseignants du secondaire	58
5.2 Élaborer un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue	59
5.2.1 Identifier un modèle de planification de programme approprié	59
5.2.2 Accroître mes connaissances en leadership et en supervision pédagogique des enseignants	60
5.2.3 Construire une banque d'activités de formation continue correspondant aux besoins des enseignants	61
5.2.4 Valider les activités de perfectionnement professionnel auprès de quelques enseignants du groupe cible du secondaire	62
Conclusion	65
Références	68
Appendices	74

Liste des appendices

Appendice 1 - Questionnaire visant à connaître les besoins des enseignants du secondaire en formation continue	75
Appendice 2 - Synthèse des résultats du questionnaire sur les besoins des enseignants du secondaire en formation continue	82
Appendice 3 - Questionnaire préparatoire à la première rencontre de supervision pédagogique	90
Appendice 4 - Gabarit de présentation de la banque d'activités de formation continue	93
Appendice 5 - Grille de suivi et d'évaluation de la formation continue de l'enseignant	94
Appendice 6 - Grille d'appréciation de la supervision pédagogique de la direction par les enseignants	95
Appendice 7 - Grilles d'autoévaluation de la démarche de supervision	96
Appendice 8 - Banque d'activités de formation continue	99
Appendice 9 - Questionnaire pour la validation de la banque d'activités de formation continue	123
Appendice 10 – Grille de vérification	125

Liste des tableaux

Tableau 1 - Mes besoins de perfectionnement	13
Tableau 2 - Approches pédagogiques	85

Remerciements

À Madame Joanne Pharand, sans qui cet essai n'aurait pu être aussi profitable. Votre rigueur m'a permis d'améliorer la clarté de cet essai. Vous avez enrichi mon modèle de travail par votre souci du détail, votre recherche d'objectivité, votre disponibilité et votre soutien constant.

À Mesdames Francine d'Ortun et Suzanne Guillemette qui ont eu la générosité de me consacrer de nombreuses heures et qui m'ont permis de préciser les objectifs d'apprentissage et d'ajuster le cadre théorique de cet essai.

À mes enfants Manuël, Eve et Yohann, pour avoir donné un sens profond à ce projet. Vous êtes ma source d'inspiration dans une société qui tente de fournir les meilleurs outils aux citoyens de demain. À mon époux Joël, pour son soutien. Merci pour ta compréhension dans ma volonté de poursuite réflexive. À mes parents Louis et Sylvia, pour les valeurs enseignées et leur regard.

Aux enseignants de mon milieu qui par leur professionnalisme m'ont fourni des informations d'une grande richesse. Pour avoir partagé vos expériences, vos succès et vos craintes. À mes milliers d'élèves qui, depuis 20 ans, ont fait croître mon désir de toujours aller plus loin dans la réussite pour tous. Cela m'a permis de me remettre en question pendant toutes ces années en éducation.

INTRODUCTION

Dans le milieu scolaire, les changements sont fréquents. Les difficultés que doivent résoudre les enseignants afin de favoriser la réussite pour tous sont nombreuses. De quelle façon une direction d'établissement peut-elle agir pour faciliter l'adaptation des enseignants à ces changements?

Cet essai porte sur l'élaboration d'un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue. Il permet de faciliter le rôle pédagogique de la direction d'établissement dans le cadre d'une démarche de formation continue. Il vise aussi à mieux comprendre le concept de la formation continue chez les enseignants du secondaire et à connaître leurs besoins de perfectionnement. L'élaboration de ce programme m'a permis de mettre en place une banque d'activités de formation pour les enseignants en vue de faciliter le travail de supervision pédagogique entre la direction d'établissement et les enseignants. Il fournit des outils optimisant l'efficacité du temps de rencontre lors de cette supervision pédagogique.

Le premier chapitre présente mon contexte professionnel, le problème rencontré, la situation de la formation continue en Outaouais, mes besoins de perfectionnement et mes objectifs d'apprentissage.

Le cadre théorique présenté au chapitre II situe le programme de supervision pédagogique en fonction des concepts-clés suivants : besoins des enseignants, perfectionnement professionnel, leadership des directions d'établissement dans ce

contexte, rôle de la direction d'établissement en supervision pédagogique, formation continue et planification de programme.

Le chapitre III porte sur la méthodologie suivant les huit étapes du modèle de Marchand (1997). Il comprend ces étapes ainsi que les outils de collecte de données. Nous identifions les limites de cet essai.

Au chapitre IV, le contenu du programme éducatif est présenté. Nous précisons les objectifs du programme, les besoins des enseignants tels que répertoriés dans les écrits ainsi que manifestés par les répondants du groupe cible, la banque d'activités comme outil facilitateur ainsi que les différentes grilles sont décrits.

Enfin, le chapitre V fait état du bilan des apprentissages réalisés en lien avec les objectifs ciblés lors de cet essai.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de cet essai. Mon contexte professionnel y est relaté en faisant le point sur le problème relevé et sur l'état de la situation en formation continue en Outaouais. Mes besoins de perfectionnement ainsi que mes objectifs d'apprentissage sont aussi exposés.

1.1 Mon contexte professionnel

Je travaille présentement comme enseignante dans une école secondaire de l'Outaouais. J'enseigne en univers social depuis 19 ans et j'ai, lors des six dernières années, ajouté la danse à ma tâche. Pendant trois ans, j'ai fait partie du Comité élargi en arts pour le développement du programme de danse du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre du Renouveau pédagogique, terme remplaçant celui de Réforme en éducation. Depuis deux ans, j'assume la responsabilité d'animatrice pédagogique auprès des enseignants du domaine disciplinaire de l'univers social de mon école où j'ai créé la Voie des Arts de la scène. J'en ai assuré la coordination pendant quatre ans. Je maîtrise bien la gestion de classe. J'implante les nouveaux programmes : danse, histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire en classe (en tant qu'enseignante).

Je suis également enseignante ressource pour les élèves de fin de deuxième cycle dans mon école. Cette tâche consiste à assurer un encadrement et un suivi pédagogique auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (organisation, assiduité, etc). Par exemple, en vérifiant les absences des élèves, je découvre des situations problématiques :

démotivation, problèmes familiaux ou abus. J'accompagne alors les élèves concernés vers la consultation de professionnels ou d'organismes pouvant leur venir en aide. Je soutiens aussi les parents de ces élèves lorsqu'ils le demandent. De plus, je remplace sporadiquement la direction de mon unité. J'assume donc certaines tâches d'encadrement et d'administration. Enfin, j'agis comme mentor auprès d'enseignants de mon établissement en les accompagnant dans l'appropriation d'une approche pédagogique d'enseignement, soit, la différenciation pédagogique et une saine gestion de classe.

Enfin, je suis titulaire d'un baccalauréat en études anciennes de l'Université d'Ottawa, d'un certificat en enseignement de l'Université du Québec à Hull (UQAH) et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

1.1.1 Le problème par rapport à la formation continue

Actuellement, en tant qu'enseignante et mentor auprès de certains collègues, je prends conscience des difficultés vécues relativement à l'implantation du Renouveau pédagogique. Ces difficultés risquent d'avoir un impact sur le taux de réussite des élèves.

Selon un rapport de l'Agence des États-Unis pour le développement (USAID, 2007) :

M. Dème (directeur d'un collège de Guinée) et les professeurs du collège de Salémata sont la preuve concrète et vivante que la formation des enseignants peut avoir un impact positif réel sur la réussite scolaire. Avant cette formation, le taux de réussite au brevet de fin d'étude moyenne (BFEM) y était de 55,3 %, aujourd'hui il se situe, très haut, à 77,7 %.

(senegal.usaid.gov/pubs/stories/2007/07_ED_principal_FR.html)

En 1995, le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec affirmait qu'il fallait donner aux enseignants des moyens qui leur permettent de développer une responsabilité collective face à leur tâche éducative. La formation continue est l'un de ces moyens.

Bissonnette et Richard (2001) estiment que :

La mobilisation de l'équipe-école autour d'un projet de formation continue s'avère l'avenue la plus efficace pour favoriser les échanges entre collègues, dans la perspective d'une réactualisation des pratiques pédagogiques. En effet, les recherches effectuées en Ontario, au Canada et aux États-Unis et portant sur les projets d'amélioration de l'efficacité scolaire identifient le perfectionnement comme la stratégie clé du changement. (p. 113-114)

Pour Caron (2003) et Tomlinson (2004), la pédagogie différenciée peut aider les enseignants à mieux répondre au Renouveau pédagogique et agir sur le taux de réussite des jeunes. Bien que j'aie offert d'accompagner des collègues vers ce type de pédagogie, seulement deux enseignants de mon milieu en ont fait la demande depuis les cinq dernières années. Pourtant, un certain nombre d'enseignants se disent en manque de ressources pour résoudre certaines difficultés rencontrées en classe. Cette approche peut contribuer à leur résolution.

Depuis les 19 dernières années, je me suis concentrée sur ma propre formation continue sans faire partie du comité de perfectionnement de mon école. Pourtant, durant tout ce temps, je n'ai jamais eu de compte à rendre à qui que ce soit en ce qui concerne ma formation continue. Je n'ai jamais eu de synthèse à partager avec mes collègues, que

ce soit pour les formations pédagogiques imposées par ma commission scolaire ou les congrès de l'Association des Professeurs d'Histoire du Québec (APHQ) et de l'Association Québécoise des Éducateurs et Éducatrices Spécialisés en Arts Plastiques - Regroupement Québécois de la Danse (AQESAP-RQD) auxquels j'ai assisté. En tant que membre du comité de perfectionnement, je me rends compte qu'un faible pourcentage de collègues (18,5 % en 2007-2008 et 18 % en 2008-2009) se prévaut de cette possibilité de perfectionnement dans mon établissement. Lors de l'année scolaire 2008-2009, un montant de près de 36 000 \$ est demeuré inutilisé dans notre budget de perfectionnement. « Comme le déplorait la Commission des états généraux, une partie du personnel enseignant s'engage peu ou ne s'engage pas du tout dans des activités de perfectionnement » (MEQ, 1999, cité dans Bissonnette & Richard, 2001, p. 114).

De plus, en tant qu'aspirante à un poste de direction et remplaçante occasionnelle à la direction de mon unité, j'ai pu constater, lors d'événements et d'interventions précises, un certain désaveu de problèmes de gestion de classe de la part de quelques enseignants. Personnellement, je crois fermement et ce, malgré le manque de temps à l'horaire, à l'importance du soutien pédagogique de la part des directions d'établissement. Dans certaines écoles au sein des commissions scolaires du Québec, un suivi à la formation continue existe (Commission scolaire des Draveurs, 2008). Pourtant, dans les écoles où j'ai enseigné depuis le début de ma carrière, aucun membre de la direction n'a supervisé ma formation continue. Malgré le programme de formation prévu par le MEQ en 1995, aucun plan de formation continue n'a été organisé et suivi par les

directions de mon école, mises à part les formations obligatoires de la Commission scolaire. Dans son analyse des activités de formation dispensées à l'intérieur des écoles québécoises, le Ministère de l'éducation du Québec (1999) a constaté que le perfectionnement ne répondait que partiellement aux besoins des enseignants :

Une telle situation pourrait être attribuée au caractère morcelé et ponctuel de bon nombres d'activités de formation qui, trop souvent, ne sont pas fondées sur une analyse des besoins perçus par les enseignantes et les enseignants et au peu d'attention portée au suivi et à l'évaluation des activités offertes. (MEQ, 1995 : cité dans Bissonnette & Richard, 2001, p. 114)

Il est donc important de pouvoir fournir un tel suivi afin d'aider les enseignants à s'orienter dans leur formation continue.

Différents axes de développement (MEQ, 1999) et dispositifs (MELS, 2008) de formation continue existent déjà. Les axes de développement (MEQ, 1999) sont : le développement professionnel (approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage et d'enseignement), le développement relatif aux besoins organisationnels (mise à jour en matière de lois, de règlements, de politiques et de programmes d'études) et le développement personnel. Les dispositifs possibles (MELS, 2008) se présentent sous formes d'ateliers, de cours ou de conférences, de formations par les collègues (mentorat), de recherche-action, de colloques, de congrès, de partages d'expériences pédagogiques, comme les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

Enfin, en tant que candidate à un poste de direction dans ma région, j'ai pour objectif personnel de me préparer à assurer ce suivi et il devient nécessaire de mettre sur pied un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue afin qu'ils puissent s'adapter plus efficacement à l'évolution de la profession et mieux guider leurs élèves vers la réussite. J'appliquerai ce programme en tant que gestionnaire éventuelle, en me basant sur les besoins des enseignants relevés dans les écrits et auprès du milieu scolaire.

Mes expériences en enseignement, ma formation universitaire au DESS en administration scolaire et les échanges avec mes collègues de travail confirment ce manque de coordination et de suivi de la formation continue des enseignants. Des échanges menés auprès de quatre directions d'établissement de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSPO) corroborent cette information; il n'y a aucune politique de supervision de la formation continue prévue au recueil de gestion de la CSPO. Évidemment, l'insuffisance de temps et une tâche administrative chargée pour les directions d'établissement semblent être à l'origine de ce manque. Comment faire en sorte d'assurer un suivi pédagogique de la formation continue des enseignants? C'est ce à quoi le présent programme veut contribuer.

1.1.2 L'état de la situation en formation continue en Outaouais

Tout d'abord, rappelons la mission première de l'école : qualifier, instruire et socialiser l'élève (MEQ, 2001). Dès les années 1990, le ministère de l'Éducation du

Québec proposait que l'organisation de la formation continue du personnel enseignant soit prise en charge par le chef d'établissement (MEQ, 1995; Loi sur l'instruction publique, 2005). Ce dernier avait la responsabilité « d'analyser les besoins de formation, de construire et de mettre en œuvre un plan de perfectionnement et de soutenir le transfert des acquis et des pratiques » (Savoie-Zajc & Dolbec, 1996, p. 3). Pendant cette même période, un programme de formation mis sur pied par le MEQ (1995) et assuré par une équipe de l'UQO et du Bureau de liaison université-milieu de l'Outaouais a été suivi, pendant un an et demi, par certaines directions d'établissements dans le but de « former les directeurs d'école pour les aider à assumer un rôle d'animateur auprès de leur équipe-école afin de faciliter la prise en charge de la formation continue » (Savoie-Zajc & Dolbec, 1996, p. 3). La formation a eu des échos au sein de certaines commissions scolaires. Mais qu'en est-il du suivi dans le milieu?

Chaque année, des formations sont offertes par la CSPO et plusieurs directions d'établissement les prescrivent aux enseignants et aux intervenants scolaires. Ces formations portent généralement sur le contenu du Renouveau pédagogique et l'évaluation. Bien qu'elles soient nécessaires, il serait important de vérifier si les enseignants ont d'autres besoins de perfectionnement pouvant les aider à accomplir leurs fonctions. Comme le mentionne la Loi sur l'instruction publique (LIP) : « Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel [...] fait part à la commission scolaire [...] des besoins de perfectionnement de ce personnel. [...], voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel... » (2005, p. 25). Étant

donné la charge de travail et les problèmes rencontrés quotidiennement par les enseignants, comment maintenir leur motivation envers la formation continue?

Le fait que certains enseignants décrochent, s'enlisent, se découragent ou adoptent une attitude défaitiste (Gauvreau, 2008; Sauvé, 2008) ou négative face au Renouveau pédagogique soulève un autre questionnement quant à la nécessité de les outiller de façon à ce qu'ils soient davantage proactifs dans leur développement professionnel. La dernière réforme scolaire en a découragé plusieurs en raison de la complexité des changements bien que la capacité d'adaptation aux changements fasse partie du processus de formation continue. Il est évident que la formation universitaire de base, bien que solide, ne peut répondre à toutes les exigences d'une carrière en enseignement. Le développement de savoirs, savoirs-faire et savoirs être est constant.

En 1998, le Conseil supérieur de l'éducation estimait à 17 % le taux d'abandon de la profession au cours des cinq premières années d'enseignement (CSE, 2004). Présentement, d'autres chercheurs estiment cette proportion à 20 % (Gauvreau, 2008). Dubois (2008 : cité dans Sauvé, 2008) identifie la perte de sens lié au travail comme la source principale de l'épuisement professionnel des enseignants. Mukamurera (2005) explique que 51 % des enseignants ont déjà envisagé sérieusement de quitter le milieu, sans pour autant passer à l'action. Certains l'ont même envisagé plus d'une fois. Il serait malheureux au plan social, politique et économique que des enseignants abdiquent avant même d'avoir reçu un soutien adéquat.

1.2 Mes besoins de perfectionnement

Dans ce contexte, le triptyque présenté au tableau 1 rend compte de ma situation actuelle par rapport à la formation continue des enseignants et la situation souhaitée pour répondre à mes besoins de perfectionnement. Des références bibliographiques sont associées à chacun de mes besoins.

Tableau 1

Mes besoins de perfectionnement

État de la situation	Situation souhaitée (mes besoins)	Références bibliographiques
1. Je connais l'état des besoins en formation continue (FC) chez les enseignants du secondaire. Ils ne sont pas tous comblés.	1. Je voudrais connaître les besoins en FC des enseignants du secondaire.	ACSQ (2005); Daviau (2007); Le Boterf (2002); Legendre (2005); MELS (2006).
2. J'ai quelques connaissances sur la formation continue.	2. J'aspire à mieux comprendre le concept de la FC et à connaître les différents axes de développement et les dispositifs de FC.	MELS (2008); MEQ (1999); OCDE (2004); Perrenoud (1992); Riverain-Simard (1993).
3. Je connais le rôle d'animatrice pédagogique en univers social et celui de coordonnatrice de la Voie des Arts de la scène (ARS). Ces rôles demande du leadership	3. Je désire accroître mes connaissances en leadership.	Bender (2002); Bergeron (2001); Goleman (1999); Green (1996); Karp (1981); Koffi, Laurin, & Moreau (2000); Kouzes & Posner (1987); Langlois & Lapointe (2002); Moisset, Plante & Toussaint (2003); Namus (1992); Pelletier (1996).

<p>4. Je suis familière avec le rôle de mentor auprès d'enseignants en ce qui a trait à la pédagogie différenciée.</p>	<p>4. Je souhaite prolonger ce rôle de mentor en me familiarisant avec le rôle pédagogique du directeur d'établissement afin de guider un plus grand nombre d'enseignants.</p>	<p>Boulay (2000); Conseil du trésor du Canada (1995); Dufour & Eaker (2004); Gather-Thurler (1993); Houde (1995); Koffi, Laurin & Moreau (2000); Langlois & Lapointe (2002); Legendre (2005); LIP, art.96.12, 96.20, 96.21. (2005); Manz & Sims (1989); Namus (1992); Newman & Wehlage (1995); Sergiovanni (1992).</p>
<p>5. Je connais l'état des difficultés d'adaptation vécues par plusieurs enseignants. Exemples : gestion de classe, adaptabilité au Renouveau pédagogique, travail coopératif, etc.</p>	<p>5. J'aimerais trouver des activités de formation continue propices à la résolution de certains problèmes en lien avec les besoins des enseignants.</p>	<p>Koffi, Laurin & Moreau (2000); Legendre (2005); LIP (2005); MEQ (2001).</p>
<p>6. Je connais l'état du suivi de la formation continue des enseignants du secondaire. Il fait défaut dans plusieurs établissements.</p>	<p>6. Je voudrais assurer un suivi de la FC par l'élaboration d'un programme de supervision pédagogique auprès des enseignants du secondaire. Je veux valider ce programme auprès de quelques enseignants ciblés du secondaire.</p>	<p>Boone, Dale Safrit & Jones (2002); Caffarella (2002); Marchand (1997).</p>

Les besoins des enseignants tels que relevés dans les écrits m'ont permis de prendre conscience de l'état de la situation. Pour approfondir cette connaissance de leurs besoins, quelques enseignants de mon milieu ont accepté de répondre à un questionnaire à ce sujet. Ces données ont permis d'orienter les activités à inclure dans la banque d'activités du programme élaboré dans le cadre de cet essai. La compréhension du phénomène de la formation continue, de ses différents axes de développement et de ses dispositifs mène à inventorier des ressources qui se veulent utiles aux activités de formation continue. Les connaissances sur le leadership visent à favoriser la promotion de la formation continue par la direction d'établissement et à accroître mes compétences dans le but d'outiller certains enseignants avant qu'ils ne se découragent. Cela pourrait les aider à augmenter leur sentiment de compétence et les rendre plus proactifs.

L'élaboration de ce programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue a été réalisée à partir des écrits et de la collecte de certains de leurs besoins. Pour valider la pertinence du programme de supervision proposé, quelques enseignants de deux établissements du secondaire ont accepté de rétroagir aux activités de formation proposées.

1.3 Mes objectifs d'apprentissage

Cet essai compte deux objectifs généraux accompagnés d'objectifs spécifiques.

1.3.1 Mes objectifs généraux et spécifiques

1) Connaître et comprendre la formation continue (FC) s'adressant aux enseignants du secondaire :

- Définir le sens de la formation continue;
- Répertorier et connaître les différents termes liés à la FC;
- Ressortir ce qui existe comme axes et dispositifs de développement en FC;
- Identifier dans les écrits et à l'aide d'un questionnaire auprès de quelques enseignants (groupe cible) les besoins en FC chez les enseignants du secondaire.

2) Élaborer un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue :

- Identifier un modèle de planification de programme approprié;
- Accroître mes connaissances en leadership et en supervision pédagogique des enseignants;
- Construire une banque d'activités de formation continue correspondant aux besoins des enseignants;
- Valider les activités de formation continue auprès de quatre enseignants du groupe cible au secondaire.

Le chapitre suivant présente le cadre théorique à la base de ce mémoire professionnel.

CHAPITRE II
LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique s’amorce avec les besoins des enseignants car ce sont eux qui orientent leurs choix de perfectionnement professionnel. Une fois ces besoins énoncés, le gestionnaire pourra exercer un leadership adapté et jouer son rôle pédagogique afin de les guider. La formation continue constitue la pierre angulaire de ce programme de supervision pédagogique et les modèles didactiques de planification de programme étudiés ont permis de choisir le modèle propice à l’élaboration du programme de cet essai.

2.1 Les besoins des enseignants

Les besoins en formation continue chez les enseignants touchent toute formation pouvant permettre la progression de leurs savoirs, savoir-faire et savoir être. La sixième recommandation de la Table de pilotage du MELS (2006) sur la réforme invite au développement d’un programme de formation continue par la Table MELS/Universités alors que la huitième recommandation propose aux commissions scolaires et aux établissements privés d’établir un plan de formation continue répondant aux besoins du personnel et en lien avec le programme de formation.

L’Association des cadres scolaires du Québec (2005) identifie trois grands besoins des enseignants : comprendre la politique gouvernementale, être rassurés sur les changements du nouveau curriculum et recevoir du perfectionnement pour assumer leur rôle. Selon Pallascio (2007 : cité dans Daviau, 2007), l’un des premiers chantiers à ouvrir en éducation serait celui de la formation continue des enseignants. Il affirme qu’il

est aujourd'hui inadmissible que les enseignants travaillent pendant 35 ans sans se perfectionner. Il cite en exemple la formule française du perfectionnement de l'enseignant partant en formation à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) pendant qu'un stagiaire de quatrième année prend sa place.

Selon Legendre (2005), le perfectionnement professionnel vise l'ensemble des activités d'apprentissage susceptibles de permettre à l'individu de s'adapter à l'évolution de sa tâche donc, de ses besoins. Selon une enquête pancanadienne (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel & Roy, 2008), les besoins pour contrer le décrochage des enseignants concernent le mentorat (en tête de liste) par un collègue expérimenté et avec observation en classe, les ressources pédagogiques, le soutien général (possibilités de communication et de collaboration avec les collègues) et administratif (de la part de la direction comme guide pédagogique), des conditions d'enseignement moins lourdes (périodes de préparation nécessaires et tâche plus stable pour faciliter l'insertion professionnelle), une formation universitaire qualifiante et une formation pratique sur différents sujets comme la gestion de classe.

Rhéaume et al. (1999) indiquent que les enseignants du secondaire considèrent que leurs besoins intrinsèques de perfectionnement sont plus importants que leurs besoins extrinsèques. Les besoins intrinsèques priorités étant la satisfaction intellectuelle, l'apprentissage par pur plaisir, l'augmentation de satisfaction au travail et l'occasion de

relever un défi. Les activités universitaires de formation continue les intéressent sont essentiellement des cours crédités.

Selon Loignon et Tardif (2006), les facteurs d'attrition chez les enseignants du secteur professionnel sont récurrents : le stress, le salaire, les conditions de travail, les possibilités d'avancement, le soutien des collègues et de la direction et le choc de la réalité. Les conditions d'embauche précaires, les tâches multifonctionnelles, le comportement des élèves et le manque de reconnaissance de la direction sont aussi des facteurs portant les enseignants à abandonner la profession. Voilà plusieurs indices précieux à retenir pour combler les besoins des enseignants. Le Boterf (2002) explique :

Ce que le marché du travail va requérir ce sont des professionnels engageant les ressources de leur personnalité. Ce que recherchent les salariés, c'est une nouvelle identité professionnelle qui donne un sens aux savoirs et aux compétences qu'ils acquièrent et qui augmente leurs chances d'employabilité. (p. 12)

Les besoins des enseignants cités dans l'enquête pancanadienne (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel & Roy, 2008) et les facteurs d'attrition chez les enseignants du secteur professionnel (Loignon & Tardif, 2006) indiquent un certain nombre de besoins à combler, notamment par la formation continue.

2.2 Le perfectionnement professionnel

La loi sur l'instruction publique (LIP, 2005) stipule qu'il est de la responsabilité des enseignants de « prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut

degré de compétence professionnelle » (art. 22.6). De plus, la compétence 11 du Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) indique que l'enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (p. 125). On y indique que la capacité de renouvellement est considérée nécessaire comme condition d'adaptation aux réalités changeantes du milieu.

Dans l'enseignement, le professionnalisme est de mise. Il signifie : « l'ensemble de valeurs, d'attitudes et de conceptions concernant le rôle que le professionnel est sensé épouser et actualiser dans l'accomplissement de son travail » (Legendre, 2005, p. 1088). La profession possède quatre dimensions : l'acte professionnel, la formation, le contexte de pratique et l'insertion sociale. La formation consisterait « en l'éducation intellectuelle et morale du professionnel en considérant l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques à acquérir et les moyens pour y parvenir » (Carbonneau, 1993 : cité dans Koffi, Laurin & Moreau, 2000).

En 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA) proposait une politique globale, encore valable aujourd'hui. Le principe directeur donné par la CÉFA était le développement du potentiel humain, la nécessité de faire de l'apprentissage de l'adulte une action volontaire et responsable. (Marchand, 1997, p. 6)

L'éducation des adultes ne peut se réduire à une façon d'accroître la productivité ou l'efficacité des apprenants. Elle doit être vue comme un processus d'apprentissage visant le développement de la personne tout entière. L'adulte doit donc comprendre comment il apprend et développer sa capacité à apprendre. « Aujourd'hui, et pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, la survie de la civilisation exige que la formation des

adultes se poursuive toute la vie » (Marchand, 1997, p. 37). On peut considérer les enseignants en exercice comme des adultes en apprentissage tout au long de leur carrière.

Apprendre, c'est utiliser son expérience passée pour réorganiser une nouvelle représentation de ces acquis. C'est aussi choisir parmi une multitude d'informations qui influenceront la perception et le comportement de l'individu.

L'apprentissage est une naissance. Il doit être mené sans précipitation, au rythme de l'apprenant, au moment que celui-ci choisit. Tout ce qu'une personne sait, elle l'a appris par elle-même. On ne peut apprendre à quelqu'un ou apprendre pour quelqu'un, on ne peut qu'aider à apprendre. L'apprentissage part d'un besoin ressenti par celui qui apprend, d'une motivation à connaître. (Ibid, 1997, p. 38)

Un même savoir peut être compris de façon différente par chaque individu. La part de la formation continue fait donc partie des compétences que développe un professionnel. Ce dernier étant celui « qui a atteint un haut niveau de dextérité et de performance dans sa sphère d'activités » (Legendre, 2005, p. 1088).

Selon Bourdoncle (1990) et Hoyle (1980; 1983 : cité dans Desjardins, 1993), la professionnalisation marque la voie à suivre pour améliorer ses capacités. Cela mène à une meilleure maîtrise et une plus grande efficacité et peut permettre de revendiquer un meilleur statut social.

Les concepts de professionnalisation et de professionnalisme convergent vers le développement professionnel. Bourdoncle (1990 : cité dans Desjardins, 1993) explique que ces deux concepts annoncent une volonté de changement dans le but d'élever le

niveau des bénéfices tels, le prestige, le statut, la rémunération, la légitimité de la formation initiale et continue, la notoriété et l'efficacité.

2.3 Le leadership des directions d'établissement dans ce contexte

En quoi consiste le leadership d'une direction d'établissement? Les nombreux écrits sur la question possèdent plusieurs similarités (Namus, 1992; Bergeron, 2001; Moisset, Plante et Toussaint, 2003; Kouzes et Posner, 1987; Langlois et Lapointe, 2002; Koffi, Laurin, & Moreau, 2000).

Namus (1992) décrit le leader comme étant celui qui donne la priorité au personnel plutôt qu'au produit, qui inspire confiance, qui a une vision à long terme, qui demande le pourquoi, qui innove. Bergeron (2001) renchérit en le décrivant comme un :

Individu qui veille sur les intérêts des autres en inspirant confiance, en remettant en question le statu quo, en posant les bonnes questions et en prenant les initiatives appropriées [...]. Il s'intéresse aux résultats [...], il est capable d'amener ses subordonnés à accomplir leurs tâches [...] par l'influence et la persuasion [...]. Il atteint ses buts grâce à d'autres personnes. (p. 598)

Certains auteurs définissent autrement le leadership. Adizes (1991 : cité dans Moisset, Plante & Toussaint, 2003) explique qu'une direction efficace possède quatre styles de leadership : le producteur orienté vers les résultats, l'administrateur centré sur l'ordre et le contrôle, l'intégrateur qui se préoccupe de trouver des solutions humaines et l'entrepreneur visionnaire et créatif qui innove et prend des risques.

Selon Kouzes et Posner (1987), la seule raison pour laquelle nous avons besoin de leaders, c'est pour permettre aux autres d'avancer. En effet, le leader est souvent le stimulant qui peut déclencher toute une série d'actions constructives chez les employés. Il peut s'il le veut et s'il sait comment s'y prendre, convaincre les autres d'atteindre les buts qu'il s'est lui-même fixé.

Le leader doit développer un bon esprit d'analyse ainsi qu'une pensée rationnelle et réaliste. Le côté visionnaire peut être guidé par la recherche du bonheur et dans ce cas, les règles bureaucratiques sont à éviter (Pelletier, 1996).

Le gestionnaire leader, quant à lui, joue le rôle de facilitateur, d'entraîneur. Il est enthousiaste, encourage les gens et favorise constamment l'amélioration de la qualité. Il aide les employés à satisfaire leurs besoins fondamentaux, car il sait que la vraie motivation doit être intrinsèque. (Green, 1996, p.65)

Selon Bergeron (2001), les leaders doivent faire preuve de vision stratégique : « ils doivent être capables de se créer une image mentale précise de la situation dans laquelle ils aimeraient voir se retrouver leur organisation » (p.111). Pour cela, ils doivent faire preuve de patience envers les résultats attendus. La sensibilité est un autre atout du leader (Pelletier, 1996). Karp (1981) disait aussi que le leadership est l'art d'amener des personnes à accomplir une tâche volontairement.

Montre aux enseignants comment se prendre en main, comment faire le travail eux-mêmes, développe chez eux la mobilisation à l'égard d'un projet, augmente leur engagement, laisse-les le faire et ils se débrouilleront sans toi; ils sauront être autonomes en menant des activités étonnantes... (Koffi, Laurin, & Moreau, 2000, p. 172).

Créer l'autonomie, c'est aussi amener les enseignants à prendre des initiatives sans attendre les directives (Koffi, 2000). Le leader doit être présent afin de s'assurer que les enseignants reconnaissent la nécessité de leurs tâches (Côté, 1994). Pour Bender (2002), « Guides someone or something on a way, especially by going on in advance » (p. 4).

Le leader démocrate considère fondamental que les employés prennent part au processus de décisions pour que les résultats leur appartiennent consciemment. Il semble extrêmement important de démontrer de la confiance envers le personnel en déléguant une partie de l'autorité (Bergeron, 2001). Cette façon de faire encouragera les employés à innover et à devenir eux-mêmes des leaders dans leur domaine (Umbriaco & Gosselin, 1999 : cité dans Langlois et Lapointe, 2002; Koffi, 2000). Il est essentiel d'agir comme agent de liaison et non pas comme surveillant (Bergeron, 2001) afin de coordonner le travail de chacun vers le but fixé. Cela favorisera le travail d'équipe et donc l'efficacité. Le soutien apporté au personnel aidera à surmonter les épreuves et à s'épanouir dans son milieu.

Plusieurs auteurs font la distinction entre le leadership traditionnel et le leadership contemporain. Ils parlent aussi de super-leadership et d'auto-leadership. Selon Koffi, Laurin et Moreau (2000), le leadership traditionnel serait l'ensemble des caractéristiques personnelles d'un individu qui permet de diriger et d'influencer une ou plusieurs personnes afin d'atteindre un but fixé. Selon Sergiovanni (1992), le leadership

contemporain tient compte en plus, d'une trilogie : le cœur (sentiment du leader), la tête (logique et savoirs du leader) et une main (savoir-faire du leader). Pour Manz et Sims (1989), le leader contemporain est celui qui influence les autres en vue de développer leur propre leadership. Ce qui mène au super-leadership et à l'auto-leadership : « le super-leadership est le fait de stimuler, de faciliter le développement de l'auto-leadership chez les autres et de reconnaître l'auto-influence comme outil efficace pour atteindre l'excellence » (Manz & Sims, 1989, p. 5).

Le leader montre son appréciation de l'apport de chacun. Il n'accepte pas le statu quo vu son continuel besoin de progresser. Pour stimuler son personnel, il commence par suggérer de trouver ensemble des solutions en relevant les lacunes et en gardant l'objectif en vue. Il permet au personnel de trouver les solutions avec lui et il appuie les pistes réalistes et possibles proposées. Il fait confiance aux autres et délègue plusieurs tâches, mais il vérifie si elles sont accomplies à sa satisfaction. Il partage les réussites afin qu'elles rejaillissent sur tous ceux qui y ont contribué. Le leader traite les autres comme il aimerait être traité.

En fait, celui qui n'est pas là que pour lui-même mais pour les autres, celui qui partage sa vision et l'adapte à celle des autres, celui qui tend vers l'amélioration, vers l'évolution progressive, celui qui accepte que les forces d'autrui puissent supplanter les siennes; celui-là est un leader (Bandoux : cité dans Langlois et Lapointe, 2002).

2.4 Le rôle de la direction d'établissement en supervision pédagogique

Afin d'implanter un programme de supervision pédagogique en formation continue dans un milieu, le rôle du gestionnaire est important. La loi stipule que cette responsabilité doit être tenue par le directeur d'établissement :

Le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école [...]. Il fait part à la Commission scolaire (CS) des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel. Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école. (LIP, 2005, p. 22-25)

C'est ainsi que la direction d'établissement (D.É.) doit exercer son rôle de leader pédagogique afin de promouvoir la formation continue. Ce leadership se rattache à la supervision pédagogique (LIP, 2005) et peut même faciliter le rôle du gestionnaire (Koffi, Laurin & Moreau, 2000; Langlois & Lapointe, 2002; Namus, 1992). Le leadership pédagogique est « la capacité du directeur d'école de définir des buts clairs dans le cadre d'un projet pédagogique collectif, de motiver fortement les éducateurs et les élèves et de favoriser les apprentissages continus des uns et des autres » (Legendre, 2005, p. 829).

Gather-Thurler (1993) explique qu'un leadership coopératif de la part d'une direction est indispensable pour que les enseignants se professionnalisent. Ce leadership se définit comme étant une pratique dans laquelle la direction en place prend l'initiative. Elle incite l'enseignant à se perfectionner et crée des conditions favorables dans l'équipe-école ou même l'influence positivement.

Le mentorat peut aussi constituer un apport complémentaire au rôle de la D.É. Le terme mentor vient de l’Odyssée, poème grec d’Homère. Mentor était l’ami à qui Ulysse avait confié l’éducation de son fils. Ce nom est devenu synonyme de guide et de maître. Le mentor est une personne nourrissante, un partenaire qui valorise l’autonomie, l’individualité et les valeurs de l’autre. Il veille à la croissance de l’autre, mais la relation doit être interactive (Houde, 1995). Le mentor a différentes fonctions : accueillir et introduire; guider et informer (normes, valeurs et culture organisationnelle); enseigner; entraîner pour développer des habiletés; être répondant; favoriser l’intégration et l’avancement; être le modèle; présenter des défis; conseiller; rétroagir et soutenir (Houde, 1995). Selon lui, la tâche de mentor apparaît au mitan de la vie. Cette période lui offre l’occasion d’exprimer le plaisir qu’apporte le sentiment de compétence. C’est aussi le moment de laisser un héritage en montrant aux plus jeunes à demeurer eux-mêmes.

En tant que mentor, l’adulte d’âge mûr fait quelque chose pour quelqu’un, il transmet ses propres valeurs et influence un jeune adulte, il utilise ses compétences de manière constructive, ce qui peut lui procurer un sentiment de sa continuité et de la continuité du monde; de plus, il garde ainsi le contact avec la jeunesse ce qui est une source de renouvellement. (Houde, 1995, p. 125)

Wadner (cité dans Houde, 1995) explique qu’un mentor est celui qui a confiance en lui, celui qui écoute et donne de la rétroaction, qui ne juge pas, qui fait preuve de compassion, d’empathie et de compréhension. Selon Knox et McGovern (cité dans Houde, 1995), le mentor désire partager son savoir, est honnête et compétent, veut permettre le développement de l’autre en lui donnant de la rétroaction constructive et en

direct. Le mentor, pour être efficient, doit être au stade de maturité professionnelle, c'est-à-dire qu'il doit posséder une bonne connaissance de lui-même, avoir pleine confiance en ses moyens, avoir atteint certains de ses objectifs de vie et être en projet, détenir une sérénité et une ouverture aux autres (Boulay, 2000).

Idéalement, le développement professionnel à l'aide de la formation continue devrait être une préoccupation pour chaque enseignant. La responsabilité de la D.É. consisterait alors à planifier des rencontres afin d'encourager et de soutenir l'enseignant dans sa démarche de perfectionnement. La D.É. pourrait ainsi guider l'enseignant dans ses choix, l'assister dans ses orientations et lui donner des appuis. Ce rôle s'effectuerait sous une forme coopérative plutôt que directive. De cette façon, les enseignants ainsi que les D.É. développeraient leur savoir-faire telle une communauté d'apprentissage professionnelle (Dufour & Eaker, 2004). Un changement profond dans la culture organisationnelle pourrait alors s'opérer, car l'attitude des partis impliqués risquerait de se voir grandement modifiée, passant de l'opposition à la coopération (Newman & Wehlage, 1995). Les individus touchés développeraient de nouveaux savoir-faire. L'intérêt pour le perfectionnement s'en trouverait alors amplifié.

2.5 La formation continue

« La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MELS, 2008, p.1). On

doit fournir aux enseignants les moyens de mise à jour de leurs connaissances et ce, de manière régulière (Perrenoud, 1992). Cela constitue le point essentiel de cet essai. La formation continue inclut tous types ou formes d'enseignement et de formation réalisés après l'éducation formelle et qui permettent à l'individu de poursuivre l'acquisition de connaissances et le développement de ses habiletés et ce, pendant toute sa vie (Legendre, 2005).

Selon l'OCDE, « la formation tout au long de la vie est une nécessité qui doit aujourd'hui accompagner l'enseignant tout au long de sa carrière professionnelle » (2004, p. 58). C'est un droit pour chaque enseignant. Elle doit se faire sur le temps de travail et vise le perfectionnement des maîtres. Elle peut se composer de stages de longueur variable ou de travail en équipe sur des projets. Les formations à dominance pédagogique sont les plus populaires suivies des formations disciplinaires. De plus, il appert que les formations aux technologies éducatives sont très motivantes pour les enseignants (OCDE, 2004).

Le Boterf (2002) explique qu'il est important de développer la compétence des professionnels. Le contexte socio-économique actuel porte les gestionnaires à miser de plus en plus sur les compétences des employés, leur capacité d'adaptation et d'initiative et leurs capacités d'apprendre. « Confrontées à la complexité et à l'incertitude, [...] les organisations doivent disposer d'hommes et de femmes capables d'affronter l'inédit et le changement permanent » (p. 25).

Une suite ininterrompue de transitions socioprofessionnelles pour le travailleur d'aujourd'hui n'est pas exceptionnelle (Riverain-Simard, 1993). Mais pour maîtriser ce phénomène, la personne doit remodeler son rapport avec le milieu. « Étant donné que les deux pôles (personne et environnement) vivent des changements constants, il va de soi que les modes d'interaction entre ces deux entités doivent, eux aussi, se redéfinir de façon cyclique et continue » (p. 3).

Tel que mentionné dans la problématique, il existe trois axes de développement de la formation continue (MEQ, 1999) : le développement professionnel, le développement par rapport aux besoins organisationnels et le développement personnel. Le développement professionnel comprend les approches pédagogiques, les connaissances disciplinaires ainsi que le processus d'apprentissage et d'enseignement. Le développement par rapport aux besoins organisationnels vise particulièrement la mise à jour en matière de lois, de règlements, de politiques et de programmes d'études. Finalement, le développement personnel peut toucher la gestion du stress, la connaissance de soi, l'identité professionnelle et n'exclut pas de faire appel aux services d'aide aux employés. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a aussi défini plusieurs dispositifs possibles (2008) : ceux-ci peuvent se présenter sous formes d'ateliers, de cours ou de conférences, de formations par les collègues (mentorat), de recherche-action, de colloques, de congrès, de partages d'expériences pédagogiques,

comme les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ou même de lectures personnelles.

Plusieurs termes sont liés à la formation continue. Legendre (2005) note la formation initiale, l'unité capitalisable, l'andragogie, l'éducation permanente et la qualité totale. La formation initiale vient avant l'exercice d'une profession ou l'équivalent. L'unité capitalisable désigne un système qui reconnaît chaque unité réussie par un étudiant dans son projet de formation. Le modèle est utilisé au niveau collégial au Québec. L'andragogie est reliée à la formation continue de sa clientèle, les adultes. L'éducation permanente est l'ensemble des projets de formation formelle ou informelle d'une personne de sa naissance jusqu'à sa mort. La formation continue serait donc une composante de l'éducation permanente. En ce qui concerne la qualité totale, elle vise le perfectionnement des enseignants en prônant leur aptitude accrue à trouver des solutions aux différents problèmes vécus s'ils sont à la fine pointe dans leur profession.

Le soutien des enseignants dans leur plan de formation continue est nécessaire si l'on veut faire face aux changements actuels. Pour arriver à ce résultat, la supervision de la formation continue doit donc être structurée.

2.6 La planification de programme : des modèles didactiques

Pour élaborer un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue, trois modèles didactiques de planification de

programme ont été étudiés. Ces modèles comportent des caractéristiques favorables à cet essai. En voici une brève description.

2.6.1 Le modèle de Caffarella (2002)

Du modèle de planification de programme éducatif de Caffarella (2002), nous retiendrons les cinq catégories de buts possibles, dont trois s'adaptent aux besoins d'un programme de supervision comme le nôtre : 1) encourager le développement et l'épanouissement de l'individu; 2) aider les individus à répondre à des problèmes pratiques de leur vie adulte; 3) aider les organisations à atteindre les résultats désirés tout en s'adaptant aux changements.

Le rôle d'un planificateur de programme peut s'apparenter à celui que pourrait jouer une direction d'établissement. Le modèle est basé sur six hypothèses, dont les deux suivantes correspondent bien aux écoles : 1) les programmes éducatifs devraient se concentrer sur ce que les participants apprennent et comment les apprentissages résultent en des changements auprès des participants eux-mêmes, de l'organisation, des problématiques et des normes sociales; 2) le développement de programmes éducatifs est une interaction complexe de priorités institutionnelles, de tâches, de personnes et d'événements.

Le modèle de Caffarella (2002) soulève des décisions éthiques à ne pas négliger dans la planification de programme : 1) afin d'établir la base du processus de

planification, il est important de tenir compte de l'avis du comité de perfectionnement et être conséquent avec les principes de la formation continue; 2) pour identifier les idées du programme, il faut réellement donner le choix de perfectionnement et préciser clairement quand celui-ci est imposé par la direction ou la commission scolaire. Il faut baser les formations obligatoires sur des besoins conscients et connus des participants; 3) il faut prioriser les idées du programme; 4) pour développer les objectifs du programme, il faut être réaliste et ne pas promettre l'impossible. Il faut donner l'accord pour des formations qui rencontrent les objectifs de l'individu et de l'organisation; 5) il est nécessaire de préparer les transferts d'apprentissage; 6) pour planifier l'évaluation, il ne faut pas fournir des données d'évaluation sans l'accord du participant ou changer les critères d'efficacité du programme afin de répondre à la pression politique; 7) il est essentiel de déterminer le format, l'horaire et les besoins en ressources humaines; 8) il est nécessaire de préparer le budget et le plan de marketing; 9) quant à la planification des procédures, il est gagnant d'engager des conférenciers qui ont l'appui des employés, c'est-à-dire des professionnels pouvant contribuer à leur développement professionnel. Il faut éviter d'engager des formateurs jugés inefficaces ou d'avoir recours à des formations inappropriées parce qu'elles sont faciles à obtenir ou peu chères, ou parce que le formateur est populaire; 10) lors de la coordination des aménagements, des équipements, des activités et des coûts, il est essentiel de donner l'accessibilité à tous; 11) finalement, il est vital de communiquer la valeur de ce programme.

2.6.2 Le modèle de Boone, Dale et Jones (2002)

Ce modèle de planification par concepts compte quatre étapes : la planification, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation. La planification du programme doit expliquer la fonction de l'organisation (sa mission, ses valeurs, sa philosophie et ses buts) et sa structure (les responsabilités de chacun, l'ordre hiérarchique, l'expertise, les ressources et la culture organisationnelle). Elle vise à comprendre et à acquérir les compétences nécessaires à l'implantation d'un tel programme. Cette étape tient compte de l'environnement externe de l'organisation et repère les éléments pouvant contribuer à une prise de conscience des bénéfices d'une formation continue.

La seconde étape, l'élaboration du programme, doit refléter les besoins des apprenants et rejoindre ceux de l'organisation. Elle précise les stratégies à adopter et les visées du programme qu'elle approvisionne en ressources pour la formation continue. La troisième étape, l'implantation, s'adapte en fonction des besoins individuels. Ces suggestions doivent être souples et s'ajuster afin de garder la motivation des participants vers la formation continue. Le programme peut être réajusté de manière permanente. La dernière étape est celle de l'évaluation qui permet de déterminer et de mesurer les impacts internes du programme ainsi que les coûts réels en temps et en argent.

2.6.3 Le modèle de Marchand (1997)

Marchand (1997) adopte une démarche andragogique pour décrire son modèle. L'expression « l'apprentissage à vie » décrit bien ce qu'est l'andragogie, laquelle

possède ses principales théories et pratiques en éducation des adultes. Son modèle permet d'outiller les formateurs d'adultes afin qu'ils s'adaptent aux différents contextes et difficultés en faisant preuve de créativité et en faisant appel à différentes stratégies éducatives. Il aide à comprendre les besoins des apprenants selon leur âge, à connaître les types de formation et les facteurs propices à leur formation. C'est un modèle de planification de programme qui s'adapte facilement au type de programme envisagé dans cet essai. Certaines étapes s'y appliquent : 1) analyse de besoins des apprenants; 2) détermination des objectifs à atteindre; 3) choix et séquentialisation des contenus; 4) conception des mécanismes d'évaluation; 5) choix des stratégies; 6) choix des moyens techniques; 7) élaboration du programme; 8) évaluation et ajustement.

Trois variables principales et interactives sont à considérer dans la planification de situation de formation : le domaine (contenu), le groupe cible et les moyens pédagogiques ou techniques. Marchand (1997) identifie également trois types de formation : 1) l'éducation formelle qui conduit à des diplômes, des qualifications, de l'enseignement donné par l'État ou par des institutions reconnues; 2) l'éducation non formelle qui est à caractère éducatif, mais qui n'aboutit pas à des diplômes ou qualifications (formation par l'entreprise); 3) l'éducation informelle qui peut être fournie par « les mass media, les revues, les musées, les expositions, les bibliothèques, les nouvelles technologies de l'information et de la communication » (p. 6).

Deux facteurs seraient propices à la formation :1) environnementaux (extérieurs à l'apprenant), ce qui nécessite l'adaptation au monde extérieur; 2) personnels (intérieurs), ce qui nécessite la connaissance de soi : valeurs, attitudes, besoins, attentes; motivation à apprendre (intrinsèque ou extrinsèque); persévérance devant les difficultés rencontrées; habitudes d'apprentissage (méthodes personnelles); capacités intellectuelles en progression continue; éducation de base (ce que l'on sait déjà); mémoire; curiosité, goût du savoir; réaction devant la méthode de formation; besoins quant à la modulation des savoirs (rythme, moment, contenu voulu, etc).

Le chapitre suivant présente le modèle privilégié pour cet essai : le modèle de Marchand (1997). La méthodologie de ce modèle est adaptée à l'élaboration du programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

Après avoir exploré trois modèles de planification de programme, le choix pour cet essai s'est arrêté au modèle de Marchand (1997) parce qu'il nous a semblé le plus susceptible de soutenir l'élaboration d'un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue.

3.1 Le programme de supervision pédagogique et les instruments de collecte de données

Les huit étapes de Marchand (1997) sont maintenant décrites suivies des instruments de collectes de données illustrés dans les appendices (grilles, questionnaires, banque d'activités).

Étape 1 : l'analyse de besoins

Cette analyse s'est faite en deux temps : a) l'analyse des attentes des enseignants ciblés; b) l'analyse des compétences acquises (développées à ce jour). Dans un premier temps, une recension des écrits et les réponses de 16 enseignants en exercice (groupe cible) à un questionnaire (appendice 1) ont permis l'élaboration d'une banque d'activités de formation continue correspondant aux dispositifs (MELS, 2008) et axes de développement du MEQ (1999).

Les attentes du groupe cible peuvent relever d'aspirations individuelles ou de rendement; servir à améliorer les connaissances théoriques; à se spécialiser ou à s'adapter à de nouvelles tâches. L'appendice 2 rapporte la synthèse des réponses au questionnaire auquel ont répondu des enseignants afin de guider les activités de

formation à proposer dans le cadre de ce programme. Dans un deuxième temps, les compétences acquises sont identifiées.

Étape 2 : les objectifs à atteindre

Ces derniers sont déterminés à partir de l'analyse des compétences acquises et des attentes de formation à venir. En ce qui a trait à l'analyse des compétences acquises, il convient de connaître les objectifs de départ des individus afin de vérifier les apprentissages déjà réalisés et ce, lors d'une première rencontre de supervision pédagogique entre l'enseignant et la direction. L'analyse de l'écart entre la situation actuelle (compétences et performances actuelles) et la situation souhaitée (compétences et performances visées) aide à fixer les objectifs qui doivent être précis et à faire consensus auprès des individus et de l'institution (direction). Le questionnaire préparatoire (appendice 3) permet de cibler ces objectifs lors de la première rencontre de supervision pédagogique.

Étape 3 : le choix et la séquentialisation des contenus

Ceux-ci consistent à sélectionner les savoirs pertinents identifiés par les individus puis, à organiser et à ordonner de façon logique les contenus. L'appendice 4 présente le gabarit ayant servi à construire une banque d'activités selon trois axes de développement : professionnel, organisationnel et personnel (MEQ, 1999) et selon certains dispositifs (MELS, 2008) : ateliers, cours, conférences, formations par les collègues (mentorat), recherche-action, colloques, congrès, partages d'expériences

pédagogiques, ou encore les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). La séquentialisation concerne l'organisation logique de ces contenus. Dépendant des axes de développement, elle peut s'échelonner sur une année scolaire pour assurer un suivi de la formation continue des enseignants. Elle devra être ajustée annuellement.

Étape 4 : la conception des mécanismes d'évaluation

Elle sert à analyser les apprentissages. Des indices de réalisation de ces apprentissages en lien avec les objectifs établis lors de la première rencontre entre l'enseignant et la direction sont notés sur la grille de suivi (appendice 5). Ils seront observés pendant et après la formation par la direction responsable de la supervision pédagogique. Ils peuvent être d'ordre quantitatif (attitudes ou aspects constatés sur une période de temps) ou qualitatif (comportements observables). Le leadership et le rôle de supervision pédagogique de la direction seront mis en jeu à cette étape pour stimuler l'intérêt des enseignants. Il faut éviter de surcharger l'apprenant avec des formations trop fréquentes pouvant entraîner un désintéressement (Caffarella, 2002).

Dans le cadre de cet essai, deux autres grilles ont été créées. La première permet aux enseignants d'évaluer le processus de supervision (appendice 6). Cette grille tient compte de l'appréciation des enseignants envers le suivi pédagogique. La deuxième soutient la direction dans l'autoévaluation de son leadership pédagogique (appendice 7). Elle peut être complétée annuellement. L'empathie, l'expérience vécue et l'analyse critique sont des compétences priorisées dans cette évaluation.

Étape 5 : le choix des stratégies

Ce choix permet surtout de déterminer la stratégie la plus efficace pour chaque objectif. Il faut retenir que les méthodes actives sont mieux adaptées en ce qui a trait à l'apprentissage adulte et que des formations trop fréquentes peuvent mener à un désintéressement voire, un désengagement. Cette étape consiste à choisir les stratégies de formation appropriées. Les dispositifs de formation variés visent à répondre aux besoins identifiés : ateliers, cours, conférences, formations par les collègues (mentorat), recherche-action, colloques, congrès, partages d'expériences pédagogiques, ou encore les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Ces dispositifs sont inclus dans le programme de supervision pédagogique.

Deux rencontres, l'une en début et l'autre en fin d'année, entre le directeur et chacun des enseignants sont prévues (appendices 3, 5). Des rencontres additionnelles sont possibles advenant des situations particulières. Les écrits et les réponses au questionnaire ont mené à la construction d'une banque d'activités de formation continue correspondant aux besoins identifiés et notés par les enseignants de ce groupe. Comme le précisent Boone, Dale et Jones (2002), diverses ressources peuvent être intégrées dans cette banque d'activités. La validation de ces activités par quelques répondants du groupe cible a confirmé leur pertinence. Cette banque d'activités constitue le noyau de ce programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue.

Étape 6 : le choix des moyens techniques

Ce choix s'adapte à la société actuelle. L'évolution des moyens de communication et d'information peut faciliter la mise en place d'activités de formation continue. Le contenu du programme et le contexte de formation guident le choix des moyens qui sont de trois modes : le mode interactif, le mode diffusionnel et le mode latent.

Le choix des moyens techniques varie selon les dispositifs de formation (MELS, 2008), les axes de développement (MEQ, 1999) et les objectifs des apprenants. Le mode de communication interactif privilégie les échanges réciproques entre le personnel et la direction (rencontres, ateliers). Pour les objectifs des apprenants concernant les savoirs être d'ordre social et relationnel, ce mode de transmission sera pertinent. Il doit être basé sur l'empathie, l'expérience vécue et l'analyse critique. Pour les objectifs touchant les savoirs et les savoir-faire, les dispositifs de formation sont essentiellement de mode diffusionnel (conférences, communiqué, communication de façon unidirectionnelle) et latent (recueil de gestion, politiques internes). Les savoir-faire de type performances feront l'objet d'une analyse critique.

Étape 7 : l'élaboration du programme de formation

Cette élaboration se fait à partir des étapes précédentes : l'analyse des besoins des enseignants et des compétences développées; les objectifs à atteindre par les participants; le choix et la séquentialisation des contenus; la conception des mécanismes d'évaluation des apprentissages; le choix de stratégies de formation (dispositifs); le choix des moyens techniques; l'élaboration du programme et l'évaluation de celui-ci. Le programme de supervision pédagogique de cet essai est détaillé au chapitre 4.

Étape 8 : l'évaluation et l'ajustement du programme

Trois phases d'évaluation sont nécessaires : le pré-test (enquête sous forme de sondage avec questions ouvertes et fermées), l'évaluation en cours de programme par les participants (appendice 5) et le suivi (ajustement du programme). Nous avons procédé à une validation de la banque d'activités construite auprès de quatre enseignants du groupe cible afin de vérifier la pertinence des activités répertoriées (appendice 9). Pour ce qui est de l'ajustement et du suivi du programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue, il a été impossible de les réaliser dans le cadre de cet essai.

3.2 Les limites de cet essai

En tant qu'enseignante dans une école secondaire et aspirante à un poste de direction, je suis consciente des difficultés d'adaptation vécues dans mon milieu par certains enseignants, notamment face aux changements et à l'implantation du

Renouveau pédagogique au Québec. Je comprends qu'un des rôles de la D.É. en est un de leader pédagogique pour le personnel et j'ai construit un programme structuré de soutien en formation continue afin de pouvoir mieux guider les enseignants lorsque je serai en poste de direction.

Toutefois, le présent essai s'est limité à la construction d'une banque d'activités de formation correspondant à certains besoins des enseignants, au développement de mes connaissances sur la supervision et le leadership du gestionnaire ainsi que son rôle pédagogique. Quelques outils de suivi et d'évaluation ont été élaborés et sont fournis afin de faciliter ce travail de supervision et de leadership pédagogique et ne sauraient couvrir l'ensemble des possibilités quant à cette tâche du gestionnaire. Ce programme ne vise pas à stimuler la motivation des enseignants, mais les activités proposées peuvent y contribuer.

De plus, les activités de formation ne peuvent répondre intégralement à tous les besoins des enseignants du secondaire. Ce domaine étant en perpétuel mouvement, il serait utopique de penser tout répertorier. Enfin, l'élaboration d'un programme de supervision pédagogique en formation continue ne peut en garantir la réussite, car plusieurs facteurs peuvent influencer sur son succès : l'intérêt et la pertinence pour les enseignants et l'équipe de direction dans un même établissement et au sein d'une Commission scolaire, la variété des activités et le temps à investir.

CHAPITRE IV
LE PROGRAMME ÉDUCATIF

Ce chapitre présente le contenu du programme éducatif et ses objectifs. Les besoins des enseignants répertoriés dans les écrits ainsi que ceux manifestés par les répondants du groupe cible sont exposés. La banque d'activités comme outil facilitateur est présentée ainsi que les différentes grilles suivies de l'échéancier et du budget.

4.1 Les objectifs du programme

L'élaboration de ce programme vise à soutenir le travail de supervision pédagogique des directions d'établissement dans le cadre de la formation continue des enseignants du secondaire. Il fournit des outils optimisant l'efficacité du temps de rencontre lors de cette supervision en puisant dans une banque d'activités correspondant aux besoins des enseignants. Il aspire ainsi à augmenter le taux de participation des enseignants du secondaire à des activités de formation continue.

La conception de ce programme s'est inspirée de trois modèles. Celui de Marchand (1997) pour les étapes de la conception, les variables, la reconnaissance des différents types de formation et des facteurs propices à la formation, celui de Caffarella (2002) pour les buts envisageables d'un programme et le rôle du planificateur de programme. Le modèle de Boone, Dale et Jones (2002) a teinté le présent programme car il s'attarde au processus évolutif des besoins individuels plutôt qu'à une perspective mécanique. C'est la souplesse de ce modèle qui a permis de prendre conscience de l'importance des étapes de la planification, de l'élaboration et de l'implantation.

Les étapes de Marchand (1997) ont guidé le développement du programme. Les trois variables sont : le domaine (le contenu de la formation continue), le groupe cible (les enseignants du secondaire) et les moyens pédagogiques ou techniques (les activités de formation). La reconnaissance des différents types de formation est clairement identifiable dans la banque d'activités et le programme tient compte des facteurs propices à la formation en fournissant un soutien.

4.2 Un programme basé sur les besoins des enseignants

Certains écrits ont permis de recenser plusieurs besoins des enseignants dans le cadre de l'élaboration de ce programme. Karsenti et al. (2008) indiquent que ces besoins sont : le mentorat, les ressources pédagogiques, le soutien par les collègues, le soutien pédagogique de la part de la direction, le temps de préparation, une tâche stable et la formation en gestion de classe. Rhéaume et al. (1999) signalent que les besoins en formation continue chez les enseignants du secondaire pourraient être en partie satisfaits par des activités universitaires créditées en psychologie, pédagogie, évaluation, nouvelles technologies et domaines disciplinaires.

La synthèse des réponses du questionnaire du groupe cible a permis d'identifier plusieurs besoins du milieu (appendice 2). Parmi les trois axes de développement, les besoins professionnels ressortent comme préoccupation dominante. Plus précisément, ils se situent au niveau des processus d'évaluation, des approches pédagogiques et des connaissances disciplinaires. Les besoins organisationnels quant aux politiques de la

commission scolaire et de l'école sont un peu plus élevés que les besoins en matière de lois, de règlements et de programmes d'études. Au niveau personnel, l'aide demandée se concentre sur des moyens pour palier au stress. La banque d'activité de formation suggérée prend en compte ces priorités. La majorité des dispositifs de formation (ateliers, cours, conférences, etc) proposés semble appréciée. Par contre, la recherche-action est moins populaire. À propos des approches pédagogiques, la pédagogie différenciée semble au cœur des préoccupations de perfectionnement des enseignants.

4.3 La banque d'activités de formation continue

À partir des écrits et des réponses des enseignants du groupe cible, une banque d'activités de formation (appendice 8) a été construite. Ces activités sont classées selon les trois axes de développement (professionnel, organisationnel et personnel, MEQ, 1999) et les dispositifs de développement (MELS, 2008) correspondant. Cette banque vise à faciliter le processus de recherche d'activités dans le cadre de la formation continue en fournissant un grand choix de formation à présenter lors de la première rencontre de supervision entre l'enseignant et la direction. Les activités possibles étant innombrables et régulièrement renouvelées, cette banque gagnera à être ajustée fréquemment car elle demeurera toujours inachevée.

4.4 Le questionnaire préparatoire à la première rencontre

Dans un but d'efficacité, le questionnaire préparatoire (appendice 3) a été conçu afin de permettre à l'enseignant de répondre à son rythme aux questions essentielles de préparation avant la première rencontre de supervision. L'enseignant répondant au questionnaire avant cette rencontre peut ainsi se familiariser adéquatement avec les questions qui y seront traitées. En répondant au questionnaire, il s'assure de bien définir quels sont ses besoins personnels de formation quant aux axes et dispositifs de développement, après avoir répertorié ses acquis. Il prendra ensuite connaissance de l'offre de soutien pédagogique (banque d'activités, échange et suivi) lors de cette rencontre de supervision avec la direction.

4.5 La grille de suivi et d'évaluation de la formation continue de l'enseignant

Lors de la première rencontre entre l'enseignant et la direction, une grille de suivi (appendice 5) sera utilisée. L'axe (objectif de départ), le domaine disciplinaire, les années d'expérience et les compétences acquises seront consignés. Ensuite, les attentes de formation (situation souhaitée) seront discutées. Puis, à l'aide de la banque d'activités, des dispositifs de développement seront offerts par la direction. Des activités de formation peuvent aussi être proposées par l'enseignant.

Cette même grille de suivi sert à l'évaluation en fin d'année (appendice 5). À ce moment, les apprentissages faits pourront être présentés par l'enseignant et notés par la direction sous formes d'indices quantitatifs (attitude ou aspects constatés sur une période

de temps) ou qualitatif (comportements observables). Des observations en classe en cours d'année ainsi que des rencontres additionnelles pourraient être offertes en accord avec l'enseignant. Ce qui importe, c'est de permettre à chaque enseignant de poursuivre son développement professionnel.

4.6 La grille d'appréciation de la supervision pédagogique de la direction par les enseignants

Dans le cadre de son rôle de gestionnaire pédagogique et afin de parfaire le programme en cours, une grille d'appréciation de la supervision de la direction par les enseignants a été élaborée (appendice 6). Elle consiste en cinq questions portant, entre autres, sur le degré d'utilité du soutien et du temps consacré à la formation continue. Les données recueillies à l'aide de cette grille pourraient aussi permettre d'identifier d'autres besoins chez les enseignants.

4.7 La grille d'autoévaluation de la démarche de supervision

L'autoévaluation de la démarche de supervision par la direction est essentielle à l'analyse des pratiques et à la progression dans son parcours professionnel ou personnel. L'accroissement de mes connaissances en leadership et en supervision pédagogique des enseignants (sixième objectif spécifique d'apprentissage) devient ainsi possible. Une grille d'autoévaluation (appendice 7) a été construite. Elle est composée de trois responsabilités (Houde, 1995; Conseil du trésor du Canada, 1995) : 1) faire preuve d'empathie, 2) utiliser l'analyse critique et 3) utiliser l'expérience vécue. Ce type

d'exercice peut permettre de réviser certains éléments du programme, tel que le rôle joué par la direction.

4.8 L'échéancier des rencontres

La direction d'établissement doit planifier les rencontres (Caffarella, 2002) avec ses enseignants afin de s'assurer de l'efficacité de la supervision pédagogique. La première rencontre entre l'enseignant et la direction devrait se faire avant la fin du mois de septembre. Elle vise à soutenir tout enseignant désireux de poursuivre son cheminement professionnel de façon personnalisée.

La deuxième rencontre devrait se faire entre les mois d'avril et de juin dépendant du dispositif de perfectionnement choisi et de son état d'avancement. Cette rencontre permet de vérifier la progression individuelle de chacun en lien avec la formation reçue. La grille de suivi et d'évaluation (appendice 5) est alors utilisée afin de vérifier l'atteinte des objectifs fixés (axes de développement) en début d'année. Des objectifs pour l'année suivante peuvent aussi être envisagés.

La direction d'établissement demeure disponible pour fixer d'autres rencontres, au besoin, pendant l'année scolaire. Certaines situations exigent un suivi plus soutenu afin de permettre l'atteinte des objectifs fixés en début d'année.

4.9 Le budget de la formation continue

Selon l'article 7-1.01.A de la convention collective (CPNCF, 2005-2010) des enseignants, un montant de 240\$ par enseignant est alloué annuellement pour le perfectionnement. Ce montant pouvant s'avérer nettement insuffisant pour certaines formations, des directions d'établissement s'entendent avec le comité de perfectionnement de l'école pour répartir la totalité du budget entre les enseignants prenant part à des perfectionnements. Certains montants peuvent aussi être utilisés pour un perfectionnement collectif (mode diffusionnel : conférence, mode interactif : atelier). Il faut noter que certains types de formations continues tel le mentorat, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ou la lecture personnelle ne nécessitent pas nécessairement de frais. Le comité de perfectionnement continuera de gérer les demandes de perfectionnement individuelles.

4.10 Les implications pratiques et théoriques de l'élaboration du programme éducatif

Les implications pratiques et théoriques de ce programme éducatif consistent à répondre aux besoins réels de formation continue des enseignants, à offrir un outil de consultation facilement accessible et à proposer des moyens efficaces d'évaluation et d'autoévaluation de la démarche de supervision pédagogique. L'idéal serait d'influencer la culture organisationnelle du milieu professionnel en vue d'instaurer des automatismes envers la formation continue et donc, contribuer à un plus grand essor de professionnalisation chez les enseignants.

Ce programme aura des retombées positives pour les enseignants et pour les élèves, car il fournit des outils appropriés pour les aider à faire face aux nombreux changements et aux difficultés rencontrées dans le milieu scolaire. Si un plus grand nombre d'enseignants peut accéder à ces moyens pour guider les apprenants, les jeunes risquent d'en bénéficier également. Les enseignants en sortiront gagnants, car ils auront une plus grande satisfaction professionnelle. Leur rôle en tant qu'acteurs dans la formation des jeunes s'en trouvera enrichi et leur motivation pourra être maintenue.

Ce programme aura aussi des retombées positives auprès des directions d'établissement. Ayant comme but de faciliter la supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue, l'utilisation de ce programme aidera à réduire le temps de supervision de la part des directions en ayant recours aux outils fournis.

Nous souhaiterions diffuser les résultats de cet essai afin de rendre ce programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue accessible aux directions d'établissement. Nous aimerions éventuellement partager nos savoirs et notre expérience auprès des étudiants de l'UQO en tant que personne chargée de cours.

CHAPITRE V
BILAN DES APPRENTISSAGES

Tout au long de cet essai, j'ai dû faire un retour sur mes deux objectifs d'apprentissage généraux afin d'atteindre ma cible : a) connaître et comprendre la formation continue s'adressant aux enseignants du secondaire; b) élaborer un programme de supervision pédagogique en formation continue pour ces enseignants. Cela m'a permis de préciser mes intentions et de clarifier ma démarche. Mes objectifs ont-ils été atteints? Ma connaissance et ma compréhension de la formation continue est beaucoup plus grande à ce jour. Par contre, il serait faux de prétendre qu'elles sont complètes. Je serai en formation permanente jusqu'à la fin de ma carrière. Quant à l'élaboration d'un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue, je confirme l'atteinte de cet objectif. Pour les objectifs spécifiques rattachés aux objectifs généraux, leur atteinte sera maintenant discutée.

5.1 Connaître et comprendre la formation continue s'adressant aux enseignants du secondaire

Afin de répondre au premier objectif général, connaître et comprendre la formation continue, j'ai précisé le sens de celle-ci. Pour ce faire, différentes définitions ont été répertoriées ainsi que plusieurs termes reliés au domaine. Cette démarche m'a permis de mieux cerner ce qu'est la formation continue. Je me suis évidemment demandé pourquoi les enseignants du secondaire nécessitaient une telle formation et de quoi avaient-ils besoin spécifiquement. Les besoins des enseignants du secondaire ont donc été explorés. Cela a mené à une meilleure compréhension de l'ampleur de la problématique entourant le perfectionnement des enseignants du secondaire et je

comprends mieux l'hésitation d'un grand nombre à se perfectionner et à s'engager dans une formation continue. Le présent programme éducatif peut contribuer à la popularité de la formation continue.

5.1.1 Définir le sens de la formation continue

À l'aide des écrits, plusieurs définitions m'ont permis de préciser le sens de la formation continue mais la définition donnée par Legendre (2005) m'apparaît la plus complète, car elle englobe plusieurs possibilités. Selon lui, la formation continue correspondrait à tous types de formation permettant la poursuite de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences faisant suite à l'éducation formelle et ce, tout au long de la vie. Cet inventaire m'a éclairée quant aux nombreuses possibilités de perfectionnement pour les enseignants du secondaire et je prends désormais conscience de l'étendue du domaine de la formation continue. Les avantages de cette formation mériteraient d'être mieux expliqués au personnel enseignant.

5.1.2 Répertorier et connaître les différents termes liés à la formation continue

Lors de la recension des écrits, j'ai découvert que plusieurs termes sont liés à la formation continue : les axes de développement (MEQ, 1999) : développement professionnel, développement par rapport aux besoins organisationnels et développement personnel; les dispositifs de développement (MELS, 2008) : ateliers, cours, conférences, formations par les collègues, recherche-action, colloques, congrès, communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ou lectures personnelles; la formation initiale,

l'unité capitalisable, l'andragogie, l'éducation permanente et la qualité totale (Legendre, 2005). Ces trouvailles m'ont permis de mieux saisir le sens et l'importance d'un perfectionnement régulier. J'ai aussi compris qu'il est important de se référer à ces termes afin de pouvoir répertorier le plus grand nombre d'activités possibles dans le cadre de la construction d'une banque d'activités de formation telle que réalisée dans ce programme éducatif.

5.1.3 Identifier dans les écrits et à l'aide d'un questionnaire les besoins en FC chez les enseignants du secondaire

Le questionnaire de l'appendice 1 a été utilisé comme complément aux écrits pour connaître les besoins de quelques enseignants du secondaire en formation continue. Un groupe cible de 16 personnes de deux écoles secondaires de la région de l'Outaouais a répondu à ce questionnaire. La majorité s'est montrée intéressée au changement et s'implique dans le Renouveau pédagogique. Ces enseignants manifestent une motivation intrinsèque envers l'apprentissage et une persévérance élevée devant les obstacles. Ils m'ont permis de recueillir des informations essentielles à l'élaboration d'une banque d'activités de formation continue. Des sources bibliographiques ont enrichi mes connaissances au sujet des besoins énoncés par les enseignants et ont servi à bâtir ce questionnaire.

La synthèse des réponses à l'appendice 2 dévoile des similitudes entre les écrits et les besoins identifiés par ce groupe cible. Ces résultats ont été sans conteste d'un

grand apport pour la construction de la banque d'activités. Je retiens qu'il est essentiel de partir des besoins des enseignants avant de leur proposer des activités de formation. Cela donne tout son sens à la formation continue.

5.2 Élaborer un programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue

Le deuxième objectif général consistait en l'élaboration d'un programme de supervision pédagogique. Ce programme a été bâti en tenant compte des nombreuses recherches et analyses d'information effectuées dans le cadre théorique. Des ajustements ont été nécessaires afin de préciser le rôle joué par la direction dans ce programme. Des recherches ont été réalisées en lien avec des modèles de planification de programme et le leadership nécessaire à une direction dans sa fonction de supervision pédagogique. Grâce aux écrits et à la collecte d'informations en rapport avec les besoins de formation continue des enseignants du secondaire, la construction d'une banque d'activités de formation a été possible.

5.2.1 Identifier un modèle de planification de programme

J'ai identifié et pris connaissance de trois modèles de planification de programme. Le modèle de Marchand (1997) m'a permis d'élaborer les étapes de mon propre programme de supervision pédagogique. Par contre, certaines de ces étapes n'épousant pas exactement la forme du programme souhaité, tel le réajustement constant du programme, le recours aux modèles de Caffarella (2002) et de Boone, Dale et Jones

(2002) a été nécessaire afin de les compléter. D'une part cette difficulté m'a demandé beaucoup de travail de réflexion afin d'apporter les ajustements nécessaires. D'autre part, cet exercice a fait appel à ma capacité d'adaptation et j'ai réussi à ajuster mon programme afin qu'il soit bien structuré et réalisable. Cela a constitué l'un des moments forts de l'élaboration du programme éducatif.

5.2.2 Accroître mes connaissances en leadership et en supervision pédagogique des enseignants

Les sources écrites m'ont permis de prendre conscience des nombreux types de leadership et de leur impact sur la supervision pédagogique. Mes apprentissages en ces domaines furent grands. Mes connaissances sont maintenant beaucoup plus larges et cela me permettra de m'enrichir graduellement au contact du personnel enseignant. Je retiens que le leader doit inspirer confiance (Namus, 1992; Bergeron, 2001) et faire confiance tout en remettant en question le statu quo (Bergeron, 2001). Pour ce faire, le leader est souvent le stimulant et doit inspirer les autres afin qu'ils le suivent (Kouzes & Posner, 1987). Certains concepts risquent de demeurer présents dans ma pratique telle la participation des employés au processus de décisions pour que les résultats leur appartiennent consciemment (Bergeron, 2001). Un leader doit donc être capable de déléguer une partie de son pouvoir, poussant ainsi les employés à innover et à devenir eux-mêmes des leaders dans leur domaine (Umbriaco & Gosselin, 1999 : cité dans Langlois et Lapointe, 2002; Koffi, 2000). C'est là, la force de l'autoleadership (Bergeron, 2001). Je garde en mémoire quelques phrases clés : créer l'autonomie c'est

aussi amener les enseignants à prendre des initiatives sans attendre les directives (Koffi, 2000). Le leadership est l'art d'amener des personnes à accomplir une tâche volontairement (Karp, 1981); le leader doit être présent afin de s'assurer que les enseignants reconnaissent la nécessité de leurs tâches (Côté, 1994); « Guides someone or something on a way, especially by going on in advance » (Bender, 2002, p. 4).

J'ai réalisé que le leadership commence par une volonté d'amélioration. Il faut avoir une vue d'ensemble et arriver à se créer une image mentale précise de l'objectif de l'organisation afin de développer une vision stratégique. Je crois qu'il faut accepter les échecs occasionnels puis se relever. Il ne faut pas avoir peur des changements, car ils nous donnent l'occasion de nous améliorer. Toute prise de décision qui nous permet d'avancer est signe de leadership. Je pense sincèrement qu'il ne faut pas avoir peur de transformer nos souhaits en réalité. Bien que j'aie clairement une préférence pour « l'empowerment » ou l'autoleadership (Bergeron, 2001), cela deviendra possible si le personnel décide de s'impliquer. Pour cela, je dois porter attention aux besoins de ce personnel et faire preuve de finesse empathique afin de développer mon intelligence émotionnelle et relationnelle (Goleman, 1999; 2009) c'est-à-dire, les capacités qu'il faut développer pour obtenir un rendement optimal au niveau des émotions et des relations humaines.

5.2.3 Construire une banque d'activités de formation continue correspondant aux besoins des enseignants

À l'aide des écrits traitant des besoins des enseignants, j'ai tenté de trouver des activités de formation. Le même exercice a été réalisé après l'analyse des réponses au questionnaire des enseignants du groupe cible. Les mots-clés ressortant des besoins des enseignants étaient : Renouveau pédagogique, évaluation, communautés d'apprentissage professionnelles, enseignement stratégique, pédagogie différenciée, enseignement coopératif, cours universitaires, discipline enseignée, situation d'apprentissage et d'évaluation, etc. À partir de ces mots, j'ai aussi consulté des sources électroniques et bibliographiques en vue d'enrichir la banque d'activités.

Les activités répertoriées ont ensuite été ordonnées dans un tableau selon les trois axes de développement (professionnel, organisationnel et personnel) puis, selon les dispositifs (ateliers, cours, conférences, mentorat, recherche-action, colloques, congrès, communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et lectures personnelles). Cette banque demeure en constante construction évidemment.

5.2.4 Valider les activités de formation continue auprès de quelques enseignants du groupe cible au secondaire

Après avoir pris connaissance des différentes activités de formation continue de la banque, quatre enseignants du groupe cible ont répondu à certaines questions de validation. Ils ont conclu que les activités de formation proposées étaient pertinentes et que le choix des dispositifs de formation (ateliers, colloques, etc) était bien réparti. Ils estiment que cette banque d'activités pourrait faciliter l'accès à l'information pour une

direction devant guider un enseignant vers la formation continue et que les axes de développement rejoignent leurs besoins de formation.

Certains répondants ont émis des commentaires supplémentaires. Quelques-uns s'inquiètent du fait que plusieurs facteurs rendent ces formations difficiles d'accès pour les enseignants. Par exemple, si une direction n'a pas une vision concordant avec les besoins réels de l'enseignant, ces derniers ne seront pas respectés; il existe des restrictions différentes concernant le processus de financement dans certains établissements sans compter que le MELS n'octroie qu'un montant de 240\$ par enseignant par année (CPNCF, 2005-2010). De plus, selon les répondants, certains plans de réussite et projets éducatifs ne font pas référence à la nécessité du ressourcement professionnel et des équipes d'enseignants ne s'entendent pas toujours sur la pertinence de ces formations. L'exercice de validation a aussi été l'occasion pour quelques répondants de faire des suggestions qui ont été ajoutées à la banque d'activités. Je retire une leçon importante de cette validation auprès d'un petit groupe : partir des besoins des enseignants pour construire la banque d'activités a été efficace et cette prise en compte lors de la supervision pédagogique de leur formation continue devient primordiale.

Essentiellement, cet essai m'a permis de mieux cerner les différentes facettes de la formation continue. En identifiant les nombreux besoins des enseignants du secondaire, j'arrive maintenant à avoir une vision plus précise de la supervision à mettre en place comme direction d'établissement. L'élaboration du programme de supervision

pédagogique m'a appris à structurer ma démarche en prenant connaissance des modèles de planification de programmes existants et en respectant les étapes de ces modèles (appendice 10), notamment celui de Marchand (1997). Mes connaissances en leadership et en activités de formation continue sont beaucoup plus riches à ce jour. Finalement, la nécessité de construire à partir des besoins des enseignants m'a été confirmée lors de cet essai.

CONCLUSION

L'élaboration du présent programme de supervision pédagogique des enseignants du secondaire en formation continue était essentielle. Les écrits (Karsenti et al., 2008; Rhéaume & al., 1999) et la validation de la banque d'activités de formation continue par des enseignants du groupe cible ont clairement démontré un besoin pour ce type de supervision ainsi que la nécessité d'une progression de la culture de formation continue dans le milieu de l'éducation. Ce programme comprend des activités de formation que nous souhaitons utiles aux enseignants. Il vise à faciliter la tâche quant à la supervision des enseignants en formation continue par la direction d'établissement.

Pour favoriser la réussite d'un tel programme, il est préférable pour la direction qui supervise de mettre en place trois dispositifs : instaurer un climat de confiance, inciter l'enseignant à construire son chemin et l'appuyer dans ses efforts (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), car accompagner c'est diriger quelqu'un afin qu'il progresse, c'est être personne-ressource. L'accompagné et l'accompagnateur travaillent ensemble mais ne construisent pas le même chemin et ne poursuivent pas les mêmes buts. L'accompagné vise à se construire, à se perfectionner dans ses pratiques, tandis que l'accompagnateur apprend à accompagner par la pratique. « L'accompagnement ne s'enseigne pas » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 36). L'accompagnement est un art et comme dans tout art il devient nécessaire pour se parfaire de se réajuster continuellement. De là, la nécessité de s'auto évaluer comme superviseur.

Selon Ardoino (1990), l'accompagnateur doit adopter une posture d'intervenant et la posture n'est pas une position fixe, elle est plutôt une attitude. Elle est malléable, elle peut et doit s'adapter à la situation. Si, par exemple, l'accompagné résiste au changement, l'accompagnateur doit le voir comme un signal et réajuster sa posture afin de pouvoir continuer l'accompagnement. Ces éléments ne peuvent qu'enrichir les pratiques de supervision de la direction et son ouverture à encourager la formation continue chez son personnel enseignant. Afin de maximiser l'impact de ce programme de supervision pédagogique, le désir d'améliorer la réussite des élèves doit aussi être le leitmotiv des enseignants et de la direction. En effet, la réussite du plus grand nombre est un objectif de société très actuel. Plus il y aura de réussite chez nos élèves, mieux s'en portera notre société au point de vue social mais aussi politique et économique.

Comme apprenante, l'élaboration de ce programme m'a permis de mieux connaître et comprendre les besoins de formation continue des enseignants du secondaire et l'importance des axes et dispositifs de développement de la formation continue en supervision pédagogique. Aussi, à l'aide de trois modèles de planification de programme, principalement celui de Marchand (1997), j'ai pu construire une banque d'activités de formation continue correspondant aux besoins des enseignants et la valider auprès de quatre enseignants du groupe cible. J'ai aussi accru mes connaissances en leadership et en supervision pédagogique des enseignants. J'ai maintenant un outil à mon sens efficient, qui me sera utile dans mes nouvelles fonctions de direction et qui pourra être profitable à d'autres directions d'établissement.

RÉFÉRENCES

Ardoino, J. (1990). *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice Andsha.

Association des cadres scolaires du Québec. (2005, août). *Compte rendu de la rencontre avec Michelle Tremblay*. Document récupéré en octobre 2008, www.acsq.qc.ca/down/48562.pdf.

Bender, P.U. (2002). *Leadership from Within*. Toronto: The Achievement Group.

Bergeron, P. G. (2001). *La gestion dynamique, concepts, méthodes et applications*. 3^e édition, Montréal : Gaëtan Morin.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Boone, E.J., Dale Safrit, R & Jones, J. (2002). *Developing Programs in Adult Education : A Conceptual Programming Model* (2e éd.). Prospect Heights (Illinois): Waveland Press, inc.

Boulay, H. (2000). *Vers l'apprentissage du mentorat*. Rapport de stage : UQO

Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners : A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière/Didactique.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, (2007), *E1, dispositions liant le CPNCF et la CSQ 2005-2010*. Montréal : CPNCF.

Commission scolaire des Draveurs. (2008). *Recueil de gestion*. Grilles de suivi pour le perfectionnement des enseignants. Gatineau : CSD.

Conseil du Trésor du Canada. (1995). *Lignes directrices pour le développement d'un programme de mentorat*. Ottawa : Ministère des approvisionnements et Services Canada.

Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Côté, N. (1994). Le leadership. Dans N. Côté, L. Bélanger, et J. Jacques (dir). *La dimension humaine des organisations*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Daviau, C. (2007). Salutations à un pédagogue hors du commun : Richard Pallascio (1947-2008). *Vie pédagogique*, 148. Document récupéré en novembre 2008. www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/index.asp?page=salutations.

Desjardins, R. (1993). *La perception du professionnalisme chez le personnel enseignant et chez les membres de la direction des écoles franco-ontariennes*. Thèse de doctorat, Université de Montréal : document inédit.

Dufour, R., & Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles*. Ontario : National Educational Service.

Gather-Thurler, M. (1993). *Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement*. Document récupéré en septembre 2008. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes%201993/MGT-1993-03.html.

Gauvreau, C. (2008). Quand les profs décrochent. *Magazine Inter*, 06, 02. <http://www.uqam.ca/entrevues/entrevue.php?id=439>

Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Paris : Robert Lafond.

Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Robert Lafond.

Green, B. (1996). *Nouveaux paradigmes pour la création d'écoles de qualité*. Montréal : Chenelière\ McGraw-Hill (65-74).

Higy-Lang, C., & Gellman, C. (2002). *Le coaching*. Paris : Éditions d'Organisation.

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève, Essai*. Montréal : Éditions du Méridien.

Karp, H.B. (1981). *Gestalt and the Art of Leadership*. Discours prononcé lors de la Conférence sur les systèmes complexes (non publié). Cleveland, Ohio.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N., (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.

Koffi, V., Laurin, P., & Moreau, M. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Kouzes, J., & Posner, B. (1987). *Le défi du leadership*. France : Formavision-CRM.
- Langlois, L. & Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Édition Guérin.
- Les publications du Québec. (2005). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Loignon, K., & Tardif, M. (2006, mai). *L'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : facteurs d'insatisfaction partagés, mais cheminement d'abandon singulier*. ACFAS 2006. Montréal : Université McGill.
- Manz, C.C. & Sims, H.P. (1989). *Super leadership: Leading Others to Lead Themselves*. New York: Prentice-Hall.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *La formation continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle : des orientations*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Québec (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Pour suivre le renouveau pédagogique : recommandations de la Table de pilotage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisset, J.J., Plante, J. & Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J. (2005, 19 décembre). *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme*. Entrevue réalisée par Laurier Caron, conseiller à la CSQ dans le cadre du dossier sur la main d'œuvre. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Namus, B. (1992). *Visionary Leadership*. Dans *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 1, No. 1, chapitre 1 (pp. 3-22). San Francisco : Jossey-Bass Publisher.

Newman, F.M., & Wehlage, G.G. (1995). *Étude 4 : Dans une école efficace*. Ontario : Conseil scolaire public du nord-est de l'Ontario : CAP. Récupéré en septembre 2008. http://www.csdne.edu.on.ca/cap_info.asp

Organisation de coopération et de développement économique. (2004). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Politiques d'éducation et de formation*. Paris : O.C.D.E.

Pelletier, G. (1996). Gestionnaire, leader ou artiste : De l'utopie décapée à l'action de direction. *La revue des échanges. Revue de l'Association francophone internationale des directions d'établissement scolaires*, 13(1), 11-16.

Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants (pp. 123-146). Dans P. Perrenoud (dir.). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Rhéaume & al. (1999). Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants. Qu'en pensent les enseignants des écoles québécoises ? *Dans Vie pédagogique*, 111. Document récupéré en juillet 2009. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/111/vp111_52-55.pdf

Riverain-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Sauvé, M.R. (2008). *Prévenir le décrochage... chez les professeurs*. Forum hebdomadaire d'information, communiqué de presse, 22 septembre 2008. Montréal : Université de Montréal.

Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (1996, Septembre). Une recherche-action en collaboration avec des chefs d'établissement pour faciliter le développement d'une culture propre à la formation continue dans leur école. Colloque international de l'AFIDES : *Diriger en période de transformation*. Université de Montréal.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership : Getting to the Heart of the School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

USAID (2007). *Le perfectionnement des principaux et professeurs de collège booste les taux de réussite scolaire*. Récupéré en décembre 2008. senegal.usaid.gov/pubs/stories/2007/07_ED_principal_FR.html

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : Éditions DeBoeck & Larcier.

APPENDICES

APPENDICE 1

Questionnaire visant à connaître les besoins des enseignants du secondaire en formation continue Mars 2009

Le rôle de l'école est de qualifier, d'instruire et de socialiser l'élève (MEQ, 2001). La sixième recommandation de la Table de pilotage du MELS (2006) sur la réforme suggérait le développement d'un programme de formation continue par la Table MELS/Universités et la huitième recommandation demandait aux commissions scolaires et aux établissements privés d'établir un plan de formation continue répondant aux besoins du personnel et en lien avec le programme de formation.

C'est la responsabilité de la direction d'établissement de prendre en charge la formation continue du personnel enseignant (MEQ, 1995).

Le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école [...]. Il fait part à la Commission scolaire (CS) des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel. Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école. (LIP, 2005, 96.12, 96.20, 96.21)

La Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP, 2005) stipule qu'il est de la responsabilité des enseignants de « prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle » (art. 22.6). De plus, la compétence 11 du Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) indique que l'enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (p. 125). On y indique que la capacité de renouvellement est considérée nécessaire comme condition d'adaptation aux réalités changeantes du milieu.

Les obligations de formation continue étant prescrites par la loi, je considère qu'il est préférable que les besoins émanent essentiellement des enseignants car ils sont les

premiers acteurs de leur formation. Ce questionnaire servira à connaître ces besoins afin d'élaborer un programme de supervision adapté à la réalité des enseignants du secondaire. Je vous remercie profondément de l'apport fondamental que vous faites en répondant à ma demande.

Suzanne Sylvia Gravel
Enseignante au secondaire
DESS en administration scolaire
Étudiante à la maîtrise professionnelle en éducation
administration scolaire

Section A- Identification

1- Nom (facultatif) : _____

2- Diplôme(s) obtenu(s) : _____

3- Discipline(s) enseignée(s)

Principale : _____

Autres : _____

4- Nombre d'années d'expérience : _____

5- Formations, outre les diplômes mentionnés

Section B- Axes de développement (MEQ, 1999) en formation continue

Différents axes de développement (MEQ, 1999) existent : le développement professionnel (approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage et d'enseignement), le développement par rapport aux besoins

organisationnels (mise à jour en matière de lois, de règlements, de politiques et de programmes d'études) et le développement personnel.

1- Vos besoins de perfectionnement se rapportent à quel(s) axe(s) de développement en formation continue? (Cochez)

a- le développement professionnel

- Approches pédagogiques ____
Précisez : _____
- Connaissances disciplinaires ____
Précisez : _____
- Processus d'apprentissage dans le cadre du Renouveau pédagogique ____
- Processus d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique ____
- Processus d'enseignement (didactique) ____
- Gestion de classe et discipline ____
- Résolution de conflits dans les relations professionnelles ____
- La coopération professionnelle ____
- Autres _____

b- le développement par rapport aux besoins organisationnels

- Mise à jour en matière de lois (ex. : LIP) ____
- Mise à jour en matière de règlements (ex. : fonctionnement du CE) ____
- Mise à jour en matière de politiques (école ou CSPO) ____
- Mise à jour en matière de programmes d'études ____
- Autres _____

c- le développement personnel

- Gestion du stress ____

- Connaissances de soi ____
- Développement personnel ____
- Identité professionnelle ____
- Services d'aide aux employés ____
- Services d'aide juridique ____
- Yoga ____
- Relaxation ____
- Sports ____
- Autres _____

Section C- Dispositifs de formation continue

Les dispositifs possibles (MELS, 2008) se présentent sous formes d'ateliers, de cours universitaires ou autres, de conférences, de formations par les collègues (mentorat), de recherche-action, de colloques, de congrès, de partages d'expériences pédagogiques, comme les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Ces dispositifs permettent d'optimiser les apprentissages selon les types d'apprenants.

1- De quel dispositif de formation aimeriez-vous profiter?

- ateliers de formation ____
- cours universitaires ou autres ____
- conférences ____
- formation par les pairs (mentorat) ____
- recherches-action ____
- colloques ____
- congrès ____
- partage d'expériences pédagogiques (CAP) ____
- lectures personnelles ____

Section D- Opinion

1- Concernant le programme de formation du Renouveau pédagogique, sous quel aspect voudriez-vous vous perfectionner à court terme?

2- Dans les relations humaines professionnelles avec vos pairs, votre direction, les parents d'élèves ou le public, de quel type de perfectionnement aimeriez-vous profiter?

3- Quelle approche pédagogique aimeriez-vous développer ou approfondir?

- enseignement stratégique ____
- enseignement coopératif ____
- pédagogie différenciée ____
- autre _____

4- Nommez les différentes approches pédagogiques que vous connaissez? Que vous maîtrisez? Que vous appliquez?

Vous connaissez : _____

Vous maîtrisez : _____

Vous appliquez : _____

5- Parmi les formations ou perfectionnements reçus par le passé, lesquels ont le plus contribué au développement de vos compétences professionnelles :

6- Avez-vous vécu ou connaissez-vous des enseignants qui ont eu des difficultés d'adaptation par rapport aux changements récents apportés par le Renouveau pédagogique? Si oui, quelles sont ces difficultés?

7- Selon vous, est-ce qu'une rencontre individuelle de début d'année entre les enseignants et une direction mandatée pour identifier leurs besoins de perfectionnement pourrait être utile? Pourquoi?

8- Selon une enquête pancanadienne (Karsenti et al., 2008), les besoins principaux des enseignants sont les suivants : mentorat, ressources pédagogiques, soutien par les collègues, soutien pédagogique de la part de la direction, temps de préparation, tâche stable et formation en gestion de classe. Selon vos priorités, placez ces besoins par ordre d'importance.

Mentorat ____

Ressources pédagogiques ____

Soutien par les collègues ____

Soutien pédagogique de la part de la direction ____

Temps de préparation ____

Tâche stable ____

Formation en gestion de classe ____

Autres ____

9- Combien de fois avez-vous pu profiter d'un suivi pédagogique de la part de votre direction, de votre direction-adjointe ou d'un mentor pendant votre carrière? _____

Était-ce un suivi formel (ex. : rencontre prévue, grille de suivi)? ____ (nombre de fois)
Ou informel (ex. : discussion lors d'une rencontre impromptue)? ____ (nombre de fois)

10- Autres commentaires face aux besoins en formation continue dans votre milieu

Merci beaucoup pour votre contribution. Considérez cela comme un apport pour votre milieu.

Suzanne Sylvia Gravel

APPENDICE 2

Synthèse des réponses au questionnaire sur les besoins des enseignants du secondaire en formation continue

Section A- Identification des répondants :

Les diplômes obtenus par les enseignants du groupe cible sont variés. Trois enseignants possèdent un baccalauréat en sciences de l'activité physique, un en lettres françaises, deux en orthopédagogie, deux en enseignement des arts, deux en enseignement de l'histoire, un en histoire, un en enseignement de la géographie et de l'économie, un en théologie, un en sciences (spécialisation géologie), un enseignement du français et de l'enseignement moral au secondaire, trois en enseignement au secondaire, un en éducation, un en enseignement des mathématiques et de la physique au secondaire. Un enseignant détient une maîtrise en éducation et un autre un doctorat dans la même discipline. Il appert que la majorité des enseignants du groupe cible se retrouve au niveau du baccalauréat comme plus haute étude.

Les principales disciplines enseignées par ces enseignants ne correspondent pas toujours aux études accomplies. Plusieurs d'entre eux doivent enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas la formation. La majorité possède moins de 11 ans d'expérience avec une moyenne de 8,5 ans et poursuit ou a suivi des activités de formation continue.

Section B- Axes de développement (MEQ, 1999) en formation continue

Les axes de développement qui préoccupent ces enseignants quant à leurs besoins en formation continue sont : professionnel (41 besoins), organisationnel (20 besoins) et personnels (27 besoins). Il faut noter qu'aucun ordre de priorité n'était précisé et les enseignants pouvaient cocher sans restriction les besoins ressentis. La préoccupation la plus élevée concerne les besoins professionnels qui s'orientent surtout vers le processus d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, les connaissances disciplinaires et les différentes approches pédagogiques. La gestion de classe et discipline ainsi que le processus d'apprentissage dans le cadre du Renouveau pédagogique sont en demande notable comparativement aux autres besoins.

Ces enseignants ont précisé d'autres besoins : un questionnement sur comment amener les TIC en classe, les applications concrètes de la pédagogie différenciée, du modelage, de l'enseignement par problème, de l'enseignement par projet, de l'enseignement coopératif, des approches alternatives favorisant la réussite comme l'approche orientante, l'enseignement du volet santé en éducation physique, le langage universel en danse, les troubles spécifiques (ex. : dysphasie), les relations internationales, le déploiement d'un raisonnement mathématique, l'art médiatique, certains domaines en science (ex. : génétique), la nouvelle orthographe, la pondération adaptée à la 5^e secondaire, l'élaboration de projets interdisciplinaires et l'intervention auprès d'élèves à risque de décrochage.

Les besoins organisationnels du second axe de développement ont tous une importance marquée pour les enseignants du groupe cible mais, les besoins en matière de politiques de la commission scolaire et de l'école sont un peu plus élevés que ceux concernant les lois, les règlements et les programmes d'études.

Quant à l'axe de développement personnel, les besoins révèlent que la gestion du stress et les activités sportives seraient très utiles pour s'adapter aux conditions difficiles de travail. Il ressort aussi une importance marquée pour la connaissance des droits professionnels en milieu scolaire.

Section C- Dispositifs de formation continue

L'ordre de préférence des dispositifs de formation continue est ressorti de la façon suivante : les ateliers de formation, les conférences, les cours universitaires (ou autres), les congrès, le mentorat, les colloques, le partage d'expériences pédagogiques (communautés d'apprentissage professionnelles) et les lectures personnelles. Les enseignants du groupe cible ont semblé apprécier la majorité des dispositifs de formation. Par contre, la recherche-action ne semble pas une bonne option ou peut-être la majorité n'y est pas familière.

Section D – Opinion

À propos des aspects du programme de formation du Renouveau pédagogique sous lesquels les enseignants veulent se perfectionner à court terme, on retrouve :

l'évaluation en 5^e secondaire dans le contexte scolaire actuel et la simplification des canaux de communication.

Les types de perfectionnement désirés par ces enseignants concernant les relations humaines professionnelles avec leurs pairs, leur direction, les parents d'élèves ou le public semblent peu populaires. Les types de perfectionnement suggérés sont : des formations sur la communication efficace avec les collègues, la direction et les parents d'élèves, la gestion des ressources humaines, l'intelligence émotionnelle, le leadership, la gestion de conflit, la gestion du temps et la simplification des canaux de communication.

Quant à l'approche pédagogique privilégiée, la pédagogie différenciée semble au cœur des préoccupations des enseignants suivi par les méthodes d'enseignement coopératif et stratégique. Le tableau 2 est intéressant. Il indique quelles sont les approches pédagogiques connues, maîtrisées et appliquées par les enseignants du groupe cible.

Tableau 2
Approches pédagogiques

	Approches pédagogiques connues	Approches pédagogiques maîtrisées	Approches pédagogiques appliquées
Pédagogie par projets	5	4	5
Enseignement stratégique	5	0	4
Enseignement coopératif	5	3	4
Enseignement différencié	2	0	5
Approche orientante	1	0	1
Magistrale	1	1	3
De la découverte	1	1	1
Enseignement par résolution de	1	0	1

problème			
Différentes méthodes favorisant la réussite	1		
La communication		1	
Pédagogies explicites		1	

Il est étonnant de constater que certains enseignants appliquent des approches pédagogiques qu'ils considèrent ne pas maîtriser. Est-ce un problème de disponibilité de la formation ou une sévérité de jugement de leur part?

Plusieurs formations ou perfectionnements reçus par ces enseignants ont une importance marquée pour eux. Les formations les plus populaires sont celles données en petits groupes entre 10 à 12 personnes et qui traitent des compétences du Renouveau pédagogique. D'autres formations appréciées sont celles qui portent sur l'évaluation du nouveau programme du MELS données par la CSPO et ainsi que les congrès des différentes associations professionnelles. Plusieurs autres idées ont été mentionnées par chaque répondant, lesquelles peuvent servir de pistes pour les formations à offrir ultérieurement.

Tous les enseignants du groupe cible reconnaissent avoir vécu ou connaissent des enseignants qui ont eu des difficultés d'adaptation concernant le programme de formation du Renouveau pédagogique. Selon eux, la plus grande difficulté se trouve aux plans de l'adaptation et de l'application des méthodes d'évaluation et de l'attribution de notes. L'évaluation semble être beaucoup plus subjective pour certains enseignants. Il y aurait des craintes par rapport au changement de paradigme (enseignement-apprentissage) et des appréhensions face aux nouvelles exigences (création de matériel, formation). Ces répondants pensent que certains

enseignants ont de la difficulté à adopter les pratiques pédagogiques qui conviennent aux visées de la Réforme. Il y aurait un manque de temps pour faire tout ce qui est prescrit. Certains enseignants seraient débordés par une tâche largement alourdie (S.A.E.; S.É, etc). De plus, le manque de ressources matérielles rendrait difficile l'application des exigences du Renouveau pédagogique.

En vue de la mise en œuvre éventuelle du programme de supervision de cet essai, l'ensemble des répondants ont affirmé qu'une rencontre individuelle de début d'année entre les enseignants et une direction mandatée pour identifier leurs besoins de formation serait profitable. Plusieurs ont exprimé qu'en connaissant les besoins des enseignants, la direction pourrait leur proposer des formations en lien avec ceux-ci et ainsi, rentabiliser la formation offerte. Les enseignants se sentiraient plus soutenus et mieux écoutés ce qui affecterait leur motivation et leur engagement. Quelques-uns ont ajouté que cette façon de faire permettrait de cibler les difficultés à venir propres au contexte actuel de l'école avant que les cours débutent et qu'elle faciliterait l'adaptation des formations aux besoins des enseignants. De plus, une telle rencontre pourrait être utile pour les nouveaux enseignants et le personnel non qualifié.

Suivant l'enquête pancanadienne sur les besoins des enseignants (Karsenti et al., 2008), les répondants valorisent prioritairement le temps accordé pour la préparation de l'enseignement et l'obtention d'une tâche stable. Le soutien pédagogique de la part de la direction vient ensuite suivi du mentorat. Il est

important de noter que seul les quatre premiers choix ont été retenus étant donné que certains répondants n'ont fait que quatre sélections. Il est intéressant de constater que le soutien pédagogique et le mentorat sont considérés comme des atouts importants par les répondants.

La question suivante présentait le nombre de suivis pédagogiques formels et informels dont les enseignants avaient pu bénéficier de la part de la direction, de la direction-adjointe ou d'un mentor pendant leur carrière. Les réponses ont révélé que les suivis formels et les suivis informels étaient peu pratiqués.

Enfin, ces enseignants ont émis un certain nombre de commentaires face aux besoins en formation continue dans leur milieu. Ils signalent qu'il est impératif d'être attentif aux besoins individuels de chaque école et que les nouveaux enseignants devraient bénéficier de temps supplémentaire en début d'année pour planifier leur année scolaire. L'adaptation serait alors plus facile.

Selon eux, les directions ne devraient pas imposer des approches pédagogiques difficilement applicables dans le contexte de leur environnement scolaire. La formation continue ne doit pas devenir une charge supplémentaire de travail pour l'enseignant. Les activités de formations devraient se faire pendant les jours ouvrables, mais souvent, leur horaire fait en sorte qu'il est difficile d'aménager le temps pour enrichir ses connaissances. Ils proposent un temps de l'année où l'horaire est moins chargé, par exemple, en s'éloignant d'une fin d'étape. Ces

activités doivent être le choix de l'enseignant au moins une fois par année afin de ne pas se sentir obligé par la direction. Si elle est le choix de l'enseignant, la formation peut permettre de se sentir valorisé et augmenter le niveau de satisfaction professionnelle.

Ils suggèrent également que la direction voit à ce que les enseignants aient des partenaires de travail avec qui échanger des idées et partager du matériel pédagogique. Il est plus facile de trouver des idées nouvelles vraiment intéressantes en groupe de travail. Ils expriment le besoin urgent en évaluation des compétences face au Renouveau pédagogique. Ils dénoncent le manque de pertinence de certaines formations proposées (répétition des « savoirs » plutôt qu'un avancement), le manque de transparence par rapport aux différentes formations offertes (inscription à leur insu sans demander si ces formations correspondent vraiment à leurs besoins), le manque de « concrétisation » de formations qui ne présentent souvent que des idées globales (ex : connaissances procédurales).

En conclusion, ces enseignants croient que les besoins en formation continue sont grands, que ceux-ci soient conscients ou non. Ils estiment que la formation continue assure une certaine progression de l'enseignant, tant comme professionnel qu'en tant qu'individu. Ils jugent qu'il est primordial que la perception de la formation demeure positive et que c'est sans doute le plus grand défi d'une direction. Celle-ci, consciente des différents besoins de son équipe, peut sans contredit aider

en ce sens. Par contre, ils admettent que quelquefois, les directions d'établissement ne sont pas les mieux placées pour assurer un suivi pédagogique.

APPENDICE 3

Questionnaire préparatoire à la première rencontre de supervision pédagogique

Le rôle de l'école est de qualifier, d'instruire et de socialiser l'élève (MEQ, 2001). La sixième recommandation de la Table de pilotage du MELS (2006) sur la réforme suggérait le développement d'un programme de formation continue et la huitième recommandation demandait aux commissions scolaires et aux établissements privés d'établir un plan de formation continue répondant aux besoins du personnel et en lien avec le programme de formation.

C'est la responsabilité de la direction d'établissement de prendre en charge la formation continue du personnel enseignant (MEQ, 1995).

Le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école [...]. Il fait part à la Commission scolaire (CS) des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel. Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école. (LIP, 2005, 96.12, 96.20, 96.21)

La Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP, 2005) stipule qu'il est de la responsabilité des enseignants de « prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle » (art. 22.6). De plus, la compétence 11 du Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) indique que l'enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (p. 125). On y indique que la capacité de renouvellement est considérée nécessaire comme condition d'adaptation aux réalités changeantes du milieu. Les obligations de formation continue étant prescrites par la loi, la direction d'établissement considère qu'il est préférable que les besoins émanent essentiellement des enseignants car ils sont les premiers acteurs de leur formation. Le présent questionnaire servira à identifier vos besoins afin de pouvoir planifier une ou des activités de formation adaptées.

A- Identification

1- Nom : _____

Date : _____

2- Diplôme(s) obtenu(s) : _____

3- Discipline(s) enseignée(s)

Principale : _____

Autres : _____

4- Nombre d'années d'expérience : _____

5- Formations, outre les diplômes mentionnés

6- Concernant le programme de formation du Renouveau pédagogique, avez-vous des questionnements par rapport aux adaptations que ce changement vous impose? Si oui, quels sont-ils?

7- Nommez les différentes approches pédagogiques que vous connaissez? Que vous maîtrisez? Que vous appliquez?

Vous connaissez : _____

Vous maîtrisez : _____

Vous appliquez : _____

8- Quel est l'objectif personnel de formation continue que vous souhaiteriez atteindre cette année?

B- À quel(s) axe(s) de développement (MEQ, 1999) vos besoins de formation se rapportent-ils? Cochez le type de formation susceptible de répondre à vos besoins.

Axes de développement	Types	Cochez
Développement professionnel	approches pédagogiques	
	connaissances disciplinaires	
	processus d'apprentissage et d'enseignement	
Développement par rapport aux besoins organisationnels	mise à jour en matière de lois	
	mise à jour en matière de règlements	
	mise à jour en matière de règlements	
	mise à jour en matière de politiques et de programme d'étude	
Développement personnel	gestion du stress	
	connaissance de soi	
	identité professionnelle	
	aide juridique	

C- De quel(s) dispositif(s) de formation (MELS, 2008) aimeriez-vous profiter? Cochez.

Dispositifs possibles	Cochez
Ateliers	
Cours universitaires (ou autres)	
Conférences	
Formations par les collègues (mentorat)	
Recherche-action	
Colloques	
Congrès	
Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)	
Lectures personnelles	

D- Proposition d'activités de formation

Enseignant(e) : _____

Direction d'établissement : _____

APPENDICE 4

Gabarit de présentation pour la banque d'activités de formation continue

Axes de développement

Professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, gestion de classe, résolution de conflits dans les relations professionnelles, coopération professionnelle

Organisationnel : mise à jour (lois, règlements, politiques scolaires, programmes d'étude)

Personnel : gestion du stress, connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle, service d'aide aux employés et aide juridique

Dispositifs

Ateliers, cours, conférences, mentorat, recherche-action, colloques, congrès, communautés d'apprentissage professionnel (CAP), lectures personnelles

Contenu de la formation	Axes de développement	Dispositifs
Axe 1 : développement professionnel		
Axe 2 : développement organisationnel		
Axe 3 : développement personnel		

APPENDICE 5

Grille de suivi et d'évaluation de la formation continue de l'enseignant

1^e _ 2^e _ 3^e _ rencontre

Date : __ - __ - 20__

Domaine disciplinaire : _____

NOM : _____

Année scolaire : 20__ - 20__

Années d'expérience : _____

Axes (*) Professionnel__ Organisationnel__ Personnel__	Compétences développées ou en voie de développement	Besoins de formation	Dispositifs choisis	Apprentissages faits Noter les indices quantitatifs ou qualitatifs de réalisation (**)
Définir	Préciser	Préciser	Préciser	

* Axes :

Professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, gestion de classe, résolution de conflits dans les relations professionnelles, coopération professionnelle

Organisationnel : mise à jour (lois, règlements, politiques scolaires, programmes d'étude)

Personnel : gestion du stress, connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle, service d'aide aux employés et aide juridique

** Les indices quantitatifs sont des attitudes ou des aspects constatés sur une certaine période de temps et les indices qualitatifs sont des comportements observables.

APPENDICE 6

Grille d'appréciation de la supervision pédagogique de la direction par les enseignants

Date : ___ - ___ - 20__

Nom de l'enseignant : _____

Comme enseignant supervisé, je considère que :

	Très	Assez	Peu
la supervision est efficace par rapport à mon cheminement en formation continue.			
le leadership de la direction facilite ma progression professionnelle.			
la formation suggérée me permet de conserver un équilibre entre ma vie personnelle et professionnelle.			
les suggestions de formation sont une plus-value pour ma carrière.			
les choix de formation offerts sont variés.			
les choix de formation répondent à mes besoins.			
Commentaires : _____ _____ _____ _____ _____			

APPENDICE 7
Grille d'autoévaluation de la démarche de supervision
Inspiré de Houde (1995) et du Conseil du trésor du Canada (1995).

Responsabilité 1 : faire preuve d'empathie afin de créer un lien.

Comme direction, je suis capable de :

	Régulière- ment	Parfois	Jamais
pratiquer l'écoute active (montrer de l'intérêt).			
poser des questions ouvertes sur les soucis de l'apprenant.			
communiquer clairement le niveau de confiance en l'apprenant.			
évoquer les avantages de relever de nouveaux défis.			
encourager les initiatives de l'apprenant.			

Responsabilité 2 : utiliser l'analyse critique.

Comme direction, je suis capable de :

	Régulièrement	Parfois	Jamais
réviser les connaissances de base afin de dégager les besoins de l'apprenant.			
poser des questions concrètes.			
procurer plusieurs points de vue afin de permettre une exploration optimale des solutions possibles.			
communiquer une rétroaction basée sur des faits.			
orienter la discussion vers des stratégies de résolution de problèmes.			
reformuler les besoins ou problèmes exprimés par l'apprenant.			
utiliser la confrontation dans le seul but d'aider l'apprenant à prendre conscience de ses défis.			
vérifier ses perceptions.			

Responsabilité 3 : utiliser l'expérience vécue.

Comme direction, je suis capable de :

	Régulière- ment	Parfois	Jamais
partager des expériences ou réflexions personnelles pouvant servir d'exemple de progression.			
guider l'apprenant afin d'élargir ses perspectives personnelles.			
fournir des pistes de solution axées sur les problèmes actuels.			
juger du sérieux de l'engagement.			

APPENDICE 8

Banque d'activités de formation continue

Axes de développement

Professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, gestion de classe, résolution de conflits dans les relations professionnelles, coopération professionnelle

Organisationnel : mise à jour (lois, règlements, politiques scolaires, programmes d'étude)

Personnel : gestion du stress, connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle, service d'aide aux employés et aide juridique

Dispositifs

Ateliers, cours, conférences, mentorat, recherche-action, colloques, congrès, communautés d'apprentissage professionnel (CAP), lectures personnelles

N.B. Cette banque n'est pas exhaustive. Elle sera ajustée régulièrement en fonction des formations offertes et des nouvelles offres.

Contenu de la formation	Axes de développement	Dispositifs
Axe 1 : développement professionnel - ateliers		
Formation sur la nouvelle orthographe 2009 Au programme lors de cette activité de formation sur l'orthographe moderne : bilan des avancées, conseils pratiques, présentation des nouvelles règles, exercice pratique et corrigé, documentation et ressources sur place. Une demi-journée pédagogique en compagnie d'une spécialiste dans votre école pour l'ensemble du personnel enseignant. helene.dumais@videotron.ca tél. : 418-656-1785	professionnel - connaissances disciplinaires (organisationnel - mise à jour en matière de programmes d'étude)	ateliers

<p>Note : Dans une lettre reçue du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) le 14 janvier 2009, la directrice des programmes au MELS (Direction générale de la formation des jeunes), Mme Catherine Dupont, confirme au sujet de la nouvelle orthographe que : « en situation d'évaluation, les élèves ne sont pas pénalisés s'ils utilisent l'une ou l'autre graphie ».</p> <p>Il serait important que tous les enseignants et enseignantes de votre établissement en soient bien informés, pour assurer une correction juste et équitable. Documentez-vous à www.nouvelleorthographe.info</p>		
<p>Titre : Trouble de comportement ou trouble d'intervenant - Mieux gérer ses attitudes en intervention</p> <p>Détenteur d'un baccalauréat en psychoéducation et formateur depuis 15 ans, M. Stéphane Vincelette détient une riche expérience d'animateur et de coordonnateur en camp de vacances. Il a été également éducateur en milieu scolaire et en centre jeunesse, conseiller clinique et pédagogique en CPE ainsi qu'intervenant pour un Carrefour jeunesse-emploi.</p> <p>Atelier interactif et dynamique, axé sur les éléments touchant directement l'intervention et non sur des théories difficilement applicables. L'intervenant étant lui-même son principal outil, ses attitudes ont un impact déterminant lors de ses interventions. Devenir assez significatif pour que l'enfant avec qui j'interviens accepte d'adopter les comportements que je juge adéquats, est le thème général de cet atelier. Colorée d'exemples concrets, cette journée se veut un retour à la base de l'intervention. L'expérience des participant(e)s sera utilisée durant toute la formation. Éléments abordés :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mieux comprendre ma clientèle: besoins versus désirs, personnalité, tempérament, insécurité, motivation, estime de soi, les phrases à bannir (en lien avec l'estime de soi). 2. Mieux encadrer ma clientèle : le respect, la notion de choix et de responsabilisation, le pouvoir de changement, la prévention du conflit par un meilleur positionnement (les cinq "C" de l'intervention). 3. Devenir une personne significative (modèle imparfait et la capacité de remise en question). 4. Les attitudes à adopter en intervention (savoir accueillir - réagir versus intervenir). 5. Différents types d'intervention et l'importance de la créativité dans l'intervention. <p>Taux de satisfaction de 97% en 6 ans chez 3 500 personnes y ayant participé.</p> <p>info@estimesoinet.net 450-564-2852 819-818-1257 http://www.estimesoinet.net</p>	<p>professionnel - Gestion de classe</p>	<p>atelier de 6 heures</p>

<p>INFOBOURG : l'agence de presse pédagogique. La source d'information des enseignants branchés. La fondation Historica organise deux écoles d'été – une à Montréal et une à Winnipeg – pour les enseignants du primaire, du secondaire et du collégial qui désirent perfectionner leur enseignement de l'histoire (2009). http://www.infobourg.qc.ca/sections/actualite/actualite.php?id=10567</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires</p>	<p>ateliers</p>
<p>Formations offertes par le MELS sur le processus d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formations disciplinaires touchant le primaire ou le secondaire portant spécifiquement sur l'évaluation ou intégrant l'apprentissage et l'évaluation (en collaboration avec la Direction des programmes) ▪ Formations régionales ou suprarégionales <p>http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/offreFormations/</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dépôt de situations d'apprentissage et d'évaluation sur le site https://www.educationevaluation.qc.ca 	<p>professionnel : processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique</p>	<p>ateliers</p>
<p>Développement professionnel - cours</p>		
<p>Programmes universitaires de 1^{er} et de 2^e cycle Universités canadiennes : http://www.aucc.ca/can_uni/our_universities/index_f.html Au Québec : Université Bishop's : http://www.ubishops.ca/index.asp Université Concordia : http://www.concordia.ca/FR/index-fr.php HEC Montréal : http://www.hec.ca/ Université Laval : http://www.ulaval.ca/al2/web/index.html Université McGill : http://francais.mcgill.ca/ Université de Montréal : http://www.umontreal.ca/ École Polytechnique de Montréal : http://www.polymtl.ca/ Université du Québec à Montréal : http://www.uqam.ca/ Université du Québec à Trois-Rivières : http://www.uqtr.quebec.ca/ Université du Québec à Chicoutimi : http://www.uqac.ca/ Université du Québec à Rimouski : http://www.uqar.quebec.ca/campusRimouski/index.asp Université du Québec en Outaouais : www.uqo.ca</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, gestion de classe</p> <p>(organisationnel : mise à jour (lois, règlements, politiques scolaires, programmes d'étude) et personnel :</p>	<p>cours universitaires</p>

<p>Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : http://www.uqat.ca/ Université du Québec - Institut national de la recherche scientifique : http://www.inrs.quebec.ca/Francais/index.jsp Université du Québec - École nationale d'administration publique : http://www.enap.quebec.ca/enap/fr/accueil.aspx Université du Québec - École de technologie supérieure : http://www.etsmtl.ca/ Université du Québec - Télé-université : http://www.teluq.quebec.ca/ Université de Sherbrooke : www.usherbrooke.ca</p>	développement personnel, identité professionnelle)	
<p>Fitness and Nutrition PROGRAM OVERVIEW Learn the skills you need to become a Fitness and Nutrition professional – at home, at your own pace. The ICS Canada Fitness and Nutrition training course can help you achieve your dreams — a new career, better salary, and the satisfaction that comes with helping your client look and feel better. Train quickly and conveniently with distance learning. Cover these topics and more: Managing personal health, fitness and injury prevention, Sports nutrition promoting lifestyle changes, Stress management and reduction</p> <p>http://www.icslearn.ca/fitness/index.html?semkey=D017310</p>	professionnel : connaissances disciplinaires	cours
<p>Secourisme en milieu de travail CSST (Tous les employeurs qui paient des primes à la CSST ont droit à une ou des subventions pour la formation) Aussi : Secourisme pour milieu de garde Secourisme camp de jour Réaction allergique (Épipen et Twin-ject) Secourisme d'urgence Secourisme général Réanimation cardio-respiratoire et défibrillateur Oxygénothérapie</p> <p>http://www.formationlangevin.com/formations/index.html</p>	professionnel : connaissances disciplinaires	cours

<p>Certificat en physiothérapie du sport, thérapie manuelle et approche McKenzie , kinésiologie, massothérapie sportive. Nutrition, psychologie du sport...</p> <p>http://www.kinesio.umontreal.ca/Clinique/medecine_sport.htm</p>	<p>professionnel : connaissances disciplinaires</p>	<p>cours universitaire</p>
<p>International Sciences Association (ISSA) The World Leader in Fitness Certification since 1988 Personal Training Certification reconnu par le National Board of Fitness Examiners (NBFE) Institution d'enseignement pour entraîneurs dans le domaine de la santé et du sport, médecine sportive, chiropratique et thérapies physiques. www.NBFE.org ISSA 1015 Mark Avenue Carpinteria, CA 93013 ISSAonline.com 1.800.892.4772</p>	<p>professionnel : connaissances disciplinaires</p>	<p>cours par correspondance</p>
<p>Développement professionnel - conférences</p>		
<p>Les associés d'apprentissage de Montréal (LAM). Un groupe de spécialistes en troubles d'apprentissage. http://www.lammtl.org/index_francais.htm</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage</p>	<p>conférences</p>
<p>Association nucléaire canadienne (ANC). Ressources pédagogiques uniques sur la technologie et l'énergie nucléaire qui s'adressent aux enseignants de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Élaborées par des scientifiques et des spécialistes de l'enseignement des sciences (comprend plus de 80 plans de cours, activités, projets). À l'intention des enseignants des différentes disciplines. http://www.cna.ca/french/pdf/Speeches-Releases/AlbertaLiteracyConferenceFeb4-6-2009-f.pdf</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, didactique</p>	<p>cours, conférences, lectures personnelles</p>

<p>Communication parents et enseignants : Pour mieux comprendre les obstacles à la communication (14 mai 2009) Présenté par Succès scolaire Partageonslesavoir.com – le réseau social en éducation http://reservation.successscolaire.ca</p>	<p>professionnel – la coopération professionnelle</p>	<p>conférences, reportages et entrevues</p>
<p>Colloques-info http://www.cspo.qc.ca/colloques.htm</p> <p>Comment faire le deuil d'un enfant parfait (conférence s'adressant principalement aux parents) http://www.cspo.qc.ca/comiteEHDA/Deuil%20enfant%20parfait.pdf</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires</p>	<p>conférences</p>
<p>Développement professionnel - mentorat</p>		
<p>Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement, un référentiel Lafortune, Louise Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008.</p> <p>Huit compétences permettant de comprendre quel type d'aide et d'accompagnement nécessite le personnel pour s'approprier un changement.</p>	<p>professionnel : processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique</p>	<p>mentorat; lectures personnelles</p>
<p>Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur Lafortune, Louise Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008.</p> <p>Outil de référence pour la réflexion, l'implantation, l'analyse et l'évaluation d'une démarche d'accompagnement professionnel d'un changement.</p>	<p>professionnel : processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique</p>	<p>mentorat; lectures personnelles</p>
<p>L'Association des professeurs de musique du Québec (APMQ). Depuis 1942, l'Association des professeurs de musique du Québec (APMQ) existe dans le but de promouvoir l'éducation musicale au Québec. Elle regroupe surtout les professeurs de musique privés, bien</p>	<p>professionnel : connaissances disciplinaires, coopération</p>	<p>Mentorat, CAP</p>

<p>que comptant parmi ses membres des professeurs de musique enseignant dans les conservatoires ainsi que dans les CÉGEPs et les universités. Tel que décrits dans sa constitution, ses buts et idéaux incluent : de promouvoir une meilleure compréhension musicale par des échanges culturels entre professeurs de musique de diffuser l'information et les développements nouveaux ayant trait à tous les axes de l'enseignement de l'art musical, de tendre vers l'adhésion de tous les professeurs de musique qualifiés de la province de Québec, de favoriser et d'établir les plus hauts standards de qualité professionnelle.</p> <p>L'APMQ est membre de la <u>Fédération canadienne des associations de professeurs de musique (FCAPM)</u>, organisme qui regroupe les associations de ce genre dans neuf provinces canadiennes. info@apmqmta.org</p>	professionnelle	
Développement professionnel - colloques et congrès		
<p>Colloque TIC (7 avril 2009) http://recit.cscv.qc.ca/colloque/ (Envoyé par la direction des ressources humaines de la CSPO)</p>	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage	colloque
<p>47e congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec, Conquête et changement d'empire, 16 et 17 octobre 2009, Université du Québec à Montréal.</p> <p>http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/spip.php?article1207</p> <p>Depuis 1962, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. A cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information ou d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission.</p>	professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, coopération professionnelle	Congrès
<p>L'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) est un organisme sans but lucratif dont la mission est de faire la promotion et la défense des droits des enfants et des adultes qui ont des troubles d'apprentissage. L'AQETA représente les parents et les soutient dans leurs démarches.</p> <p>Les services offerts à travers le Québec :</p> <ul style="list-style-type: none"> Information et écoute active Programmes d'entraide aux familles Sensibilisation du public et des intervenants par des conférences et la tenue d'un congrès annuel Représentation des membres 	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, gestion de classe, coopération professionnelle	colloque, congrès

<p>http://www.aqeta.qc.ca/</p> <p>L'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE) est un organisme à but non lucratif qui s'implique activement depuis près de 20 ans, pour faire reconnaître l'éducation relative à l'environnement comme l'un des principaux outils conduisant à un comportement éco-responsable au sein de notre société.</p> <p>http://www.aqpere.org/repertoire/Accueil.aspx</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>congrès mondial</p>
<p>L'Association pour l'enseignement de la science et des technologies au Québec (APSQ) veut permettre aux personnes intéressées à l'enseignement de la science et de la technologie ou à sa promotion de participer à certains programmes provinciaux, nationaux et internationaux de perfectionnement, afin que l'APSQ entretienne des relations avec des associations nationales et internationales dont le but est de promouvoir les sciences à travers le monde.</p> <p>http://www.apsq.org/</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>Congrès</p>
<p>L'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire - secondaire (AQUOPS) est un organisme à but non lucratif dont la mission est de regrouper en association des intervenants scolaires du niveau préscolaire, primaire et secondaire, afin de favoriser l'intégration et l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation.</p> <p>http://www.aquops.qc.ca/</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>colloque, (blogue)</p>
<p>Congrès annuel GRMS (Groupe de Responsables en Mathématiques au Secondaire)</p> <p>Contient une foule d'idées novatrices, d'approches pédagogiques très intéressantes donnant un élan très positif pour l'enseignement des mathématiques au niveau secondaire.</p> <p>www.grms.qc.ca</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>congrès</p>
<p>AQPF : Association québécoise des professeurs de français</p> <p>http://www.aqpf.qc.ca/</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>congrès</p>

<p>Association québécoise pour l'enseignement en univers social http://www.recitus.qc.ca/associations/aqeus/</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>congrès</p>
<p>Congrès des 4 arts Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP) http://www.aquesap.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=58 Association Théâtre Éducation du Québec (ATEQ) http://www.theatreeducation.qc.ca/?p=8 Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ) http://www.fameq.org/ Regroupement québécois de la danse (RQD) http://www.quebecdanse.org/</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, coopération professionnelle</p>	<p>congrès</p>
<p>Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉEPEQ) http://www.feepeq.com/index_nm.htm</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, coopération professionnelle</p>	<p>congrès</p>
<p>Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement (CQJDC)</p> <p>Offrir des services éducatifs susceptibles de répondre aux besoins des jeunes qui éprouvent des difficultés de comportement et à ceux qui les accompagnent constitue un défi important. Conscient des difficultés rencontrées par ces jeunes, leurs parents ainsi que par les agentes et les agents d'éducation, le CQJDC veut favoriser le développement de services éducatifs de qualité; en sensibilisant les milieux visés aux besoins et au bien-être de ces jeunes. De plus, il est soucieux de faciliter la création de liens entre le personnel scolaire, les intervenantes et les intervenants des autres réseaux, ainsi qu'avec leurs parents. Le CQJDC se préoccupe des jeunes qui présentent des difficultés d'ordre comportemental de type introverti (sous-réactifs : inhibés, isolés, dépressifs ou suicidaires) et de type extraverti (sur-réactifs : turbulents, agressifs, opposants,</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, coopération professionnelle</p>	<p>congrès</p>

hyperactifs). http://www.cqjdc.org/fra/cqjdc.htm		
Society for the Promotion of the Teaching of English as a Second Language in Quebec (SPEAQ) http://speaq.qc.ca/	professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique, coopération professionnelle	congrès
Développement professionnel – CAP		
Les capsules de la communauté de pratique phArts Voici quelques-unes des capsules : 6 ^e capsule : « La planification globale : la première étape de la démarche évaluative». La question du forum à ce sujet est : Utilisez-vous un canevas de planification globale? 8 ^e capsule : « La prise d'information : observer les élèves dans l'action». La question du forum à ce sujet est : Quels sont vos trucs pour garder des traces de ce que vous observez chez vos élèves? 11 ^e capsule : «La décision». La question du forum à ce sujet est : Selon vous, est-ce que nos décisions en évaluation contribuent à l'amélioration de nos relations avec les élèves? http://recit.csp.qc.ca/capsule/	professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique (ARTS)	CAP (échanges à l'aide d'un forum en ligne)
2009 - Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) 1- <i>La communauté d'apprentissage professionnelle</i> (comment mettre en place)	professionnel - coopération professionnelle	CAP lectures

<p>N'ayez pas peur d'admettre que le chemin qui mène à l'établissement d'une <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> est ponctué de belles places de ... cahm.nbed.nb.ca/photod/cap2006.ppt</p> <p>2- <u>CAP</u> (philosophie de la CAP) Une <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> se veut un mode de... La <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> dispose d'une vision et d'un projet de ... www.csdne.edu.on.ca/cap_info.asp - 47k -</p> <p>3- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation <u>OORE Branché</u> (exemple d'école avec une CAP et différenciation pédagogique) Félix-Leclerc est une école qui se prend en main pour assurer la réussite de ses élèves! www.eqao.com/eMagazine/2007/03/eMagArticle.aspx?Lang=F&ArticleID=10&ItemID=9 - 15k -</p> <p>4- <u>Changements organisationnels</u> (fondements de la CAP) <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> des enseignants : piste de réflexion pour les directions d'école. Martine Leclerc. Mélanie Leclerc-Morin ... www.er.uqam.ca/nobel/aderae/DossierAcfas/presentation-mai07-auditoire.pdf</p> <p>5- <u>Pour parler profession : Juin 2005</u> (revue en ligne : pour parler profession) Le concept de <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> a vu le jour il y a un Asma Aryb, Christina Chiki, Kamel Fodil Milieu : Marie-Claude Leclerc, ... www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/plc.asp</p> <p>6- <u>Plan de la présentation Problématique</u> (mise en place d'une CAP) Congrès AQETA 2008 - J 2.9 Martine Leclerc, Roger Prud'homme et Ginette Rainville La mise en place d'une <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> ... www.aqeta.qc.ca/francais/congres/2008/resumes/J2.9.pdf</p> <p>7- Plan de réussite Félix-Leclerc 2007-2010 (Collaboration concrète des parents dans le plan de réussite) formation professionnelle. . Monter une banque de stages par des parents des élèves. ESFL. . Semaine d'orientation. . Varier les activités d'apprentissage. www3.csmb.qc.ca/ecoled/LinkClick.aspx?fleticket=jLRUIkCgmos%3D&tabid=2477 -</p> <p>8- <u>CAP oct 05</u> (implantation d'une CAP dans toutes les écoles d'un Conseil scolaire d'Ontario) www.csdne.edu.on.ca/cap/nouvelles/CAP_no_%202_oct_05.pdf -</p>		personnelles; ateliers; mentorat
--	--	-------------------------------------

<p>9- <u>OQRE Branché</u> (Le fondement de la littératie et la CAP comme élément facilitateur) La <i>communauté d'apprentissage professionnelle</i> sera l'outil à privilégier pour arriver à ... Madame Leclerc conclut en incitant tous les professionnels de ... www.eqao.com/eMagazine/2008/01/eMagArticle.aspx?Lang=F&ArticleID=04&ItemID=12-28k-</p>		
<p>Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec: www.siteraeq.org Projet Accompagnement-recherche-formation pour la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise: www.uqtr.ca/accompagnement-recherche Association de la francophonie à propos des femmes en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques: www.affestim.org</p>	<p>professionnel - coopération professionnelle</p>	<p>C AP</p>
<p>Développement professionnel – lectures personnelles</p>		
<p>Répertoire de situations d'apprentissage et d'évaluation de la région Laval-Laurentides-Lanaudière</p> <p>Depuis fin juin, la Table régionale science et technologie Laval-Laurentides-Lanaudière a mis en ligne un répertoire de situations d'apprentissage et d'évaluation qui ont été développées par des enseignantes et enseignants supportés par les conseillères et conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires de la région et aussi d'ailleurs.</p> <p>Un système de classification entre autres par compétences et concepts facilite la recherche. Le site est à visiter souvent puisque le dépôt de SAE se fait de manière continue.</p> <p>http://www.renouveau111.qc.ca/spip.php?article570</p>	<p>professionnel : connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage et d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique</p>	<p>lectures personnelles</p>
<p>Implication de la société GRICS (société offrant un service de consultation en gestion des technologies axé principalement sur les organismes scolaires) dans le cadre du Renouveau pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation, avec GPI • L'évaluation des compétences, avec BIM • Le portfolio électronique, avec Mon Portfolio • L'approche orientante, avec REPÈRES • La gestion des plans de réussite et des plans stratégiques, avec PERSPECTIVE • Le portail éducatif, avec le Portail Édu-groupe 	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, didactique</p>	<p>lectures personnelles</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Le site de ressources pédagogiques, avec Carrefour éducation • La Collection de vidéos éducatives * • Consultation, accompagnement, formation et support <p>http://www.grics.qc.ca/fr/Salle_de_presse/bulletin/references/grics-renouveauv_ca.pdf</p>		
<p>La collection des vidéos éducatives de la Grics Le réseau scolaire au cœur de notre mission</p> <p>En partenariat avec le ministère de l'Éducation et Télé-Québec, la Société GRICS offre des documents audiovisuels de qualité qui sont reliés au Programme de formation de l'école québécoise. Cet outil peut servir de déclencheur ou s'intégrer à toutes les phases de l'enseignement. La collection de vidéos éducatives compte plus de 3300 titres. La recherche peut se faire par programmes d'études, par ordre alphabétique, par mot clé.</p> <p>collection@grics.qc.ca</p>	<p>Professionnel : connaissances disciplinaires</p>	<p>lectures personnelles – vidéos</p>
<p>Communication efficace avec les collègues <i>Pour parler profession : la revue de l'ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario</i> http://www.oeeo.ca/publications/pour_parler_profession/decembre_2008/reviews.asp</p>	<p>Professionnel : résolution de conflits dans les relations professionnelles</p>	<p>lectures personnelles</p>
<p>Le nouveau bulletin de Carrefour éducation est disponible. En plus de vous informer des meilleurs sujets de l'actualité du monde de l'éducation, vous y trouverez des ressources éducatives, des concours et des idées de sorties scolaires. Pour le parcourir, suivez ce lien: http://carrefour-education.qc.ca/bulletins/bulletinshtml/117/ L'équipe de Carrefour éducation carrefoueducation@grics.qc.ca</p>	<p>Professionnel : connaissances disciplinaires</p>	<p>lectures personnelles – vidéos</p>
<p>Ma Classe-Qualité au secondaire Des outils pratiques de gestion de classe simple et efficace pour établir une véritable relation éducative</p>	<p>professionnel : gestion de classe</p>	<p>lecture personnelle</p>

<p>Francine Bélair - Chenelière Éducation</p> <p>Le présent ouvrage est axé sur la relation enseignant-élève au secondaire. Inspiré de la Théorie du Choix, il poursuit le projet de l'auteure de mettre à la disposition du personnel enseignant des outils pédagogiques novateurs et des stratégies de gestion de classe concrètes et éprouvées qui n'alourdiront pas sa tâche. L'enseignant y découvrira des moyens pratiques pour prendre soin de ses besoins dans un monde d'adolescents, faire face aux comportements perturbateurs, résoudre les conflits en classe, responsabiliser l'élève, sans pour autant alourdir sa tâche. Fruit de 30 années de travail de l'auteure, dans les domaines de la formation professionnelle en milieux scolaires, de l'encadrement du personnel enseignant et de gestion, de l'enseignement en milieux collégiaux et universitaires, de l'observation en salles de classe, de la consultation auprès des enseignants, de conférences aux parents, l'ouvrage a été rédigé spécialement à l'attention des enseignants du secondaire, mais les enseignants et le personnel de tous les niveaux scolaires pourront y découvrir des outils pratiques et des stratégies novatrices.</p>		
<p>Cyberenquêtes et cybermystères, (2009) un autre moyen d'intéresser les élèves à l'histoire</p> <p>http://www.mysteryquests.ca/quests/02/indexfr.html http://www.mysterescanadiens.ca/sites/angelique/accueil/indexfr.html http://www.mysterescanadiens.ca/indexfr.html</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques</p>	<p>lectures personnelles</p>
<p>"Allô Prof": alloprof@alloprof.qc.ca</p> <p>Depuis 1993, Allô prof est un organisme à but non lucratif offrant gratuitement de l'aide aux devoirs par voie téléphonique ou électronique. Leurs partenaires : le <u>ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport</u>, la <u>Société Grics</u>, le <u>Fonds Inukshuk sans-fil</u> et <u>Télé-Québec</u>. Élèves-aidants, Bibliothèque virtuelle (animations et exercices interactifs) Exemples de fiches : 3005 – L'écriture d'un texte; 3066 – Outils de la langue; 3018 – Grammaire de la phrase; 2532 – Algèbre – Les expressions algébriques; 2536 – Les opérations sur les expressions algébriques – Addition et soustraction.</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques</p>	<p>lectures personnelles</p>
<p>Comment chercher; les secrets de la recherche d'information à l'heure d'internet Marcil, Claude Éditions Multi Mondes, 2001.</p>	<p>professionnel : connaissances disciplinaires</p>	<p>lecture personnelle</p>

<p>Guide indispensable mettant à la portée de tous les principes de base de la recherche, les 1001 petits trucs de l'auteur.</p>		
<p>Le cerveau et l'apprentissage; mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner Jensen, Eric Montréal : Édition Chenelière/McGraw-Hill, 2001.</p> <p>Met en lumière les résultats de la recherche en neurosciences. Propose des éléments et des techniques pratiques pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Informations de base sur la biologie du cerveau, sur le rôle des émotions, sur la mémoire et le rappel ainsi que sur l'importance des environnements enrichis.</p>	<p>professionnel : connaissances disciplinaires, approches pédagogiques, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante http://www.crifpe.ca/members/view/1066</p> <p>Groupe de recherche en littératie ERLI, UQO http://www.uqo.ca/recherche/</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires.</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>Le cerveau nomade, éducation, travail clinique et neurosciences Coll. Questions en éducation Bourassa, Michèle Les Presses de l'université d'Ottawa, 2006.</p>	<p>professionnel : processus d'apprentissage</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire, un passeport pour les élèves en difficultés Minskoff, Esther & Allsopp, David Montréal : Chenelière Éducation, 2006</p> <p>Approche basée sur l'apprentissage actif, élaborée en fonction des caractéristiques communes à de nombreux élèves en difficulté : un style d'apprentissage passif, une mémoire déficitaire et des problèmes d'attention. Questionnaires sur l'apprentissage actif permettant de connaître les forces et faiblesses des élèves. Nombreuses stratégies sous formes d'acrostiches pour épauler les élèves.</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage</p>	<p>lecture personnelle</p>

<p>Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme Bissonnette, Steve & Richard, Mario Montréal : Édition Chenelière/McGraw-Hill, 2001.</p> <p>Propose des réponses concrètes pour appliquer la réforme avec simplicité et efficacité.</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage dans le cadre du Renouveau pédagogique</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>La classe différenciée Tomlinson, Carol Ann Montréal : Édition Chenelière/McGraw-Hill, 2004.</p> <p>Partage de réflexions et du fruit de 30 ans de recherches sur la différenciation des apprentissages. Outil concret, pratique, avec des termes simples pour réussir ses débuts vers la création de classe différenciée.</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques (pédagogie différenciée), processus d'apprentissage</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Caron, Jacqueline Montréal : Les éditions de la Chenelière, 2003.</p> <p>Illustre le concept d'apprentissage auquel sera confronté l'enseignant qui désire élaborer ou faire évoluer des dispositifs de différenciation. Offre des pistes intéressantes aux intervenants désireux d'innover sur le plan pédagogique et de développer le potentiel de chacun.</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques (pédagogie différenciée), processus d'apprentissage</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>Banque d'instruments de mesure (BIM) qui soutient les organismes scolaires québécois par le développement d'outils d'évaluation. http://bimenligne.qc.ca</p>	<p>professionnel : processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, coopération professionnelle</p>	<p>lectures personnelles</p>
<p>Bulletin de veille fiches de lecture, toutes rédigées en français, touchant les différents thèmes et volets de l'OIRS http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5961 Également à signaler : La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation</p>	<p>professionnel : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage ou</p>	<p>lectures personnelles, colloques, congrès</p>

<p>Auteurs : Landry, R., & al. Éditeur : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/LaRechercheCommentSYRetrover.pdf</p> <p>Colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique (AFIRSE) Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis? Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada – 5 au 8 mai 2009 http://www.afirse2009.uqam.ca/index.asp</p> <p>International Congress on Family, School and Society – Special Education Fernando Pessoa University, Porto, Portugal – 9 au 11 juillet 2009 http://educare.ufp.pt/ L'équipe de l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) Faculté des sciences de l'éducation Bureau 722 Université Laval Téléphone: 418-656-2131 , poste 7830 Télécopieur: 418-656-7770 Site Internet : http://www.crires-oirs.ulaval.ca/ Courriel: oires@fse.ulaval.ca</p>	d'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique, coopération professionnelle	
Site de conjugaison http://www.la-conjugaison.fr/du/verbe/avoir.php	professionnel : coopération professionnelle	lectures personnelles
La nouvelle grammaire http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr10-1/Nouvelle.html	professionnel : connaissances disciplinaires.	lectures personnelles
Le Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ) offre de nouveaux produits en ligne. L' <i>Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP)</i> est un instrument de mesure des intérêts professionnels et un outil d'exploration de soi et du monde du travail qui vise à répondre aux besoins en matière de développement de carrière des jeunes et des adultes peu scolarisés ainsi qu'à la demande croissante des	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage ou d'évaluation dans le cadre	lectures personnelles

milieux éducatifs et de l'emploi qui se préoccupent de la réussite, de la motivation et de l'orientation scolaires et professionnelles de ces clientèles http://www.grics.qc.ca/fr/Salle_de_presse/communiqués/2009/publicités/carrefour_nouv_site.html Disponible dans le système REPÈRES de la société GRICS	du Renouveau pédagogique	
L'intelligence émotionnelle, tome 1 et 2, Goleman, Daniel Robert Lafond éditeur, 1995	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage	lecture personnelle
L'intelligence relationnelle Goleman, Daniel Robert Lafond éditeur, 2007	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage	lecture personnelle
L'intelligence émotionnelle au cœur de l'identité M. Guitouni Montréal : Carte Blanche, 2000	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage	lecture personnelle
Les émotions à l'école L. Lafortune, P-A. Dondin, F. Pons & D. Hancock Québec : PUQ, 2004	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage	lecture personnelle
Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle L. Lafortune et al. Québec, PUQ, 2005	professionnel : approches pédagogiques, processus d'apprentissage	lecture personnelle
Axe 2 : Développement organisationnel - congrès et conférences		
47e congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec, Conquête et changement d'empire, 16 et 17 octobre 2009, Université du Québec à Montréal.	organisationnel : mise à jour - programmes	congrès

<p>http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/spip.php?article1207</p> <p>Depuis 1962, la SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects, auprès de ses membres et de la population en général et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. A cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information ou d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission.</p>	d'étude	
<p>Conférences de l'UQO Exemple : (2009) La boulimie du changement : une maladie du 21^e siècle?</p> <p>Direction des communications et du recrutement (DCR) Université du Québec en Outaouais (UQO) 819 595-3900 , poste 3968 nadia.cadieux@uqo.ca</p>	Organisationnel : mise à jour (politiques scolaires)	conférences
Développement organisationnel – lectures personnelles		
<p>Comment chercher; les secrets de la recherche d'information à l'heure d'internet Marcil, Claude Éditions Multi Mondes, 2001. Guide indispensable mettant à la portée de tous les principes de base de la recherche, les 1001 petits trucs de l'auteur.</p>	organisationnel : mise à jour (lois, règlements, politiques scolaires, programmes d'étude)	lecture personnelle
<p>Loi sur l'instruction publique (LIP) Les publications du Québec. (2005). <i>Loi sur l'instruction publique</i>. Québec : Gouvernement du Québec. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html</p>	Organisationnel : mise à jour (lois)	lecture personnelle
Cahier de gestion de la commission scolaire (politiques et procédures)	organisationnel : mise à	lectures

<p>Politique de communication http://www.cspo.qc.ca/pdf/08-10-20-COMMUNICATION-POL.pdf</p> <p>Politique contre le harcèlement http://www.cspo.qc.ca/pdf/50-30-20%20HARC%C3%88LEMENT.pdf</p> <p>Politique de consultation http://www.cspo.qc.ca/pdf/04-09-20-CONSULTATION-POL.pdf</p> <p>Politique de valorisation de la langue française http://www.cspo.qc.ca/pdf/02-03~1.PDF</p> <p>Politique de révision d'une décision visant un élève http://www.cspo.qc.ca/politiques/04-10-20-RÉVISION-ÉLÈVE.pdf</p> <p>Politique visant à prévenir et à contrer la violence en milieu scolaire http://www.cspo.qc.ca/politiques/02-02-20-POLITIQUE-VIOLENCE.pdf</p> <p>Politique EHDAA http://www.cspo.qc.ca/EHDAA.htm</p> <p>Politique culturelle http://www.cspo.qc.ca/politiques/02-05-20-POLITIQUE%20CULTURELLE.pdf</p> <p>(Que ce soit pour les règlements ou les politiques, le recueil de gestion n'est pas disponible en entier sur le site officiel)</p>	<p>jour (règlements, politiques scolaires)</p>	<p>personnelles</p>
<p>Programme de l'école québécoise et renouveau pédagogique http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=documents</p>	<p>organisationnel : mise à jour (programmes d'études)</p>	<p>lecture personnelle</p>
<p>Les rapports du Conseil supérieur de l'éducation Sujets abordés : <i>Connaissance des besoins des jeunes du secondaire</i></p>	<p>organisationnel : mise à jour (lois, règlement, politiques scolaires,</p>	<p>lectures personnelles</p>

<p>Quels sont les besoins des jeunes de 12 à 17 ans? Quelles sont les caractéristiques des jeunes à l'entrée du secondaire, au premier et au second cycle? Quelle est la contribution particulière du personnel enseignant auprès des élèves du secondaire? Comment favoriser et stimuler la collaboration des parents à l'école secondaire?</p> <p><i>La réponse du réseau de l'éducation aux besoins des entreprises et aux besoins de formation continue de leur personnel.</i></p> <p>Enseignement et recherche universitaires - avis sur la formation universitaire aux cycles supérieurs. Éducation des adultes et formation continue.</p> <p>http://www.cse.gouv.qc.ca</p>	programmes d'étude)	
Axe 3 : Développement personnel - ateliers		
<p>Fitness and Nutrition PROGRAM OVERVIEW Learn the skills you need to become a Fitness and Nutrition professional – at home, at your own pace. The ICS Canada Fitness and Nutrition training course can help you achieve your dreams — a new career, better salary, and the satisfaction that comes with helping your client look and feel better. Train quickly and conveniently with distance learning. Cover these topics and more: Managing personal health, fitness and injury prevention, Sports nutrition promoting lifestyle changes, Stress management and reduction</p> <p>http://www.icslearn.ca/fitness/index.html?semkey=D017310</p>	personnel : développement personnel	cours
<p>Secourisme en milieu de travail CSST (Tous les employeurs qui paient des primes à la CSST ont droit à une ou des subventions pour la formation) Aussi : Secourisme pour milieu de garde Secourisme camp de jour Réaction allergique (Épipen et Twin-ject) Secourisme d'urgence Secourisme général Réanimation cardio-respiratoire et défibrillateur</p>	personnel : développement personnel	cours

Oxygénothérapie http://www.formationlangevin.com/formations/index.html		
Le programme d'aide au personnel Pour des problèmes : conjugaux, familiaux, financiers, légaux, personnels, professionnels, de santé physique, de santé mentale, de toxicomanie ou d'alcoolisme Pour toute intervention individuelle à court terme : évaluation, entrevues, orientation, suivi, intervention post-traumatique http://www.cspo.qc.ca/Programme_aide_personnel.htm	personnel : service d'aide aux employés	entretiens
Développement personnel – lectures personnelles		
La gestion du stress http://lecerveau.mcgill.ca/flash/capsules/outil_jaune02.html	personnel : gestion du stress	lecture personnelle
Site du ministère de la santé – Canada Santé mentale http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/iyh-vsv/life-vie/stress-fra.php	personnel : gestion du stress	lecture personnelle
Guide de retour aux études Chapitre 3 connaître le système scolaire Chapitre 4 prévoir les difficultés Chapitre 5 envisager d'autres possibilités de formation Chapitre 6 pour en savoir plus sur la connaissance de soi http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/retouretudes2002.pdf	personnel : connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle	lecture personnelle
La Revue Savoir	personnel :	lecture

<p>Le magazine <i>SAVOIR</i> est publié par la Direction des communications et des affaires publiques de la Fédération des commissions scolaires du Québec.</p> <p>http://www.fcsq.qc.ca/Publications/savoir/Septembre2001/sav7n1.pdf</p>	développement personnel, identité professionnelle	personnelle
<p>L'intelligence émotionnelle, tome 1 et 2, Goleman, Daniel Robert Lafond éditeur, 1995</p>	personnel : connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle	lecture personnelle
<p>L'intelligence relationnelle Goleman, Daniel Robert Lafond éditeur, 2007</p>	personnel : connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle	lecture personnelle
<p>L'intelligence émotionnelle au cœur de l'identité M. Guitouni Montréal : Carte Blanche, 2000</p>	personnel : connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle	lecture personnelle
<p>Les émotions à l'école L. Lafortune, P-A. Dondin, F. Pons & D. Hancock Québec : PUQ, 2004</p>	personnel : connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle	lecture personnelle
<p>Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle L. Lafortune et al. Québec, PUQ, 2005</p>	personnel : connaissance de soi, développement personnel, identité professionnelle	lecture personnelle

APPENDICE 9

Questionnaire pour la validation de la banque d'activités de formation continue

À la suite du questionnaire administré en mars 2009 en vue de connaître les besoins des enseignants du secondaire en formation continue, une banque d'activités de formation a été construite. Celle-ci n'est pas exhaustive. Elle reflète la majorité des besoins de formation mis en évidence dans les écrits et les réponses au questionnaire complété par les 16 enseignants du groupe cible. Cette banque doit être actualisée régulièrement afin de pouvoir répondre le mieux possible aux besoins des enseignants.

Bien que les obligations de formation continue soient prescrites par la loi, il me paraît nécessaire que les besoins émanent des enseignants, car ils sont les premiers acteurs de leur formation. Il s'agit maintenant de valider la pertinence des activités de formation contenues dans la banque en répondant aux questions suivantes.

Je vous remercie de l'apport capital que vous m'offrez en répondant à cette demande.

Suzanne Sylvia Gravel
Enseignante au secondaire
DESS en administration scolaire
Étudiante à la maîtrise professionnelle en éducation
Administration scolaire

Après avoir pris connaissance de la banque d'activités de formation continue, veuillez répondre aux questions de validation suivantes :

1- Est-ce que les activités de formation continue vous semblent pertinentes en tant qu'enseignant du secondaire? Oui ___ Non ___

Si non, pourquoi? _____

2- Est-ce que le choix des dispositifs (MEQ, 1999) de formation offerts (ateliers, colloques, etc.) vous semble adapté aux besoins répertoriés comme enseignant?

Oui ___ Non ___

Si non, pourquoi? _____

3- Est-ce que le choix des activités pourrait faciliter l'accès à l'information, pour une direction devant guider un enseignant vers la formation continue?

Oui ___ Non ___

Si non, pourquoi? _____

4- Est-ce que les axes de développement (MEQ, 1999) qui rejoignent vos besoins de formation sont présents? Les trois axes sont : le développement professionnel (approches pédagogiques, connaissances disciplinaires, processus d'apprentissage et d'enseignement), le développement par rapport aux besoins organisationnels (mise à jour en matière de lois, de règlements, de politiques et de programmes d'études) et le développement personnel.

Oui ___ Non ___

Si non, pourquoi? _____

5- Commentaires : _____

APPENDICE 10

Grille de vérification

Inspiré du modèle de planification de programme de Marchand (1997)

Étapes	Outils	cocher
1- l'analyse de besoins	Appendices 1 et 2	
2- Les objectifs à atteindre	Appendice 3	
3- le choix et la séquentialisation des contenus	Appendice 4	
4- la conception des mécanismes d'évaluation	Appendices 5, 6 et 7	
5- le choix des stratégies	Appendices 3 et 5	
6- le choix des moyens techniques	Appendices 3, 5 et 8	
7- l'élaboration du programme de formation	Appendices 3, 5, 6, 7 et 8	
8- l'évaluation et l'ajustement du programme	Appendices 5	